

## Os cenários culturais e as *multiliteracies* na escola

Monica Fantin\*

### Resumo

Os cenários da cultura contemporânea colocam diferentes desafios para o professor, que além da capacidade de escrever e ler, necessita emergir na cultura e dominar os códigos das diferentes linguagens. Nesse contexto, a educação para os *media*, entendida neste texto como mídia-educação, discute sobre as possibilidades educativas de ver, interpretar, problematizar e produzir os mais diferentes tipos de textos de forma crítica e criativa, utilizando todos os meios, linguagens e tecnologias disponíveis. Considerando que os *media* não podem mais estar excluídos de um processo de alfabetização, precisamos pensar sobre o que significa estar alfabetizado no século XXI e isso implica ressignificar os conceitos de literacia, *media literacy* e das *multiliteracies*. É o que este artigo discute, ampliando a concepção de alfabetização e configurando outros cenários para imaginar a Escola Estação Cultura.

**Palavras-chave:** mídia-educação/educação para os *media*, alfabetização midiática/literacia digital, *multiliteracies*, escola, cultura

### 1. Os cenários contemporâneos e a mídia-educação<sup>1</sup>

“... quando falo com você, posso até ter a força de esquecer, ou de querer esquecer, o que me foi ensinado com as palavras. Mas não posso jamais esquecer o que me foi ensinado com as coisas. Portanto, no âmbito da linguagem das coisas é um verdadeiro

\* Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC/Brasil, linha de pesquisa Educação e Comunicação. Pesquisadora do Núcleo de Infância, Comunicação e Arte, NICA, CNPq/UFSC (mfantin@terra.com.br).

<sup>1</sup> Mídia-educação é um termo utilizado no Brasil que corresponde a *educação para os meios* em Portugal. Embora sua tradução não seja unânime, corresponde ao *media education* em inglês, ao *éducation aux médias* em francês e ao *educación en los medios* em espanhol.

abismo que nos separa: ou seja, um dos mais profundos saltos de geração que a história possa recordar. Aquilo que as coisas com sua linguagem me ensinaram é absolutamente diferente daquilo que as coisas com sua linguagem ensinaram a você. Não mudou, porém, a linguagem das coisas, caro Genariello: são as próprias coisas que mudaram. E mudaram de maneira radical.

... E é um fim de mundo o que aconteceu entre mim, que tenho cinquenta anos, e você, que tem quinze. Minha figura de pedagogo é então irremediavelmente colocada em crise. Não se pode ensinar se ao mesmo tempo não se aprende.”

Pasolini, 1990: 131-2

As palavras de Pier Paolo Pasolini nos fazem pensar nos desafios que a educação enfrenta neste cenário. Inspirada na referida citação, Jobim e Souza (2003) faz uma análise da distância entre as gerações destacando o abismo que as separa em razão da ausência de um sentido compartilhado na compreensão dos objetos culturais, levando-nos a discutir o que significa estar alfabetizado no contexto midiático. As mídias<sup>2</sup> não só asseguram formas de socialização e transmissão simbólica, mas também são uma arena central na construção da inteligibilidade do mundo, o que mostra a importância das mediações culturais e pedagógicas do processo.

Os sentidos culturais das sociedades contemporâneas se organizam cada vez mais a partir das mídias, que, sendo parte da cultura, exercem papel de protagonistas e de mediadoras entre os sujeitos e a cultura mais ampla, modificando as possibilidades de interações. Nesta perspectiva, a dimensão político-cultural da educação deve envolver as grandes transformações sociais no campo da economia, da ciência, da arte e das relações humanas, visto que estas forças influenciam a maneira de as pessoas se relacionarem com as diferentes realidades da vida e determinam em alguma medida a emergência de novos métodos e práticas educativas, bem como de novos problemas e questões existenciais.

Embora saibamos que nem sempre a demanda da sociedade é a mesma da educação, o papel que as mídias têm desempenhado na sociedade da informação, da comunicação, do espetáculo deve ser discutido na formação de crianças e jovens e na formação de professores. Por mais que se fale que as atuais gerações de crianças e de jovens cresceram com TV, vídeo, controle remoto, celular, computador, Internet – embora nos países periféricos apenas uma minoria possua estes últimos –, e por mais que nos perguntemos o que isso significa, o entendimento das mudanças propiciadas pelas mídias e pelas redes ainda está longe de ser suficientemente problematizado na prática pedagógica.

Ao mesmo tempo em que a estruturação da vida cotidiana está plena de informação, o acesso a ela é altamente fragmentado e isso determina a qualidade das interações entre os sujeitos e a informação. Na medida em que muitos professores não possuem um capital cultural para selecionar os estímulos fragmentados e descontínuos, a visão desarticulada dos acontecimentos nas mídias unidas à fragmentação dos saberes difícu-

<sup>2</sup> O termo *media* utilizado em Portugal corresponde ao termo *mídias* no Brasil, que é consagrado por seu uso mais corrente e conciso (ver Belloni, 2001:12). Assim, quando o termo *mídia* e/ou *midiativo* e suas derivações aparecerem ao longo do texto, leia-se no sentido de *media* e/ou *mediático*.

ta o entendimento da relação entre as mídias, a comunicação, a educação e as políticas socioeconômicas mais amplas.

Discutir o papel das mídias neste contexto implica pensar as relações de poder envolvidas, a necessidade de transparência informativa, a representatividade social e cultural de alguns setores da sociedade e o estabelecimento de políticas culturais que possam impulsionar outros tipos de produção midiática e de interações que favoreçam alternativas aos mercados globalizados em função de interesses públicos e de processos formativos. E isso sugere a necessidade de mediações pedagógicas.

Entre tantos universos que a cultura contemporânea tem possibilitado vivenciar, a interação das pessoas com as tecnologias tem sido objeto de discussões na educação. Questões como: a barreira que separa os excluídos da promessa tecnológica; a distância entre os que têm e os que não têm acesso ao acervo da cultura oferecido pelas mídias e às possibilidades de recriá-lo criticamente; a inclusão digital como possibilidade de transcender os limites utilitaristas e o acesso meramente operacional às máquinas e programas implicando uma inclusão que seja também social, cultural e política; e as possibilidades de interação com as tecnologias digitais, são questões que levam a pensar na necessidade de uma alfabetização plural.

A escola não pode deixar de pensar a relação das pessoas com as tecnologias justamente pela possibilidade de refletir, desconstruir, e descondicionar esta relação. Se o computador, a Internet, o celular existem, seus usos podem ser redimensionados e suas interações podem ser mais ativas e interativas consentindo a possibilidade de comunicar e produzir cultura de modo reflexivo. E isso significa caracterizar o objeto, o contexto, o papel do adulto, o papel do grupo, os programas utilizados bem como problematizar os processos de metacognição envolvidos nessa relação<sup>3</sup>.

Não basta assegurar a participação e a autoria de estudantes apenas no âmbito do uso das tecnologias, sendo necessário uma apropriação da cultura por meio da interação com todos os objetos que alimentam o pensar e o fazer: livros, filmes, programas de televisão, sites da Internet, peças de teatro, apresentações musicais, mostras de dança, exposições, etc. Para tal, há que problematizar e refletir sobre as objetivações ali presentes e sobre as mediações sociais que assegurem outras formas de viver essa cultura e não apenas como consumo e substituição. Ao fazer isso, é possível ampliar os repertórios trazendo aos espaços formadores referências culturais de vários lugares, países e tempos históricos, através de gêneros, estéticas, linguagens e tecnologias as mais diversas possíveis para interagir com a diversidade das produções culturais.

Aliado a isso, é importante problematizar o consumo cultural de estudantes e professores, e, sabendo que a maior parte consome aquilo que vem da cultura das mídias, não podemos abrir mão de discutir a complexa questão da qualidade, da construção do gosto e do que essas produções significam na sociedade contemporânea. Considerar que toda produção cultural pode ser educativa – pois educativa não é necessariamente a produção em si, e sim o processo que se instaura motivado pelo que ela traz – não é

<sup>3</sup> Anotações pessoais no Seminário *Bambini e Computer: Le nuove tecnologie a scuola e in famiglia*, realizado pela Università degli Studi di Milano-Bicocca e Fondazione IBM Itália, em 04/03/05.

suficiente. Precisamos pensar nas mediações e nos critérios para avaliar certas obras e tecnologias que escolhemos trabalhar em situação formativa.

Pensar uma mediação significativa, crítica, sensível e informada em relação à cultura das mídias envolve pensar outras possibilidades para a prática pedagógica em relação aos “usos da cultura” em contextos formativos e aos direitos de proteção, provisão e participação. E esse é um dos eixos trabalhados pela mídia-educação, aqui entendida como um campo interdisciplinar em construção, na fronteira entre a Educação, a Comunicação, a Cultura e a Arte, voltado à reflexão, à pesquisa e à intervenção no sentido da apropriação crítica e criativa das mídias e da construção de cidadania<sup>4</sup>.

Para alguns estudiosos, a mídia educação “diz respeito ao ensino e aprendizagem sobre os meios. Isto não pode ser confundido com ensino *através* ou *com* os meios” (Buckingham, 2005:4)<sup>5</sup>. No entanto, nosso entendimento de mídia-educação se refere a uma possibilidade de educar *sobre* os meios, *com* os meios e *através* dos meios, a partir de uma perspectiva crítica, instrumental e produtiva (Rivoltella, 2005).

Neste sentido, consideramos que uma concepção ecológica e integrada de mídia-educação se refere a fazer educação usando todos os meios e tecnologias disponíveis: computador, Internet, celular, fotografia, cinema, vídeo, livro, CD, DVD, integrando com a corporeidade, a expressividade, o teatro, a dança, etc. Essa perspectiva implica a adoção de uma postura “crítica e criadora” de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir significativamente com suas produções, para produzir mídias e também para educar para a cidadania. Assim, listaríamos três eixos que sustentam esta perspectiva da comunicação e da mídia-educação: cultura (ampliação e possibilidades de diversos repertórios culturais), crítica (capacidade de análise, reflexão e avaliação) e criação (capacidade criativa de expressão, de comunicação e de construção de conhecimentos). A essas três palavras que começam com a “letra C”<sup>6</sup>, acrescento o C de cidadania, configurando então os “4 C” da mídia-educação: Cultura, Crítica, Criação e Cidadania, que devem estar presentes na educação de crianças, jovens e na formação de professores (Fantin, 2006).

Tal concepção de mídia-educação nos leva a pensar na questão da alfabetização, das linguagens e das mediações necessárias para construir outras formas de relação com a cultura contemporânea.

## 2. Alfabetização, letramento, *literacy* e literacia

Nos últimos anos, diversos autores têm trabalhado com os conceitos de alfabetização audiovisual, estética, midiática, digital (Bazalgette, Buckingham, Rivoltella, Hobbs e Livingstone). E embora hoje seja comum falar nessas múltiplas alfabetizações, é importante contextualizar essa discussão.

<sup>4</sup> Ver Fantin 2006 e Carta de Florianópolis para a Mídia-educação.

<sup>5</sup> Todos as citações de textos de língua estrangeira foram traduzidos pela autora, e se “toda tradução, mesmo a mais simples reprodução literal, é sempre um gênero de interpretação”, como diz Gadamer (2002:395), o ato de traduzir também pode ser considerado um ato de interpretar.

<sup>6</sup> Bazalgette propôs os “3 C” – cultura, crítica e criação – como três aspectos essenciais da mídia-educação (2005).

Desde o início da década de 1960, o educador brasileiro Paulo Freire já falava que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra, e enfatizava a reflexão, a crítica e o caráter político desta “competência técnica”. Na década de 1980, Emília Ferreiro e Ana Teberosky demonstravam o que as crianças já sabiam sobre a língua escrita antes de entrar na escola e destacavam a importância da função social da escrita e da aprendizagem da leitura-escrita como uma forma de representação, mais do que a simples aquisição do código alfabético. Mesmo assim, a palavra que designa a aprendizagem da leitura-escrita, alfabetização, ainda se refere prioritariamente ao processo de aquisição do sistema alfabético, sendo que a palavra *literacy*, letramento ou literacia é mais usada quando se fala da função social da escrita ou da condição de letrado (Fantin, 2007).

Em diferentes países, constata-se o problema de que muitas crianças, embora saibam ler e escrever, não praticam o uso social da leitura e da escrita. Essa é outra razão para a diferenciação em nosso contexto, entre os termos alfabetização e literacia, que embora entrecruzados, possuem sentidos específicos. Para a professora e pesquisadora brasileira, Magda Soares, implícita no conceito de *literacy*, “está a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o individuo que aprenda a usá-la” (2005: 17). Segundo Soares (*id.*: 18),

do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever (...) tem conseqüências sobre o individuo, altera seu *estado* ou *condição* em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, lingüística.

Nesta perspectiva, *literacy* pode ser entendida como condição que o sujeito adquire em virtude de não apenas saber ler e escrever, mas de ter-se apropriado da dimensão social da escrita, incorporando-a em seu viver, transformando-se (Soares, 2002). A autora utiliza o termo no plural reconhecendo que diferentes tecnologias de escrita criam e exigem diferentes *literacies*.

Alguns estudiosos ampliam este conceito para *multiliteracies*, a fim de incluir as gramáticas audiovisuais e digitais e envolver um certo nível de compreensão leitora e produtora em todas essas dimensões. Um aspecto interessante nesta noção de *multiliteracies*, é a necessidade que hoje temos de circular por outros tipos de representação da realidade que transcendem a escrita e envolvem as representações visuais, musicais, corporais, digitais e outras.

Se partimos do conceito de alfabetização proposto por Paulo Freire, em que a leitura da palavra precede a leitura do mundo e este processo necessariamente implica a dimensão da reflexão e da crítica, o entendimento de educação como prática cultural (Freire, 1977) permite não só ampliar e atualizar as idéias freirenas agregando a leitura da imagem, do som e das mídias contemporâneas à noção de “leitura da palavra”, mas utilizar o termo alfabetização como sinônimo de literacia.

Assim, o sentido dado ao termo alfabetização nesse texto refere-se ao mesmo sentido de *literacy* ou literacia, considerando também como sinônimos os termos: múltiplas alfabetizações e *multiliteracies*. Tal escolha teórico-conceitual está além da questão “nacionalismo, colonialismo ou subserviência da língua”, e pretende também problematizar a própria idéia de tradução, seus meandros e suas armadilhas. Afinal, “a tradução se acha formal e pragmáticamente implícita em todo ato de comunicação, na emissão e na recepção de qualquer modo de significado (...) compreender é decifrar”, diz Steiner (*ap.* Larrosa, 2004: 64). E considerando que toda tradução também é interpretação, como afirma Gadamer (2002: 395), esta opção de manter e/ou traduzir os termos também pode significar uma possibilidade de ressignificar e ampliar os sentidos desta interpretação.

Diante disso, tão importante quanto entender as dimensões de alfabetização, literacia, *literacy* e *multiliteracies* a partir de seus cruzamentos teórico-metodológicos, é entender as dimensões científicas, lingüísticas, literárias, midiáticas, éticas, estéticas transdisciplinarmente, com ênfase na circulação, no trânsito e na interação que envolvem tais conceitos em uma perspectiva educativa e cultural.

### **Estar alfabetizado hoje**

Nosso pensamento nos liga ao passado, ao mundo tal como existia na época de nossa infância e juventude. Nascidos e criados antes da revolução eletrônica, a maioria de nós não entende o que esta significa. Os jovens da nova geração, em mudança, se assemelham aos membros da primeira geração nascida em um país novo. Devemos aprender com os jovens a forma de dar os primeiros passos. Porém, para proceder assim, devemos re-situar o futuro. Ao juízo dos ocidentais, o futuro está diante de nós. Ao juízo de muitos povos da Oceania, o futuro reside atrás, não adiante. Para construir uma cultura na qual o passado seja útil, não coativo, devemos localizar o futuro entre nós como algo que está aqui, pronto para que o ajudemos e o protejamos antes que nasça, porque, do contrário, será demasiado tarde.

*Mead ap* Martín-Barbero, 1998: 17

Retomando a contribuição de Margaret Mead, que ainda na década de 1970 enfatizava a necessidade de compreender criticamente a ruptura entre gerações na temporalidade, Martín-Barbero destaca a importância de pensar a educação a partir da comunicação nessa herança do futuro. Isso pode nos ajudar a pensar o que significa estar alfabetizado nos dias atuais e como nos situamos em relação a isso.

Certas dimensões do conhecimento e da vida apresentam inúmeros desafios para o educador, que, além da capacidade de escrever e ler, precisa emergir na cultura e para isso, não basta ter os livros e dominar os códigos da escrita. Pois, em que medida o sujeito estará alfabetizado se não for capaz de ver, interpretar e problematizar as imagens da TV, de assistir aos filmes, de analisar as publicidades criticamente, de ler e problematizar as notícias dos jornais, de escutar e de identificar programas de rádio, de saber

usar o computador, navegar nas redes e de produzir outras representações através de diversas mídias?

Se parece óbvio afirmar que as mídias não podem mais estar excluídas de um processo de alfabetização e que além da capacidade de decodificar e codificar mensagens, interpretar, compreender, avaliar, criticar e produzir, supõe-se que estar alfabetizado hoje envolve a apropriação das diferentes linguagens da cultura contemporânea. Ou seja, estar alfabetizado diz respeito à construção da cidadania “real e virtual” e à possibilidade de participar da sociedade de maneira diferenciada, através de experiências culturais diversas, e não só pela linguagem escrita (Fantin, 2006a).

Mas em que medida, nós, professores, circulamos por outros tipos de representações da realidade que não acontecem só pela escrita e envolvem as representações visuais, musicais, eletrônicas, digitais e outras que vão além? Em que medida estamos alfabetizados nessas linguagens e estamos trabalhando com essas possibilidades de literacias? As múltiplas literacias envolvem procedimentos teórico-metodológicos diferentes? Possuem questões comuns e/ou especificidades? Vejamos alguns olhares a esse respeito.

### **3. Diversos olhares sobre a alfabetização midiática, *media literacy* e *digital literacy***

No campo da educação-comunicação muitos autores consideram a mídia-educação como sinônimo de alfabetização ou literacia midiática. O professor e pesquisador britânico David Buckingham diferencia esses conceitos argumentando que

*media education* é o processo de ensino-aprendizagem sobre os meios e *media literacy* é o resultado – o conhecimento e as habilidades que os estudantes adquirem. (...) *Media literacy* necessariamente envolve ‘leitura’ e ‘escrita’ de mídia. *Media education*, objetiva desenvolver ambos, a compreensão crítica e a participação ativa. Ela possibilita às pessoas jovens interpretar e fazer julgamentos informados enquanto consumidores de mídia; mas também os capacita a tornarem-se produtores de mídia (2005: 4).

Assim, se *literacy* envolve leitura e escrita, *media literacy* necessariamente envolve interpretação e produção de mídia, diz Buckingham (2005: 29)<sup>7</sup>.

Considerando que as formas de comunicação hoje envolvem cada vez mais uma combinação de possibilidades visuais e verbais e escritas, novas literacias são requeridas pelos meios modernos e são tão importantes quanto às consideradas “velhas”. Neste sentido, é difícil não haver um reconhecimento implícito ou explícito da primazia da linguagem escrita: “com todo o respeito à imagem e ao som, elementos fundamentais do conhecimento, sem escrita não tem computador, não tem interatividade, não tem Internet; e podemos acrescentar, não tem cidadania” (Menduni, 2000: 71).

<sup>7</sup> A partir do termo *television literacy*, o conceito de *media literacy* ganha destaque nos anos 70 nos Estados Unidos, sendo mais usado que *media education*. A noção de *media literacy* chegou à agenda inglesa na década de 80 com educadores interessados no ensino e na linguagem que reconhecia a importância das mídias. Recentemente a ênfase emerge do termo *multiliteracies* (Buckingham, 2005: 35).

Talvez tal primazia ajude a entender porque alguns estudiosos do campo da lingüística não concordam com o termo *media literacy*. Considerando um termo impreciso e enganoso, certos estudiosos de lingüística advertem contra este uso metafórico do termo, argumentando que é necessário distinguir a linguagem escrita de outros modos de comunicação (Buckingham, 2005: 35). Para alguns estudiosos está havendo uma banalização do termo alfabetização e seu uso ligado a linguagens que não envolvem diretamente os códigos do alfabeto está sendo questionado. Por outro lado, analistas de mídia também rejeitam a idéia de que a comunicação visual esteja baseada no domínio de convenções culturais como aquelas aplicadas na linguagem escrita (Messaris *ap.* Buckingham, 2005:36).

Entendendo que a *media literacy* “refere-se ao conhecimento, habilidades e competências que são necessárias para usar e interpretar a mídia”, Buckingham (2005: 36) destaca que as diferentes literacias exigidas pelos diferentes meios envolvem habilidades específicas e estão relacionadas às diferentes formas de usos e interpretações em níveis micro e macro. Como os diferentes meios possuem elementos e estruturas narrativas diferenciadas, a produção de sentidos acontece a partir das habilidades de operar com os códigos das diferentes linguagens e seus instrumentos, como por exemplo, máquinas fotográficas, câmeras de vídeo, computadores.

Assim, *literacy* não é apenas um tipo de *kit* de ferramentas cognitivas que capacitam as pessoas a entender os usos das mídias, e mídia-educação é mais que um curso de treinamento para desenvolver habilidades de uso com as mídias, destaca Buckingham. Para ele, *media literacy* é “uma forma crítica de literacia crítica” (*id.*: 38) que envolve análise, avaliação, reflexão e implica o entendimento do contexto social econômico e institucional da comunicação para saber como ele afeta as experiências.

Nesta perspectiva, *media literacy* envolve a capacidade de decifrar, apreciar, criticar e compor, mas também requer uma ampla compreensão do contexto histórico, econômico e social em que esses textos são produzidos, distribuídos e usados pelas audiências, como destaca Silverstone (2005). E para assegurar esta forma de apropriação, a aprendizagem das mídias deve ser dinâmica e envolver abordagens reflexivas combinadas com análises críticas, com produções criativas e com um consumo crítico.

A estudiosa norte-americana Renee Hobbs (1994) tem trabalhado há muito tempo com o conceito de *media literacy*, entendida como “a capacidade de acesso, análise, avaliação e produção de comunicação em uma variedade de formas”<sup>8</sup>. Esta definição de *media literacy*, de Patrícia Aufderheide – também presente nos trabalhos de Livingstone (2003, 2007) e de Rivoltella (2005) – supõe a capacidade de ler, escrever, falar, escutar, ver criticamente e criar mensagens usando o mais amplo espectro de tecnologias.

A *media literacy* é uma “alfabetização para a era da informação”, diz Hobbs (1994: 2) e para ela significa essencialmente aprender a formular perguntas sobre o que se vê, se observa e se lê. Para tal, é possível usar os mais variados tipos de mensagens e produtos: telenovelas, jornais, filmes, noticiários, documentários, minisséries, publicidade, fotografias, vídeo-clips, serviços *online*, etc.

<sup>8</sup> Definição de Patrícia Aufderheide (1993) *Media literacy: a report of the national leadership conference on media literacy*. Queenstown, MP: Aspen Institute, adotada na conferência patrocinada pelo Aspen Institute em 1992.



Os eixos fundamentais dessa abordagem de *media literacy* ancoram-se nos pressupostos de Masterman, que Hobbs (1994 e 2003) recupera sintetizando suas idéias fundamentais: todas as mensagens são construídas; as mensagens são representações da realidade; as mensagens possuem propósitos relacionados a contextos sociais, políticos e econômicos, éticos, estéticos; os indivíduos constroem significados às mensagens que recebem; cada meio, forma e gênero de comunicação possuem características específicas.

Os eixos da *media literacy* correspondem a uma exigência de maior amplitude semântica do conceito de alfabetização e para Hobbs (2003) dizem respeito à possibilidade de saber:

- *acessar*: ler com bom nível de compreensão; reconhecer e entender diferentes tipos de linguagens; desenvolver estratégias para buscar informação em diferentes fontes; selecionar informações relevantes, processá-las e analisá-las; usar diversos instrumentos tecnológicos;
- *analisar mensagens*: desenvolver uma recepção reflexiva e crítica; analisar forma, estrutura e construção de significados; saber utilizar categorias, conceitos e idéias; interpretar mensagens a partir de conceitos básicos como intenções, audiências, pontos de vista, formatos, gêneros, argumentos, temas, linguagens, contextos; comparar e contrastar informações; identificar fato de opinião; diferenciar causas e efeitos;
- *avaliar mensagens*: relacionar à própria experiência avaliando sua qualidade, veracidade e relevância; interpretar segundo origem das fontes; responder e argumentar a respeito das mensagens segundo conteúdo e complexidade; analisar a mensagem segundo contexto de produção; avaliar forma e conteúdo da mensagem;
- *criar e/ou comunicar mensagens*: aprender a escrever, dizer, criar textos e imagens para uma variedade de propósitos e audiências; usar as próprias idéias e expressá-las claramente; utilizar diferentes tipos de linguagem; selecionar códigos e recursos que permitam à mensagem alcançar seus objetivos; conhecer a gramática e a sintaxe dos diversos meios e das tecnologias da comunicação para saber usar na construção das mensagens e na pós-produção.

Na perspectiva de contextualizar as razões econômicas e sociais da *digital literacy*, o estudioso espanhol José Manuel Pérez-Tornero (2004), considera este conceito similar ao de mídia-educação, e usa o termo *digitisation*, que significa a capacidade de convergência dos diferentes meios de comunicação e dos produtos de mídia híbridos, ou seja, a emergência do universo multimídia e de um encontro entre as diferentes linguagens: áudio, visual, lingüística, numérica, espacial.

Um complexo processo de hibridização lingüística e midiática no universo multimídia gira em torno das possibilidades de *digitisation*. Este fenômeno requer novas habilidades, novos conhecimentos especializados, novos caminhos do pensamento e da ação e novas formas de relações sociais. Em resumo, demanda uma nova cultura digital, uma nova *literacy* (2004: 2).

Para aceitar a similaridade do conceito de *digital literacy* ao conceito de mídia-educação definido pela Unesco, Pérez-Tornero destaca que “apenas precisamos reco-

nhecer o fato evidente que praticamente todas as mídias hoje estão baseadas no uso das tecnologias digitais” (*id.*). Para ele, “*digital literacy* e *media education* se referem a habilidades individuais e coletivas que transcendem o mero *know-how* técnico e operacional. Elas requerem habilidades semióticas, culturais e cívicas e meros conhecimentos técnicos não são capazes para adquirir a verdadeira *literacy*” (*id.*).

Segundo o autor, as quatro dimensões da *digital literacy* podem ser assim resumidas:

- *operacionais*: habilidade para usar computadores e tecnologias da comunicação;
- *semióticas*: habilidade para usar todas as linguagens que convergem no novo universo multimídia;
- *culturais*: um novo desenvolvimento intelectual para a sociedade da informação;
- *cívicas*: um novo repertório de direitos e deveres relacionados ao novo contexto tecnológico.

Como podemos ver, parece que as dimensões da *digital literacy* propostas por Pérez-Tornero são semelhantes, em termos semânticos, aos eixos fundamentais da abordagem de *media literacy* de Hobbs, que tem inspirado diversas sínteses e reflexões, como a do professor e pesquisador italiano Pier Cesare Rivoltella (2005).

Reafirmando a necessidade de adotar uma nova perspectiva de alfabetização, que permita ir além dos limites fixados pela tradição escolar, Rivoltella critica a idéia ainda existente de entender a alfabetização como um conjunto de habilidades e competências relativamente independentes que dizem respeito apenas às formas de leitura e escrita impressa, e não como uma gama de práticas sociais pertencentes às diversas mídias. O autor apóia-se em Hart para destacar que

é necessário estender este conceito de alfabetização além das formas escritas para incluir a vasta gama de outras mídias, e além do “como” (habilidade e competências), incluir “o que” (gêneros, estilos, formatos, códigos, registros). Em outras palavras, o desenvolvimento da nova alfabetização deve expandir-se do ensino da língua mãe para a consciência da língua e, conseqüentemente para a consciência das mídias (*ap.* Rivoltella, 2005: 69).

Para Rivoltella, a idéia de alfabetização que implica na capacidade de acessar, analisar, avaliar e comunicar mensagens de diversas formas – conceito de Aufderheide anteriormente mencionado – pode ser compartilhada do ponto de vista didático-pedagógico convergindo como “guia de uma escola atenta à inovação: centralidade da aprendizagem, importância da pesquisa, resolução de problemas e trabalho cooperativo, pesquisa de formas alternativas de avaliação e um currículo integrado” (2005: 69).

Assim, se o entendimento de *media literacy* é plural, sua definição continua sendo difícil, e para a estudiosa inglesa Sonia Livingstone isso ocorre porque a *media literacy* é objeto de inúmeros mitos (*ap.* Vieira, 2007: 1). Conceitualizada como característica da tecnologia ou do indivíduo, a dificuldade também reside na demarcação dessas fronteiras. A autora também entende *media literacy* como “as capacidades de acesso, análise, avaliação e criação de mensagens em formas e contextos variados” e esta concepção está alinhada com o que propõe o regulador britânico que promove a literacia dos meios para o setor de mídia e comunicação, OFCOM, Office of Communication.

No contexto da discussão sobre os riscos e possibilidades dos recursos *online* para crianças, Livingstone destaca a idéia de literacia da informação<sup>9</sup> ligada às questões de democracia, cidadania e participação, e às convergências dos meios e das tecnologias. Para ela, essa idéia decorre da “necessidade de reunir a literacia dos meios e a literacia da informação (*e-strategy, e-culture, e-learning*) conjuntamente num quadro multifactorial, para promover o papel dos cidadãos e sua participação na sociedade” (*ap. Vieira, 2007: 8*).

Deste conceito emerge mais um desdobramento: a literacia da Internet<sup>10</sup>, em que é possível identificar as dimensões do acesso, da compreensão, da avaliação e da criação e que segundo Veira (2007: 10), pode ser assim resumida:

- *competência analítica*: compreensão das qualidades formais, do uso e funcionamento da Internet, da construção de *web sites, links*, hipertextos, códigos simbólicos da *web*;
- *conhecimento contextual*: compreensão dos contextos socioculturais, políticos, econômicos em que as informações da Internet são produzidas, distribuídas e consumidas;
- *conhecimento canônico*: quadro de referência sobre *web sites* ‘clássicos’, sua importância, utilidade, confiabilidade e veracidade;
- *competência produtiva*: criação de páginas e conteúdos para a Internet, interpretação, consumo e apreciação da *web*, participação em *chats, groups, e-mails* e *mailing list*, fundamentais para a expressão individual e produção coletiva.

Diante desse quadro, está claro que

cada meio tem o seu alfabeto e através dele constrói símbolos que habitam nosso mundo, concorrem a estruturação da percepção, construindo nossa cultura. A partir desse horizonte de eventos é necessário pensar no papel do espectador e sobretudo da educação (Rivoltella, 2005: 125).

Assim, parece natural que cada meio necessite de um processo de aprendizagem próprio devido às suas particularidades. No entanto, parece que as especificidades e o grau de detalhamento de cada literacia implicam no risco de fragmentar ainda mais os saberes, pois, em que medida a idéia de “alfabetização informacional” não é parte orgânica da dimensão da compreensão de qualquer processo de alfabetização?

Se todo meio precisa de uma alfabetização e se toda linguagem precisa ser apropriada, poderíamos pensar um conceito alargado do que seja alfabetização, conceito que vai se atualizando conforme as demandas da prática social e que dialeticamente pode dar conta das dimensões micro e macro destes processos em suas especificidades e generalidades. Vimos que alguns pilares para tal podem ser utilizados como guia de referência para as diferentes formas e conteúdos no processo de apropriação dos conhecimentos e das práticas que as múltiplas literacias envolvem. Isso nos reaproxima do conceito de *multiliteracies*.

<sup>9</sup> Conceito também trabalhado por Hobbs (2006).

<sup>10</sup> Ver: “The Internet literacy handbook” (2007). “A guide for parents, teachers and young people”. Disponível online [http://www.coc.int/T/E/Human\\_Rights/Media/hbk\\_en.html](http://www.coc.int/T/E/Human_Rights/Media/hbk_en.html) (Acesso a 17/12/07).

#### 4. Para além de Babel: as *multiliteracies*

Diante da condição babélica da linguagem humana e de suas possibilidades de apropriação, essa condição pode significar várias coisas. Para Larrosa, “a condição babélica da língua não significa somente a diferença *entre* as línguas, mas a irrupção da multiplicidade da língua *na* língua, em qualquer língua. Por isso, qualquer língua é múltipla, assim como *uma* língua singular é também um invento (...)” (2004: 70). Além desse invento que pode ser de filósofos e lingüistas, existem as instituições e os aparatos educativos e culturais que também constroem línguas, destaca o autor.

Sem entrar no mérito da discussão entre língua e linguagem, essa condição babélica também pode significar encontros e desencontros, pois para além da confusão e da catástrofe que o mito de Babel representa, a pluralidade da língua, mais que superação, pode implicar diferentes formas de diálogo e mediação. Babel parece atravessar qualquer fenômeno humano da comunicação e da construção de sentidos e diante da multiplicidade das práticas culturais, mais do que nunca é necessário lidar com suas diferentes formas de tradução, interpretação e apropriação.

Vimos que as diferentes formas de linguagens escritas, audiovisuais, digitais, etc. possuem seus códigos e suas especificidades. Vimos também que o processo para estas aprendizagens é complexo e envolve dimensões básicas que dizem respeito às questões comuns. A partir das especificidades das linguagens e dos meios e aquilo que é comum nos diferentes processos de aprendizagem, podemos ampliar nosso foco de olhar, vendo como os conceitos de literacia se entrecruzam nas múltiplas alfabetizações ou *multiliteracies*.

Se o conceito de *literacy*, hoje é inevitavelmente discutido como *multimedia literacy*, como diz Buckingham (2005: 35), a *digital literacy* “pode ser vista como uma das múltiplas literacias que são requeridas pelas mídias contemporâneas”(id.: 177). Assim, em vez da simples inclusão da *digital literacy* nos currículos, o autor defende uma reconceitualização mais ampla do que se entende por *literacy* e por *autoliteracy* ou autoalfabetização.

Para os que defendem a *multiliteracies*, esta ênfase na pluralidade das literacias não se refere apenas aos múltiplos meios ou modos de comunicação, mas também a natureza social da *literacy* e de suas diversas formas de uso nas diferentes culturas e sociedades. E é por entender a leitura e a escrita como atividades sociais que alguns pesquisadores preferem se referir a ‘práticas de *literacy*’ em vez de apenas *literacy*, diz Buckingham (2005: 38).

Nessa ampliação conceitual, Hobbs (2006) recoloca a idéia de *media literacy* a partir do conceito de *multimedia literacy* e das áreas de síntese emergentes. Situando os termos com *visual literacy*, *media literacy*, *critical literacy*, *informational literacy* e *technology literacy* a autora expande o conceito de literacia em suas formas de expressão e comunicação visual, eletrônica e digital incluindo os respectivos objetos de estudo e análise. Revendo tradições disciplinares e conceitos chaves de algumas das novas literacias, Hobbs (2006: 16) examina o consenso e o dissenso, buscando

um modelo que sintetize esta literatura criada para suportar um trabalho interessado na investigação sobre como os professores transformam as 'grandes idéias' da *multiliteracies* em práticas dentro da sala de aula e em suportes para o desenvolvimento de formas de avaliação das aprendizagens dos estudantes.

Diante disso, a autora elabora três idéias-chave para as *multiliteracies* que dizem respeito a autores e audiências, mensagens e sentidos, e representações e realidades<sup>11</sup>, individualizando-as num quadro que situa cada literacia. Isso propicia uma visão de sua aplicabilidade e oferece uma visão das ênfases e dos diferentes aspectos de suas semelhanças e diferenças.

Nesta reconceitualização e síntese das diferentes perspectivas,

todas as propostas consideram que as mídias visuais, eletrônicas e digitais são transformação de conhecimento, habilidades e competências requeridas para todo tipo de participação na sociedade contemporânea e estas habilidades são vistas como fundamentalmente vinculadas à práticas intelectuais e sociais conhecidas como *literacy* (New London Group, *ap.* Hobbs, 2006: 20).

Esta compreensão de *multiliteracies* reconhece que "a aquisição e desenvolvimento destas competências requerem mudanças no meio ambiente de aprendizagens" (Buckingham *ap.* Hobbs, 2006: 20) e isso inclui mudanças significativas no ensino e no funcionamento da educação: os projetos, as experiências, o acesso às ferramentas e recursos materiais, as formas de mediação, de organização da sala de aula, etc.

Diante disso, é fundamental pensarmos na alfabetização midiática e nas *multiliteracies* como um repertório de capacidades correlacionadas, algumas mais genéricas e outras específicas das mídias, como enfatiza Bazagette (2005). Nesta perspectiva o processo de ensino-aprendizagem da *multiliteracies* associa-se à arte, à ciência, à narrativa e ao lúdico como linguagens fundamentais em que o sujeito expressa e comunica seus sentimentos, suas idéias e experiências das mais diversas formas: orais, escritas, plásticas, corporais, eletrônicas, digitais.

Como cada linguagem e meio de comunicação possui seus pontos fortes e fracos, o professor precisa aprender a utilizar os diversos tipos de mídia e aprender seus diferentes modos de ensinar, expressar, informar, persuadir e divertir. Isso exige uma formação de professores que lide com a expressão e criação não só a partir do conhecimento científico, mas também da recuperação de suas vivências.

Enfim, pensar o conceito de *multiliteracies* implica pensar não só nas bases teóricas que fundamentam e legitimam tal conceito mas também nas políticas públicas, no investimento e na formação de professores para trabalhar com essa nova perspectiva. E isso não se reduz aos cursos especializados, pois significa pensar o lugar potencial para a mídia-educação nos cursos de formação inicial e continuada no interior das instituições educativas em seus diversos níveis de ensino. Esta formação deve trabalhar com aproximações e distanciamentos das diversas literacias, não só para assegurar o movimento

<sup>11</sup> AA (authors and audiences), MM (messages and meanings) and RR (representations and reality).

entre continuidades e rupturas conceituais e institucionais, mas também para recolocar o que é considerado “novo”. Num tempo em que grandes e rápidas mudanças ocorrem numa velocidade espantosa, o envelhecimento do saber precisa ser redimensionado. E embora novos meios demandem novas competências, não podemos ficar sempre à mercê das novidades como algo bom ou mal em si.

Tão importante quanto ressignificar e atualizar certas práticas, é buscar conceitos que possam expressar esse movimento e nessa busca podemos encontrar termos mais amplos e híbridos, que representem a complexidade dessas questões, que guardem e preservem elementos importantes mas que também transformem. Assim, o pensamento e a ação educativa entendidos como práticas culturais podem não apenas estar mais sintonizados com os desafios atuais, mas atuar na construção de um caminho

que reconheça e valorize as novas formas de cultura e os novos modos de agir a que se estão a gerar, mas que não sacrifique, no altar da inovação compulsiva e frenética, a busca incessante do sentido e da qualidade de vida. Seria a procura de espaço para uma espécie de “terceira via” de natureza cultural que possibilite rasgar horizontes a uma nova inteligência do mundo e da vida, capaz de intervir no local, mas com uma compreensão e uma visão global (Pinto, 2005: 262).

Nessa busca de caminhos e de sentidos, o autor se refere a uma “ecologia da comunicação” (*id.*: 263) que entende as práticas comunicativas não apenas como informação e transmissão mas como relação, diálogo e vínculo. Tal idéia pode ser ampliada para as práticas educativas relacionando-se a uma concepção de *multiliteracies* em que se redimensiona o papel do sujeito, seus vínculos e suas relações com o outro, com o entorno social e com o cenário cultural.

## 5. A construção de outros cenários: a escola estação cultura

Diante dos diferentes olhares sobre os conceitos de literacias dos meios, literacia audiovisual, digital, informacional, literacia da Internet, etc. está mais do que evidenciado que o conceito de alfabetização está assumindo um novo significado nas reflexões teóricas, fruto de um contexto sociocultural em mudanças.

Como síntese provisória, nos aproximamos de uma idéia plural a respeito das *multiliteracies*, entendida como leitura, escrita, compreensão (análise-interpretação-reflexão) e produção de diversos tipos de texto em todas as linguagens (escrita, audiovisual, musical, eletrônica, midiática, digital, etc.). Vimos que alguns eixos comuns das diferentes literacias envolvem o sentido do acesso, da análise (interpretação e reflexão), da avaliação e da criação, levando-nos a pensar nas possibilidades da alfabetização como condição de cidadania “real e virtual”, ainda mais em contextos socioculturais em que nem a leitura e a escrita são apropriadas, o que em alguns casos sugere uma passagem da cultura oral para a digital, desafiando-nos ainda mais.

Resta agora, problematizar como tais conceitos vêm sendo incorporados nas práticas educativas e como as escolas estão lidando com essas mudanças. Afinal, a complexi-

dade que envolve a presença e o uso das tecnologias nas práticas educativas precisa estar articulada à questão da reconfiguração da escola, da formação profissional e do novo perfil do educador em sua relação com a cultura, mídias e tecnologias.

Esse processo, longe de ser uniforme, é permeado por variáveis que regulam as possibilidades de acesso e participação aos bens culturais e a escola tem um papel importantíssimo na garantia da igualdade de acesso a esses bens. Nesse sentido, a mídia-educação pode reaproximar a escola da sociedade e contribuir para modificar sua imagem e credibilidade, indo além dos discursos que apostam na *renovação, inovação tecnológica e incorporação das tic na escola*, pois tais ações só fazem sentido se significarem uma transformação da escola e da educação em uma perspectiva cultural, que por sua vez está articulada à perspectiva política, econômica e social.

Entre as possibilidades de transformação da escola a partir das dimensões tecnológicas, organizativas e simbólicas, a *abordagem culturalista* (“mídias-culturas” de Jacquinet *ap.* Rivoltella, 2006: 245) reconhece nas mídias uma relação estrutural com a dimensão política. E se considerarmos a comparação das necessidades atuais com as experiências do renascimento, como Pérez-Tornero o faz, nosso trabalho assemelhar-se-ia à atividade dos humanistas:

nós temos de obter o pensamento universal; prover novas bases para a arte e a educação; responder ao desafio do novo enciclopedismo; (...) assumir o desafio da disseminação pública da Internet como foi da imprensa escrita; e entre outras coisas, convocar a utopia, a imaginação otimista (...) (2004: 4).

Assim, convocando a utopia, podemos reconfigurar o conceito de *escola aberta* e imaginar a *Escola Estação Cultura* entendendo-a como um pólo irradiador de diferentes possibilidades de práticas sociais, culturais, educativas, éticas e estéticas (Fantin, 2006) pensando outras estratégias de envolvimento e participação dos estudantes-escola-família-comunidade no contexto maior da cultura.

A idéia *Escola Estação Cultura* inspira-se no projeto *Estação Memória*<sup>12</sup>, onde “tanto a sabedoria acumulada pelos mais velhos, como a interrogação necessária dos repertórios pelos mais novos, encontram possibilidade de expressão, de interação e de reconhecimento, condição necessária à construção da cultura e dos sujeitos que a constituem” (Perrotti, 2003). Assim, a exemplo da *Estação Memória* (Perrotti, *s/d*, p. 9), a *Escola Estação Cultura* seria marcada pela dupla função de ser uma instituição de ensino e também de acesso e criação de cultura, valorizando a polifonia das diferentes manifestações escolares e artísticas da comunidade, a memória, as histórias e o acesso aos bens culturais. Esse espaço propiciaria diversos tipos de encontros para além do convencional da sala de aula, abrindo-se para perspectivas plurais no campo da mídia-cultura, da inclusão social e digital e da cidadania no sentido de pertencimento social e instrumental.

<sup>12</sup> A idéia da escola como lugar de encontro e passagem por onde circulam pessoas de diversas gerações que transitam pelos diferentes caminhos da cultura, foi inspirada no Projeto *Estação Memória*, coordenado pelo professor Edmir Perrotti, ECA/USP.

Mas se a escola nem cumpre a tarefa básica de que falava Condorcet, como poderia se transformar numa *Estação Cultura*? Ao abrir suas portas para outras direções além da socialização de conhecimentos, a escola permitiria a entrada das mais variadas culturas: a das mídias, a das ruas, a clássica, a moderna, a contemporânea em suas mais diversas manifestações, e isso pode fazer a diferença<sup>13</sup>. Atuando em parceria com organizações culturais, associação de pais, professores e moradores, cinematecas, universidades, as mídias poderiam aí ser usadas para ampliar a expressão das vozes da triangulação estudantes-escola-família.

Como espaço para produção de rádios e jornais comunitários, vídeos e outros materiais, as salas informatizadas da *Escola Estação Cultura* também seriam espaço de cultura “real e virtual” a que a comunidade tivesse acesso. Isso pode parecer ficção quando vemos a depredação de algumas escolas públicas, onde a *res publica*, em vez de ser entendida como algo que é de todos, é entendida como sendo de ninguém. Mas se a comunidade – mais do que ver a escola como uma espécie de terra prometida no horizonte que recua à medida que nos aproximamos dela, como diz Bourdieu – visse nesse espaço outra possibilidade de acesso, inserção e significação, talvez o quadro pudesse ser diferente.

Enfim, a imaginar a *Escola Estação Cultura* pode significar a inspiração que necessitamos para praticar o conceito de *multiliteracies*, pois se há muitas definições do que pode ser *media literacy*, literacia dos meios ou alfabetização digital e/ou midiática, o mais importante é compreender tudo o que as mídias representam e discutir o papel que exercem na formação e desenvolvimento da sociedade contemporânea e na educação. Afinal, quem trabalha com educação trabalha com regras e normas, mas também com desvios e transgressões, por isso a importância de ampliarmos nosso conceito de alfabetização e imaginarmos outra possibilidade para a escola. Uma escola que seja *usina de significação*, e que a vivência da literacia signifique experiências de interação, conhecimento, aprendizagem, participação e cidadania.

### Bibliografia

- Bazalgette, C. Incontro com Cary Bazalgette nel suo ufficio. In *Boletim MED*, n.º 3, Roma, 2005.
- Belloni, M. L. (2001). *O que é mídia-educação*. Campinas: Autores Associados.
- Buckingham, D. (2005). *Media Education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Fantin, M. (2006). *Mídia-educação: conceitos, experiências e diálogos Brasil Itália*. Florianópolis, Cidade Futura, 2006.
- Fantin, M. (2006 A) As crianças interagindo nos cenários contemporâneos: a “escola estação cultura” UFSC, Florianópolis, (mimeo).
- Fantin, M. (2007) Alfabetização midiática na escola. In Anais do 16.º Congresso de Leitura do Brasil COLE, Campinas: Unicamp.
- Freire, P.(1977). *Educação como prática da liberdade*. 7.ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadamer, H.G. (2002). *Verdade e Método II*. Petrópolis, Vozes.

<sup>13</sup> Alguns programas vêm sendo desenvolvidos em algumas cidades brasileiras nos moldes da estratégia da Unesco de combater a violência e a exclusão social, em que escolas e ONG realizam atividades esportivas, musicais e artísticas envolvendo a comunidade nos finais de semana. No entanto, a proposta da *Escola Estação Cultura* não se limita ao fim de semana.



- Hobbs, R. (1994). Teaching Media Literacy – Yo! Are you Hip to This? In: <http://reenehobbs.org/renee's%20web%20site/Publications/Yo%20Are%20you%20Hip.htm> (acesso a 16/12/07)
- Hobbs, R. (2003). Lo que docents y estudiantes deben saber sobre los medios. In: [http://reenehobbs.org/renee's%20web%20site/Publications/lo\\_que\\_docentes\\_y\\_estudiantes\\_de.htm](http://reenehobbs.org/renee's%20web%20site/Publications/lo_que_docentes_y_estudiantes_de.htm) (acesso a 16/12/07)
- Hobbs, R. (2006). Multiple Vision of Multimedia Literacy: Emerging Areas of Sinthesis. In: <http://reenehobbs.org/renee's%20web%20site/publications/Hobbs%20final%20PDF%20Literacy%20and%20Technology%20Vol%202.pdf> (Acesso a 17/12/07)
- Jobim e Souza, S. e Gamba Jr., N. (2002). Novos suportes, antigos temores: tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita. In: <http://www.anped.org.br/25/ sessoespeciais/solangejobimsouza.doc>
- Larrosa, J. (2004). *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Livingstone, S. (2003). What is media literacy? Disponível *online* [http://www.lse.ac.uk/collections/media@lse/pdf/What\\_is\\_media\\_literacy.doc](http://www.lse.ac.uk/collections/media@lse/pdf/What_is_media_literacy.doc) (Acesso a 10/11/07)
- Livingstone, S. (2005). Adult Media Literacy. A review of the research literature on behalf of Ofcom. In: [http://www.ofcom.org.uk/advice/media\\_literacy/medlitpub/medlitpubrss/aml](http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/medlitpub/medlitpubrss/aml) (Acesso a 05/10/07)
- Livingstone, S. (2007). Mapping the possibilities for beneficial on line resources for children: issues of trust, risk and media literacy. Disponível *online* [http://www.leipzig-eu2007.de/en/scripte/pull\\_download.asp?ID=7](http://www.leipzig-eu2007.de/en/scripte/pull_download.asp?ID=7) (Acesso a 17/12/07)
- Martin-Barbero, J. (1998). Herdando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. In *Cultura y Educación* n.º 9, Universidad de Salamanca, Salamanca
- Menduni, E. (2000). *Educare alla multimedialità*. Florença: Giunti
- Pasolini, P.P. (1990) *Jovens infelizes*. São Paulo: Brasiliense
- Pérez-Tornero, J. M. (2004). Digital Literacy and Media Education: na Emerging Need. In: <http://www.earningeuropa.info/directory/index.php?page=doc&docid=4935&doclng=6> (Acesso a 16/12/07)
- Perroti, E. (s/d) Station Mémoire: une façon de dire des histoires aux enfants (mimeo)
- Perroti, E. (2003). Estação Memória. [http://www.museudapessoa.net/hotsites/seminario/leia\\_mais4.htm](http://www.museudapessoa.net/hotsites/seminario/leia_mais4.htm) (Acesso a 01/01/06)
- Pinto, M. (2005). A busca da comunicação na sociedade multi-e-crãs: perspectiva ecológica. In *Comunicar*, 25, (pp. 259-264).
- Rivoltella, P. C. (2005). *Media education: fondamenti didattici e prospettive di ricerca*. Brescia, La Scuola, 2005.
- Rivoltella, P. C. (2006) *Screen Generation: gli adolescente e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*. Milão, Vita & Pensiero.
- Silverstone, R. (2005). *Por que estudar a mídia*. 2.ª ed. São Paulo, Loyola.
- Soares, M. (2002). Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In *Educação e Sociedade*, n.º 81. Campinas: Cedes, pp.143-60.
- Soares, M. (2005). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Vieira, N. (2007). As literacias e o uso responsável da Internet. In V Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação, SOPCOM, Comunicação e Cidadania. Trabalho apresentado na Sessão Temática Comunicação e Educação. Braga, UMinho.