

## Razões e eventuais constrangimentos resultantes da falta de um conceito agregador para a temática da “educação para os *media*”

*Reasons and possible constraints resulting from the lack of an aggregating concept for the theme of "media education"*

Vítor de Sousa

---



### Edição electrónica

URL: <http://journals.openedition.org/cp/580>

DOI: 10.4000/cp.580

ISSN: 2183-2269

### Editora

Escola Superior de Comunicação Social

### Edição impressa

Data de publicação: 31 Dezembro 2013

Paginação: 81-94

ISBN: 1646-1479

ISSN: 16461479

### Refêrencia eletrónica

Vítor de Sousa, « Razões e eventuais constrangimentos resultantes da falta de um conceito agregador para a temática da “educação para os *media*” », *Comunicação Pública* [Online], vol.8 n14 | 2013, posto online no dia 01 junho 2014, consultado o 02 maio 2019. URL : <http://journals.openedition.org/cp/580> ; DOI : 10.4000/cp.580

---



Comunicação Pública Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

## RAZÕES E EVENTUAIS CONSTRANGIMENTOS RESULTANTES DA FALTA DE UM CONCEITO AGREGADOR PARA A TEMÁTICA DA “EDUCAÇÃO PARA OS *MEDIA*”

**Vítor de Sousa**

Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho  
Vitorsousa@ics.uminho.pt

**Resumo:** Apesar de uma das tendências da investigação do campo da “Educação para os *Media*” ir no sentido da criação de um quadro conceptual operativo para a literacia mediática, não existe um conceito agregador para definir esta área. Há várias denominações que aparentemente pretendem significar a mesma coisa. Com este artigo pretende-se responder à pergunta: por que é que não existe uma única definição para designar “Educação para os *Media*”? Para além disso, espera-se contribuir com um quadro explicativo para a existência dessa situação, avançando-se com eventuais razões para isso. Pretende-se, também, observar se isso configura um eventual constrangimento para que o campo se afirme em termos de investigação.

**Palavras-chave:** “Educação para os *Media*”, dispersão de denominações, razões, constrangimentos, justificações

## REASONS AND POSSIBLE CONSTRAINTS RESULTING FROM THE LACK OF AN AGGREGATING CONCEPT FOR THE THEME OF “MEDIA EDUCATION”

**Abstract:** Although one of the investigation trends in “Media Education” go towards the creation of a conceptual framework for media literacy surgery, there isn’t an aggregate concept to define this area. There are several denominations who apparently intended to mean the same thing. With this article it is intended to answer the question: Why isn’t there a single definition to describe “Media Education”? In addition, it is also expected to contribute to an explanatory framework for the existence of this situation, moving forward with any reasons. The aim is also to observe if it sets up a potential embarrassment for the field is stated in terms of research.

**Keywords:** “Media Education”, dispersion of names, reasons, constraints, justifications

## 1. INTRODUÇÃO

“Literacia” é um conceito que está associado quase sempre à palavra “alfabetização”, que remete para competências de base como ler, escrever e contar. A visualização da literacia como uma competência detida em alguns graus por todos os cidadãos foi sugerida num relatório da UNESCO: “A literacia é uma característica adquirida pelos indivíduos em graus diferentes, desde a quase inexistente até à que é visível num nível superior, indeterminado” (UNESCO, 1957: 18). Nesta definição sublinhava-se o facto de alguns indivíduos poderem ser mais alfabetizados do que outros, embora não se concluísse que se poderia falar de pessoas alfabetizadas e analfabetas enquanto pertencentes a categorias distintas.

No entanto, esta definição continua a ser demasiado ampla para nos ajudar na avaliação do conceito. De facto, inúmeras competências de literacia especializadas são postas em prática no mundo, todos os dias, em dezenas de ortografias e numa centena de idiomas (Wagner, 1993: 10). É nesse sentido que vai a visão de Randal Holme (2004: 77), que sustenta que a literacia é empobrecida se for tratada, apenas, “como um conjunto de competências que devemos adquirir”, observando que é necessário que ela seja considerada “como um conjunto de práticas nas quais estamos induzidos”. Trata-se de um argumento com duas vertentes: educacional e sociolinguística.

Uma visão mais contemporânea da definição de literacia extravasa as simples compreensão e descodificação de textos, incluindo o potencial para o processamento de informação usado na resolução de outras tarefas como o trabalho, a própria vida pessoal e os contextos sociais. Vários autores (cf. Buckingham, 2003; Livingstone, 2004; Jenkins, 2006, e Pérez Tornero, 2007) têm vindo a referir-se à importância do alargamento do conceito a vários outros domínios, nomeadamente ao campo dos *media*. Uma necessidade que decorreu da crescente importância da digitalização da informação na sociedade da qual os próprios *media* são parte integrante.

No cerne, por exemplo, da “Literacia da Informação”, definida pelo portal *b-on.pt* como “o conjunto de competências de aprendizagem e pensamento crítico necessárias para aceder à informação e avaliá-la e usá-la de forma eficiente”, está o ato de “aprender a aprender”, incrementando “o sentido da descoberta, o espírito inquisitivo e o gosto pela aprendizagem ao longo da vida”. Para além da “literacia”, o próprio conceito de “informação” encerra em si mesmo uma vasta amplitude interpretativa.

A importância dos *media* na sociedade tem sido exponencialmente acelerada e, paralelamente, têm aumentado as preocupações com a “Educação

para os *Media*". Os denominados "novos *media*" – como a *internet*, e todas as suas possibilidades, e os videojogos – têm feito crescer os cuidados sobre o modo como se lida com eles, nomeadamente no que aos mais novos diz respeito, já que são evidenciadas novas formas de comunicação e de apropriação da informação. À literacia estão, por isso, associados os *media*, que caminham muitas vezes a par de outros conceitos, como, por exemplo, o de "educação", o de "informação" e o de "comunicação", sendo que é nos dois últimos que poderá estar a chave para a criação de uma designação que agregue toda a lógica que a "Educação para os *Media*" encerra.

Desde a "Film Education", em voga a partir dos anos 40 do século XX, até ao atual "Media and Information Literacy" (MIL), adotado pela UNESCO, há uma série de designações que aparentemente pretendem significar a mesma coisa. A isto, acresce o facto de a designação variar de país para país. O problema parece ser, no entanto, mais vasto, não se circunscrevendo, apenas, à falta de uma definição agregadora. Quando se tenta fixar o conceito, pode observar-se, ao longo dos tempos, que a preocupação com a "comunicação" parece ter ficado pelo caminho. O que pode indiciar uma lógica direcionada para a "informação" e, com isso, uma aposta por uma opção mais tecnológica por parte dos vários organismos internacionais que tutelam este tipo de política.

Com este artigo pretende-se responder à pergunta: por que é que não existe uma única definição para designar a "Educação para os *Media*"? Para além disso, espera-se contribuir com um quadro explicativo para a existência dessa situação, avançando-se com eventuais razões. Pretende-se, também, observar se isso configura um eventual constrangimento para que o campo se afirme em termos de investigação.

## 2. EVOLUÇÃO HISTÓRICA

Quando, em 1982, durante o "Simpósio Internacional sobre Educação para os *Media*" organizado pela UNESCO, na cidade de Grünwald, na então República Federal da Alemanha, os representantes de 19 nações aprovaram, unanimemente, a "Declaração de Grünwald sobre Educação para os *Media*", referia-se no documento que a maioria dos sistemas educacionais formais e não formais pouco fazia para a promoção da "Educação para os *Media*" ou da "Educação para a Comunicação". Chamava-se também a atenção para o facto de que essa promoção irá ser mais eficaz "quando (...) todos reconhecerem que têm um papel a exercer no desenvolvimento de uma maior consciência

crítica entre ouvintes, espectadores e leitores”. Nesse sentido, sublinhava-se que um passo importante para uma educação mais eficaz seria a maior integração dos sistemas educacional e de comunicações.<sup>1</sup>

Como assinalam Pinto *et al* (2011: 24), a preocupação existente em relação ao uso crítico e com critério dos *media* já não é nova, tendo seguido um caminho paralelo desde que os próprios *media* existem e, de uma forma mais assertiva, a partir da publicação da já referida “Declaração de Grünwald sobre Educação para os *Media*”. Um documento que, embora sublinhasse a importância dos *media* na vida dos cidadãos, chamava a atenção para o facto de os jovens deverem ser preparados para viver nesse mundo “mediatizado”, situação que devia envolver a escola, a família, profissionais de *media* e decisores políticos. O facto é que, trinta anos após a aprovação da “Declaração de Grünwald”, os grandes princípios orientadores do documento continuam atuais, não obstante a mudança acelerada nos *media*, nomeadamente na passagem de uma lógica analógica para uma lógica digital. Isso já tinha sido sublinhado em março de 2011, na “Declaração de Braga”, que agrupou as conclusões do 1.º Congresso Nacional de Literacia, *Media* e Cidadania, que decorreu na Universidade do Minho (Braga, Portugal).

Segundo Tornero & Varis (2011: 34), o novo conceito “Sociedade da Informação” gerado no final do século XX e no início do século XXI “implicou uma mudança de paradigma, um salto qualitativo em relação à hegemonia dos sistemas de comunicação de massa que prevaleceu até o final do século XX”. E isso “implicou a predominância descentralizada das redes globais de *media* – a *internet* – e, ao mesmo tempo a convergência de tipos muito diferentes de códigos e de linguagens”. O que não quer dizer que o novo paradigma da Sociedade da Informação anulasse completamente o anterior: todos os diferentes tipos de literacia sobrevivem e interagem. “No entanto, (...) a literacia mediática, quando ela existe, subsume e inclui todas as outras [literacias]” (*idem*: 34-35).

A velocidade da circulação da informação, o incremento das redes sociais digitais, a prevalência da imagem em relação ao texto, as novas formas de comunicar e a conseqüente mudança de construção da realidade fizeram com que tenha havido uma grande mutação nos indivíduos que participam do universo dos *media*. Alguns estudos recentes realizados em diferentes países mostram que as mudanças foram profundas, principalmente entre as crianças e os jovens.

<sup>1</sup> Baseado na tradução feita pelo Centro Internacional de Referência em Mídias para Crianças e Adolescentes [Disponível em <http://bit.ly/i4BjpA>. Acesso em 27 de Fevereiro de 2011].

*Por todas estas razões, estamos não só perante a emergência de novas competências, mas também cada vez mais e mais devemos claramente perceber a necessidade de as adquirir. Escusado será dizer que estas novas competências correspondem a um tipo de competência que, obviamente, vai além dos processos de literacia clássica existentes até agora. É aquilo a que chamamos literacia mediática (...) (Tornero & Varis, 2011: 38).*

Com base nestas constatações, José Manuel Pérez Tornero e Tapio Varis (2011: 53-54) enunciam três tendências no movimento da literacia mediática nos últimos anos: a criação de um quadro conceptual operativo para a literacia mediática, a construção de um novo *curriculum* educacional, e a ligação entre a esfera pública democrática e de comunicação intercultural com o desenvolvimento e a propagação da literacia mediática. Sobre a primeira tendência – que é aquela que está integrada no espaço deste nosso estudo (a criação de um quadro conceptual operativo para a literacia mediática) – é referido que, nos últimos anos, quem está ligado à área “tem tentado organizar um quadro de trabalho em geral que poderia servir como a base conceptual para a coordenação das actividades pelos diferentes actores no campo”. Apesar de todos estes esforços, o facto é que não existe um conceito único para definir a área da educação/comunicação para os *media*, proliferando várias denominações.

Manuel Pinto (2011a) lembra a existência de um número infindável de denominações com as quais se vestiu o conceito ao longo dos tempos, desde a “Film Education” (anos 40, 50 e 60 do século XX), que deu origem a uma designação mais abrangente, “Media Education”, na qual, desde os anos 70 e, sobretudo, os anos 80 do mesmo século, a UNESCO apostou, a par do Conselho da Europa e, de algum modo, da União Europeia (UE). No quadro da UE, passou-se para “Media Literacy” e, desta, para “Digital Literacy”. Entretanto, a UNESCO deixou cair a “Media Education” e passou a propor, em seu lugar, a “MIL – Media and Information Literacy”.

Doug Belshaw, em *The Essential Elements of Digital Literacies*, parece fazer corresponder a designação do conceito a um problema geográfico, observando que este assume várias denominações, aparentemente para significar a mesma coisa. Assim, no Reino Unido utiliza-se a expressão “Media Literacy”; na Turquia, “Info Comm”; na Noruega, “Digital Competence”; na Austrália, “Digital Media Literacy”; nos EUA, “Information Literacy”; e, na UE, “Digital Media Literacy” (2011: S/P). Justifica esta diversidade de denominações com o facto de “os académicos gostarem de termos guarda-chuva”.

José Manuel Pérez Tornero e Tapio Varis (2011: 55) não referem uma única vez que a não existência de uma só designação para o conceito representativo

constitui um problema, sublinhando apenas um ponto comum encontrado nos vários estudos desenvolvidos ao longo dos anos: a necessidade que existe de se promover a consciencialização em relação aos novos *media*, visando dois objetivos – “Verificar a importância e a influência dos *media* na nossa vida e desenvolver as competências necessárias para utilizar as tecnologias de comunicação com os valores humanos em mente”. No desenvolvimento da “Educação para os *Media*” (“Media Education”), os mesmos autores referem que, historicamente, a designação apareceu como esforço didático e pedagógico para desenvolver conhecimentos e competências relacionados com os *media*, sendo inicialmente promovida por professores, investigadores e instituições (nacionais e internacionais), na tentativa de responder à cada vez maior importância dos *mass media* na sociedade (*idem*, 58). É destacado o papel que a UNESCO teve em todo este processo, nomeadamente entre 1982 e 2002 (Conferência de Grünwald, em 1982; Conferência de Toulouse, em 1990; Conferência de Viena, em 1999; e Seminário de Sevilha, em 2002). Para além disso, nomeadamente a partir de 2002, a Comissão Europeia foi assumindo, também, um papel ativo em todo o processo, abrindo portas à entrada do assunto na própria União Europeia (*idem*: 58-70).

Para o que diz ser a “Literacia na Era Digital” (“Literacy in the Digital Age”), Kathy Schrock propõe um quadro que coloca essa temática no centro do problema que temos vindo a desenvolver, embora a ligue aos vários tipos de literacia, alguns dos quais já aqui abordados (“Digital Literacy”, “Data Literacy”, “Traditional Literacy”, “Information Literacy”, “Visual Literacy”, “Critical Literacy”, “Media Literacy” e “Tool Literacy”).

### 3. ALGUMAS PISTAS SOBRE A NÃO EXISTÊNCIA DE UM CONCEITO AGREGADOR

É neste quadro que se desenvolve na atualidade a relação dos *media* com a literacia, verificando-se que, apesar da grande abundância de literatura produzida sobre o assunto, não existe, ainda, um consenso em torno de uma designação única para retratar a ideia. Deste modo, é frequente surgirem como equivalentes ao conceito de “Educação para os *Media*” termos como “Literacia Mediática”, “Educação para a Comunicação”, “Literacia Digital” e outros mais. Como veremos mais adiante, as divergências valem o que valem, podendo relativizar-se a sua existência, como defendem vários autores, ou perspetivar-se a eventualidade de que nada acontece por acaso.

A falta de consenso pode decorrer do facto de, para os *media*, a própria ideia de educar, embora sedutora, ser equívoca, como defende Jacques Gonnet (2007: 5): “Para qualquer pessoa ficar convencida, basta-lhe reler

as definições fantasiosas, superabrangeantes, (...) especialmente em instituições internacionais em busca de consensos, para satisfazer toda a gente”. Jacquinot-Delaunay, Carlsson, Tayie & Pérez Tornero (2008) sublinham que o conteúdo e o objetivo da “Educação para os *Media*” dependerão do objetivo final a atingir, tendo de se verificar, em primeiro lugar, o contexto em presença. Ou seja: a “Educação para os *Media*” tem uma grande variedade de contextos e o problema relaciona-se quase sempre “com todos os processos nos quais as competências relacionadas com as tecnologias e a linguagem dos *media* são adquiridos” (Tornero & Varis, 2011: 83).

Para além das terminologias adoptadas – que têm de ser sempre explicadas e contextualizadas –, existe uma preocupação patente nos documentos produzidos pelas várias instituições internacionais, traduzida numa constante interpretação do conceito de “Educação para os *Media*” associado nos últimos anos a outras terminologias, como literacia mediática. David Buckingham (2003: 4) precisa que a primeira designação “é o processo de ensino e aprendizagem sobre os *media*”, enquanto a segunda “é o resultado – os conhecimentos e competências que os alunos adquirem (...)”; a literacia mediática implica necessariamente a «leitura» e a «escrita» dos *media*. Daqui resultaria que a “Educação para os *Media*” conduzisse a níveis de literacia mediática. Mas também esta perspetiva não é consensual e, no âmbito da própria Comissão Europeia, foram produzidos vários documentos que abordam a literacia dos *media*, abarcando objetivos residentes na “Educação para os *Media*” (Pinto *et al*, 2011). Sonia Livingstone (2004: 18) define o conceito “Literacia dos *Media*” como “a capacidade de ter acesso a mensagens e de as analisar, avaliar e criar numa variedade de contextos”, sendo que estes quatro componentes do modelo proposto estão presentes nos meios tradicionais e nos denominados “novos *media*”.

Para além da diferenciação entre “informação” e “Educação para os *Media*” há uma ideia comum, partilhada por quase todos os especialistas, e que evidencia o desejo de reflexão sobre a existência de uma única abordagem para os conceitos, já que, como defende Victor Reia-Baptista (2009: 163), “idealmente, os principais objetivos supostamente perseguidos por ambos os processos fundem-se muito. Como resultado, as limitações de todos os paradigmas deterministas da comunicação ou da informação seriam superados”. Em sede de Comissão Europeia,<sup>2</sup> por exemplo, entende-se “Educação para

2 Diretiva 2007/65/CE do Parlamento Europeu e do Conselho (11 de Dezembro de 2007) e a “Recomendação sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva”, da Comissão Europeia (20 de Agosto de 2009).



os *Media*” como “o conjunto de conhecimentos, capacidades e competências (e os processos da respetiva aquisição) relativos ao acesso, ao uso esclarecido, à pesquisa e à análise crítica dos *media*, bem como as capacidades de expressão e de comunicação através desses mesmos *media*”. Um conceito que foi seguido, de resto, pelo estudo “Educação para os *Media* em Portugal: Experiências, actores e contextos”, da Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC) portuguesa (Pinto *et al*, 2011: 24), o qual constituiu o maior levantamento feito em Portugal sobre o assunto.

O facto é que a “Educação para os *Media*” é hoje assumida como uma área-chave das políticas socioculturais, descolando de uma ideia que vigorava há cerca de meio século, que ia no sentido de promover a inovação no ensino através, apenas, do uso das tecnologias de comunicação e/ou dos seus conteúdos. Como defende Pérez Tornero (2007), a “Literacia Digital” pode fazer uma interessante síntese entre os vários conceitos produzidos, sublinhando a importância que as tecnologias representam no ambiente mediático. Destaca, no entanto, a ideia de que não se trata apenas de utilizar os computadores, muito embora não se possa desvalorizar a parte mais ligada à utilização das ferramentas.

O rápido desenvolvimento dos novos *media*, através da *internet*, tem trazido novas preocupações sobre o modo como as pessoas, sobretudo as mais novas, lidam e assimilam novas formas de comunicação e se apropriam da informação. Trata-se de uma tendência acentuada, naquilo que é apelidado por Manuel Pinto (2003) de “abordagem tecnocêntrica”, assente no denominado determinismo tecnológico, mas que não deve ser o único alvo deste tipo de estudos. Como defende Jacques Gonnet (2007), só com uma maior exploração do cruzamento entre os *media* e a educação é que será possível conceber uma nova escola, inscrita num sistema democrático, mas que se distinga pela sua própria identidade.

É nesse sentido que vai a Recomendação n.º 6/2011 do Conselho Nacional de Educação português, intitulada “Recomendação sobre Educação para a Literacia Mediática”. No documento, no qual se sublinha a não existência de uma definição “única e clara de «Educação para os *Media*», nem sequer um consenso quanto à sua designação” (2011: 50943), contextualiza-se o entorno da definição adotada – “Educação para a Literacia Mediática” – “para sugerir que o mais importante não são os *media* em si (os tradicionais, os novos e a convergência de ambos), mas o seu uso informado, crítico e responsável”. Para tanto, é necessário que existam três tipos de aprendizagens: o acesso à informação e à comunicação; a compreensão crítica dos *media* e da mensagem mediática; e o uso criativo e responsável dos *media*. O CNE recorda, a

propósito, que a UNESCO utiliza a designação de “MIL – Media and Information Literacy”, destacando mais a informação, em contraponto com quem privilegia o acesso às novas tecnologias e utiliza a designação “Digital Literacy”.

A sigla “MIL” foi, de resto, a escolhida pelo grupo de trabalho informal – constituído em Portugal por investigadores da Universidade do Minho Braga (Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade), responsáveis do Gabinete para os Meios da Comunicação Social, do Conselho Nacional de Educação, da Entidade Reguladora para a Comunicação Social e da Comissão Nacional da UNESCO – para batizar um observatório de Educação para os *Media*. Designa-se por “MIL.OBS: *Media*, Informação e Literacia – Observatório”, e começou a dar os primeiros passos no final de 2011.

#### 4. “COMUNICAÇÃO”, “INFORMAÇÃO” E “EDUCAÇÃO PARA A COMUNICAÇÃO”

Na obra *L'Éducation aux Médias*, publicada em 1984 pela UNESCO, é referido que a “Educação para os *Media*” só terá razão de ser se for entendida como educação para a comunicação, assumindo-se como mais importante o processo de comunicação e não os próprios *media* ou as tecnologias utilizadas por estes. Geneviève Jacquinet (*cit in* Pinto *et al*, 2011: 22-23) assume que a distinção entre conceitos faz hoje menos sentido devido à digitalização (que permite a receção e a produção de mensagens), sugerindo mesmo a existência, em todo este processo, de “uma espécie de «esquizofrenia»”. O facto de as orientações políticas internacionais tomadas nesta área irem mudando em função das prioridades de quem tem a respetiva tutela parece ratificar o que escreve a autora. Trata-se, afinal, de situações que acontecem com frequência no âmbito das instituições internacionais normalmente ligadas à produção de documentos sobre “Educação para os *Media*”, casos da Comissão Europeia, do Conselho da Europa ou da UNESCO.

A observação que Vincent Mosco fez a propósito do ciberespaço pode dar algumas pistas para o facto de existirem vários conceitos para definir a área da “Educação para os *Media* e a Comunicação”, podendo essa situação ser o resultado de interesses políticos e comerciais. O autor (Mosco, 2006: 80) defende que é no ciberespaço que se trata do desenvolvimento conjunto da digitalização e das lógicas comerciais, evidenciando que a digitalização tem alimentado o processo de comercialização, no que à informação e ao entretenimento diz respeito, pelo que será útil analisar a relação político-económica entre digitalização e comercialização, que são questões fundamentais entre a cultura e a economia política do ciberespaço.

Manuel Pinto, que, pelo menos desde 1988, defende que não fará muito sentido apostar e gastar energia na “Educação para os *Media*” se esta não for colocada num registo e num horizonte de “Educação para a Comunicação” (Pinto *et al*, 2011: 22), constata que, no que à terminologia diz respeito, no âmbito da UNESCO, “aos *media* juntou-se a informação, mas não a comunicação” (Pinto, 2011b: S/P). Questiona, por isso, o facto de ter crescido a ideia de “Literacia dos *Media* e da Informação” e não, por exemplo, de “Literacia da Informação e da Comunicação”. O mesmo investigador (Pinto, 2011a: S/P) refere que, ao longo dos tempos, a preocupação com a “Comunicação” parece ter perdido força, tanto na Europa como nos Estados Unidos, quando se tenta definir o conceito. Mas, para além disso, observa que a disseminação da sigla TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação) acentua muito mais a parte da “Informação” do que a da “Comunicação”. É por isso que defende ser necessário esclarecer, primeiro, o conceito de “Comunicação”:

*Curiosamente, ela aparece, ainda que de roupas discretas, na conhecidíssima sigla TIC, que, enfatizando a Tecnologia, introduz o determinativo “da Informação e da Comunicação”. Mas, quando referimos a sociedade dos nossos dias, dizemos muito mais frequentemente que ela é “da Informação” do que “da Comunicação”. É ou não verdade? E por que será? (Pinto, 2011a: S/P).*

Recorrendo a um livro escrito em 2009 por Dominique Wolton, intitulado *Informer N’Est Pas Communiquer*, Manuel Pinto observa que o autor “entende que não é correto hierarquizar mensagem e relação, informação e comunicação”, devendo-se pensá-las “conjuntamente e relacionalmente”, sendo esse o desafio: “A vitória da informação, na modernidade, obriga-nos a repensar o estatuto da comunicação” (Pinto, 2011b: S/P). Nos últimos dois séculos, informação e comunicação foram sinónimos, embora a situação se tenha alterado: “A performatividade técnica permitiu a proliferação de mensagens e a sobreposição da informação à comunicação”. Ora, ao contrário do que se pensou sobre o facto de a informação conduzir à comunicação, Wolton fala em fortes “riscos de incomunicação”. Será, talvez, por isso que Manuel Pinto chama a atenção para o facto de o importante ser avançar na reflexão, deixando (apenas aparentemente) de lado as questões de nomenclaturas e indo mais à substância do assunto. Relativiza, por isso, a não existência de uma terminologia definidora de “Educação para os *Media*”:

*Já esclareci que não sou esquisito quanto ao nome que deve ser dado à coisa que designamos por “Educação para os Media”. Se o nome for o papel de embrulho, eu quero é saber do recheio, mesmo que nem tudo me sirva para embrulhar (Pinto, 2011a: S/P).*

Esta perspectiva parece resumir o que se vai passando no campo da “Educação para os *Media*”, refletindo uma aparente aceitação de que a luta em prol da definição de um conceito agregador para este campo de estudo poderá significar um gasto de energia que não terá razão de ser. Não é que o assunto não tenha importância, como, de resto, Manuel Pinto acaba por admitir, quando se refere ao facto de nem tudo lhe servir para embrulhar. O facto é que ficar perante este tipo de indefinições obstaria a que se progredisse, reduzindo-se o campo a uma discussão eventualmente estéril.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na falta de uma definição para a área da “Educação para os *Media*”, importará ter em conta os significados dados aos conceitos quando estes são utilizados, estabelecendo balizas que circunscrevam o campo de análise, para que se saiba do que se está a falar quando alguém se refere ao assunto. Trata-se de uma dinâmica que pode ser entendida como um mal menor, já que limita os eventuais danos resultantes da não existência de um conceito definidor. Neste quadro, poderia ser importante adotar um conceito, encontrando uma tipificação coincidente para explicar o que se vai abordar. O mesmo acontece noutros campos do saber, como nos casos das “Tecnologias da Informação e da Comunicação”, “Nanotecnologia”, “Sociologia da Comunicação”, só para citar alguns. A prová-lo está o facto de, sempre que se produzem estudos no âmbito da “Educação para os *Media*”, existir a necessidade de enquadrar o âmbito e o contexto da expressão, para que daí não resultem equívocos, o que seria escusado se estivesse estabelecida uma definição.

Ou seja: embora poucos assumam que a não existência de um único conceito para definir a temática da “Educação para os *Media*” constitui um constrangimento, também não é vulgar aliviar-se sobre a necessidade de se obter uma única nomenclatura. Não obstante, sempre que uma instituição internacional, como a UNESCO, adota uma nova designação para o assunto, é comum observar-se que várias instituições que trabalham no âmbito da “Educação para os *Media*” trilham o mesmo caminho. Esta constatação pode querer dizer que, afinal, o facto de se falar a uma só voz no que à “Educação para os *Media*” diz respeito, ao contrário do que se propala, pode até ser importante.

As políticas desenvolvidas pelos vários governos mundiais, nomeadamente em relação ao setor dos *media* e da educação, estão cada vez mais assentes na tecnologia, pelo que a atenção para a “Educação para os *Media*”, apesar

de todas as recomendações feitas em sede das várias instituições internacionais, é muito inferior do que em relação às TIC (Sousa, 2011). De resto, em toda a discussão convém ter presente que a não existência de um único conceito poderá ter origem em interesses políticos e comerciais que decorrem do desenvolvimento conjunto da digitalização e das lógicas comerciais. Basta ter em atenção as orientações políticas internacionais tomadas nesta área, que vão mudando em função das prioridades de quem tem a respetiva tutela, o que acontece com frequência. O caso da UNESCO parece ser paradigmático, deixando cair a designação “Media Education”, usada durante muito tempo, e propondo agora “MIL – Media and Information Literacy”.

A estas mudanças não será alheia a evolução do conceito de “Informação”, que, como vimos, foi assumido durante cerca de dois séculos como via natural para se chegar à “Comunicação”, mas cuja ideia é hoje colocada em causa, decorrente das ruturas de escala provocadas pela digitalização. Daí que se defenda que a “Educação para os *Media*” só faz sentido enquanto “Educação para a Comunicação”, numa visão mais abrangente e que vai para além do que os próprios *media* processam.

Em jogo parecem estar duas lógicas aparentemente antagónicas em todo este processo, mas que poderão assumir-se como complementares: a da Tecnologia e a da Educação. Esse cenário tem sido cada vez mais perspetivado por alguns investigadores da parte da “Educação para os *Media*” quando colocados perante os eventuais constrangimentos da sua área – que cada vez são mais visíveis –, em resultado, nomeadamente, das comparações com a área das TIC. Dessa forma, sem se mostrarem radicais perante a tecnologia, aproveitariam o facto de as atenções estarem nela centradas para esgrimir argumentos em ordem à “Educação para a Comunicação”. Esse poderá ser, de resto, um caminho a trilhar, aproveitando o desenvolvimento tecnológico para, através dele, fazer notar que, quanto mais a tecnologia integrar fatores relacionados com a cidadania, muito mais abrangente poderá ser. Uma lógica que poderia ser assente, por exemplo, numa dinâmica que acautelasse a preocupação com os conteúdos e, dessa forma, tivesse os olhos postos na “Educação para a Comunicação”. Trata-se, afinal, de constatar que, 30 anos depois de ser conhecida a “Declaração de Grünwald sobre Educação para os *Media*”, esta mantém a sua atualidade, uma vez que já preconizava uma maior integração dos sistemas educacional e de comunicações.

Do lado das TIC, os investigadores, aparentemente, não têm qualquer queixa similar, existindo mesmo a convicção de que a “Educação para os

*Media*” e as TIC são marcas intimamente ligadas (Sousa, 2011: 66). No entanto, pelo facto de isso não ser completamente verdade, como vimos anteriormente – já que a informação não conduz necessariamente à comunicação –, os investigadores que se enquadram no lado da “Educação para os *Media*” temem que a diluição dos dois campos possa comprometer toda uma estratégia conducente a uma postura crítica dos utilizadores, nomeadamente os dos *media*. Por outro lado, poderá ser uma oportunidade de afirmação do campo.

Mesmo com todos os constrangimentos observáveis resultantes da não existência de um único conceito que agregue a “Educação para os *Media*”, isso parece não obstar a que o campo se afirme em termos de investigação.

## 6. BIBLIOGRAFIA

- Baptista, V. R. (2009), “Media Literacy and Media Appropriation by Youth”, in *EUROMEDUC – Media Literacy in Europe – Controverses, Challenges and Perspectives*. Disponível em <http://tinyurl.com/76bp9o2>. [Acesso em 12 de novembro de 2011.]
- Belshaw, D. (2011), *The Essential Elements of Digital Literacy*. Disponível em <http://tinyurl.com/3jrlqj>. [Acesso em 9 de novembro de 2011.]
- Buckingham, D. (2003), *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*, Cambridge, Polity Press/Blackwell.
- França, UNESCO (1984), *L'Éducation aux Médias*, Paris, UNESCO.
- França, UNESCO (1957), *World Illiteracy at Mid-century: A Statistical Study. Monographs on Fundamental Education 11*, Paris, UNESCO.
- Gonnet, J. (2007), *Educação para os Media – As controvérsias Fecundas*, Porto, Porto Editora.
- Holme, R. (2004), *Literacy: An Introduction*. Edinburgh, Reino Unido, Edinburgh University Press.
- Jacquinet-Delaunay, G., Carlsson, U., Tayie S., e Pérez-Tornero, J. M. (2008), “Empowerment Through Media Education. An Intercultural Approach”, in Jacquinet-Delaunay, G., Carlsson, U., Tayie S., e Pérez-Tornero, J.M., *The International Clearinghouse on Children, Youth and Media*, Göteborg University, NORDICOM, pp. 19-33.
- Jenkins, H. et al. (2006), *An Occasional Paper on Digital Media and Learning – Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21<sup>st</sup> Century*, Chicago, The MacArthur Foundation, Disponível em <http://tinyurl.com/3ds4on>. [Acesso em 12 de abril de 2011.]
- Livingstone, S. (2004), “What is media literacy?”, in *Intermedia*, 32 (3), pp. 18-20. Disponível em <http://tinyurl.com/3fwbwhl>. [Acesso em 15 de março de 2011.]
- Mosco, V. (2006), “Do mito do ciberespaço à economia política da comunicação digital”, in Sousa, H., *Comunicação, Economia e Poder*, Porto, Porto Editora, pp. 79-101.
- Pérez-Tornero, J. M. (ed.) (2007), *Comunicação e Educação na Sociedade de Informação – Novas Linguagens e Consciência Crítica*, Porto, Porto Editora.
- Pérez-Tornero, J. M.; e Varis, T. (2011), *Media Literacy and New Humanism*, Moscovo, Russian Federation, UNESCO Institute for Information Technologies in Education.
- Pinto, M. (2011a), *O Nome e a Cois*. Disponível em <http://tinyurl.com/88oghud>. [Acesso em 30 de julho de 2011.]

- Pinto, M. (2011b), *Informação e Comunicação – Qual a Mais Importante?* Disponível em <http://tinyurl.com/7qqo6xr>. [Acesso em 30 de agosto de 2011.]
- Pinto, M., “Correntes da educação para os *media* em Portugal: retrospectiva e horizontes em tempo de mudança”, in *Revista Ibero-Americana*, maio-agosto 2003, n.º 32, pp. 119-143. Disponível em <http://tinyurl.com/6mggjy4>. [Acesso em 19 de outubro de 2010.]
- Pinto, M. (coord.) (2011), *Educação para os Media em Portugal: Experiências, Actores e Contextos*, Lisboa, Entidade Reguladora para a Comunicação Social/CECS, Universidade do Minho.
- Portugal, Conselho Nacional de Educação. Recomendação n.º 6/2011, de 30 de dezembro de 2011, “Recomendação sobre Educação para a Literacia Mediática”, in *Diário da República*, 2.ª série, n.º 250, Ministério da Educação e Ciência, Lisboa, pp. 50942-50947. Disponível em <http://tinyurl.com/7xgndvq>. [Acesso em 13 de janeiro de 2012.]
- Sousa, V. (2011), “A educação para os *media* na formação inicial de professores”, tese de mestrado em Ciências da Comunicação, Área de Especialização em Informação e Jornalismo, Braga: Universidade do Minho (Portugal).
- Wagner, D. (1993), *Literacy, Culture, and Development, Becoming Literate in Morocco*, Reino Unido, Cambridge University Press.
- WOLTON, D. (2009), *Informer N'Est Pas Communiquer*, Paris, CNRS Éditions.