



MÍDIA-EDUCAÇÃO

**Mídia-educação, inclusão digital e
comunicação comunitária:
espaços de interconexão**



Mônica Pegurer Caprino

1. INTRODUÇÃO

No campo da educação formal e do entorno do sistema escolar, programas de Mídia-educação ou Educomunicação (conforme o enfoque teórico que se tome) têm avançado bastante no Brasil nos últimos anos. São vários os relatos de experiências dos mais variados tipos (leitura crítica, produção de mídia, gestão de processos de comunicação etc.) levadas a cabo em escolas ou com estudantes, tanto a partir de iniciativas governamentais quanto de projetos oriundos de instituições da sociedade civil.

Desde o âmbito governamental, o Programa Mais Educação, do Governo Federal, criado em 2008, estabeleceu como um dos macrocampos para as atividades de ensino integral a “Comunicação e Uso de Mídias”. Em 2013, 17.450 mil escolas participaram das atividades desse macrocampo, mostrando um interessante crescente desde o início do programa, quando eram 1.380 unidades trabalhando com a comunicação (Swarzberg, 2014).

As políticas públicas nesta área, entretanto, ainda são deficientes, se levarmos em conta o panorama de outros países, sobretudo do Hemisfério Norte, em que a educação midiática é tema obrigatório nos currículos escolares já há muitos anos e há organismos específicos que cuidam do assunto, geralmente subordinados aos Ministérios de Educação (Hart & Suss, 2002; Mijn Kind Online & Kennisnet, 2013).²

Esse cenário faz com que a atuação da sociedade civil seja de fundamental importância no âmbito da educação midiática, como ressalta Soares (2014, p. 19). A necessidade de responder aos desafios modernos apresentados pelos meios digitais parece que tem aumentado ainda mais a importância dos projetos que têm como objetivo capacitar os cidadãos não só a compreender essas tecnologias como também apropriar-se das novas possibilidades de produzir conteúdos e mensagens comunicacionais.

Outro aspecto importante a considerar é a estreita ligação que se pode estabelecer entre mídia-educação e comunicação comunitária e que já foi demonstrada por vários autores. Peruzzo (2009) enfatiza a importância

2 Ver também o site do European Media Literacy Observatory: www.eumedus.com,

dessa relação afirmando que “o exercício das atividades de comunicação comunitária poderia ser melhorado se houvesse a possibilidade de formação específica para tal fim” (Peruzzo, 2009, p.39).

Entretanto, se as tecnologias parecem empoderar os cidadãos e possibilitar que se tornem novos produtores de informação e conhecimento, nem sempre isso se concretiza. Como destaca González (2007, p.37), as populações das chamadas “zonas periféricas”, como a América Latina, ficam de fora dos benefícios gerados por estas tecnologias, “en especial de la formación práctica para utilizar las tecnologías con el objetivo de re-formatear, re-crear, entender y expresar su propia diferencia y especificidad (···)”.

De fato, as estatísticas sobre o uso das tecnologias no Brasil podem comprovar a afirmação de González. Pesquisa sobre as TIC (CETIC, 2013) mostra que 41% dos domicílios brasileiros dispõem de acesso à Internet. Esses números podem subir a 91% se vamos às classes sociais economicamente mais favorecidas e, se detalhamos por faixa etária, vemos que 89% dos jovens de 10 a 15 anos já usaram Internet de alguma forma, em suas casas ou em outros espaços, como as lan houses. Esse uso, porém, não se traduz necessariamente em processos de apropriação de informação e conhecimento ou participação da cidadania: a mesma pesquisa (CETIC, 2013) aponta que somente 17% dos que usam Internet no Brasil já utilizaram a rede para interagir com autoridades públicas e apenas 20% criaram conteúdos por meio de blogs, páginas na Internet ou websites.

Em relação à comunicação comunitária, Peruzzo (2009, p.38) afirma que os setores envolvidos estão demandando “agregar as possibilidades comunicativas que as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) oferecem, sem desprezar as formas mais tradicionais” de comunicação.

Aliás, Peruzzo (2012, p. 83) levanta a hipótese de que “a comunicação popular e comunitária poderia se revigorar ao assumir a cibercultur@³ como práxis (teoria e prática)”. Vamos um pouco mais adiante para dizer que

3 O estudioso mexicano Jorge González é que grafa a palavra cibercultura desta seguinte maneira “cibercultur@”. Segundo suas palavras (González, 2007, p.36), é para destacar “el carácter abierto y espiral en crecimiento del desarrollo que implica la palabra”.

a mídia-educação pode ser valiosa à comunicação comunitária principalmente para se apropriar de novos processos comunicativos.

Em meio a este panorama de fundo, chegamos à questão chave aqui proposta e nos perguntamos em que medida os projetos de mídia-educação relacionados com as novas tecnologias e mídias digitais têm o enfoque do empoderamento da cidadania e se canalizam em processos de expressão e produção de conteúdos?

Para responder a essa questão, propusemos uma pesquisa que, em suas diversas etapas, pretende realizar uma cartografia dos projetos de mídia-educação levados a cabo por iniciativas da sociedade civil (Organizações Não Governamentais, Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público-OSCIPs, fundações e institutos) fora do âmbito escolar. Entre seus objetivos, está identificar principalmente os aspectos relacionados ao uso das novas tecnologias, observando quais são as principais mídias e recursos utilizados nestas iniciativas. Além disso, se pretende analisar que componentes do letramento midiático (acesso, uso, consciência crítica e criação de conteúdos comunicativos) são enfatizados.

Vale também mencionar estudos anteriores que podem oferecer subsídios para a questão proposta. Caprino (2014) fez uma análise de práticas e projetos de mídia-educação que estão sendo levadas a cabo no âmbito europeu, produzidas principalmente por instituições não governamentais, meios de comunicação e diversos tipos de associações.

O estudo analisou 127 páginas web das iniciativas escolhidas entre uma base de dados inicial de 468 projetos que haviam catalogados pela pesquisa European Media Literacy Education-EMEDUS, da qual a autora participou. Buscaram-se informações básicas como o objetivo da organização/instituição, que tipo de atividade realizava e qual o componente do letramento midiático que prevalecia. Os resultados mostraram que somente 16 práticas de mídia-educação das 127 analisadas conseguiam incluir todos os aspectos da media literacy (acesso, compreensão crítica e produção de conteúdos).

Outro aspecto da análise, era se a organização/instituição fazia alguma referência ao empoderamento do cidadão, à inclusão (em geral digital) e/ou à

cidadania ativa. Só três desses 16 projetos enfatizavam o aspecto do empowerment e sete mencionavam algum tipo de participação ou cidadania ativa. Os resultados desse pequeno estudo mostraram que o tema é bastante interessante para se realizar outros estudos similares e mais aprofundados, trasladados também a outras realidades sociais e culturais.

2. LETRAMENTO MIDIÁTICO

Adotamos para este trabalho os conceitos de letramento midiático e letramento digital, tomados dos termos originais em inglês Media Literacy, e Digital literacy. Acrescentamos também a estes a noção de educação midiática (media education), que algumas vezes é usada como sinônimo de media literacy.

Com origem nos anos de 1920, os estudos e atividades relacionados ao letramento midiático limitavam-se, inicialmente, a uma espécie de “alfabetização visual” (Hobbs & Jensen, 2009, p.3). Media literacy e media education eram entendidas também como uma “defesa cognitiva” contra as formas de “conteúdos abusivos” veiculados nos meios de comunicação, tendo por objetivo proteger crianças e jovens contra esse “efeito nocivo”. Entretanto, a partir dos anos de 1970, a media education começou a ser reconhecida como “uma prática crítica da cidadania” (Hobbs & Jensen, 2009, p.3)

Em geral, o conceito de letramento midiático parte da definição que foi redigida em 1992, durante a National Leadership Conference on Media Literacy, que afirma que media literacy é “a capacidade de acessar, analisar, avaliar e comunicar mensagens em uma variedade de formas” (Aufderheide, 1992). Como se vê, é um conceito amplo, que adquire ao longo do tempo variadas interpretações, mas que sempre incluem as dimensões de conhecimento técnico, bem como de compreensão crítica e produção de conteúdos.

A partir da década de 1990, com o incremento das tecnologias digitais, o conceito de letramento midiático adquire outro elemento fundamental: a capacitação para a participação ativa na produção de produtos comunicacionais, sobretudo como alternativa às mídias de massa e tradicionais.

A mídia-educação adquire, portanto, uma orientação participativa, que passa a enfatizar a produção social, a comunicação para o desenvolvimento do conhecimento, a interatividade e o diálogo. (Pérez-Tornero & Varis, 2012, p. 67). Hoje, quase todos os estudos e documentos sobre media literacy falam de empowerment, ou seja, do “empoderamento” dos cidadãos para uma participação ativa em sociedades democráticas.

O ponto importante que queremos tomar do conceito de letramento midiático são seus componentes ou dimensões, que usaremos mais adiante como categorias de análise. Segundo a definição já mencionada (Aufderheide, 1992), teríamos quatro componentes fundamentais no letramento midiático: acesso, análise, avaliação e criação de mensagens.

É importante dizer que cada componente dá suporte aos demais, em um processo dinâmico. Aprender a criar conteúdos ajuda alguém a analisar os conteúdos produzidos profissionalmente por outros; habilidades para analisar e avaliar abrem as portas para novos usos da Internet, expandem o acesso, como destaca Livingstone (2004).

Já Buckingham (Buckingham, Banaji, Carr, Cranmer, & Willett, 2005) prefere estabelecer três dimensões para o letramento midiático a partir do conceito foi definido pelo Ofcom (2004)⁴: letramento midiático é a habilidade para acessar, compreender e criar comunicação em uma variedade de contextos. Para esta pesquisa e para efeitos práticos de categorização, acreditamos que essa divisão seja mais útil e operativa, visto que “análise e avaliação” são componentes muito próximos e difíceis de serem separados ao se observar um projeto. Assim, tomaremos como categorias estas três dimensões: acesso; compreensão crítica e produção de conteúdos.

Devemos destacar, porém, alguns aspectos importantes relativos a esses componentes. Como bem lembra Buckingham (Buckingham, Banaji, Carr, Cranmer, & Willett, 2005), o acesso se refere a duas dimensões: o acesso físico a um equipamento e a questão da habilidade em usar e manipular determinada

.....
4 Ofcom é a entidade reguladora independente para a indústria de comunicações no Reino Unido. Faz parte de seu trabalho promover o letramento midiático, tema sobre o qual realiza vários estudos. Ver: <http://www.ofcom.org.uk/>.

tecnologia. Assim, quando mencionarmos a categoria ACESSO, incluímos, em realidade, acesso e uso.

A compreensão crítica também inclui várias dimensões, das quais podemos ressaltar o entendimento da linguagem midiática e como ela se produz; a compreensão das lógicas produtivas da indústria midiática e suas motivações e a consciência das condições e possibilidades das mídias como ferramentas.

Quando falamos de criação ou produção de conteúdos e mensagens midiáticas nos referimos também ao desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para que isso aconteça.

Uma vez que entre os nossos objetivos está colocar uma lupa sobre projetos de inclusão digital, vale também fazer algumas considerações sobre o conceito de letramento ou alfabetização digital e sua relação com o letramento midiático. Embora alguns autores abordem como conceitos distintos, se vamos às definições de digital literacy e pensamos na questão da convergências de mídias veremos que o conceito de letramento midiático pode perfeitamente abarcar o letramento digital.

Segundo Martin (2006, conforme citado em Koltay, 2011, p.216) letramento digital é a consciência, atitude e capacidade dos indivíduos de usar adequadamente as ferramentas e instalações digitais para identificar, acessar, gerenciar, integrar, avaliar, analisar e sintetizar os recursos digitais, construir novos conhecimentos, criar expressões da mídia, e comunicar com os outros, no contexto de situações específicas da vida, a fim de permitir a ação social construtivo; e refletir sobre este processo.

Em seus documentos, a Unesco também ampliou o conceito de letramento midiático, abarcando não só a questão da apropriação das novas mídias como também a chamada information literacy (letramento informacional), que se refere a busca, gestão e produção de informação. A Unesco, que passou a propor a nomenclatura Media and Information Literacy, ou seja, letramento midiático e informacional, que nos documentos editados no Brasil acabou sendo traduzido para Alfabetização Midiática e Informacional –AMI.

Segundo a Unesco (2012);

AMI é definida como uma combinação de conhecimentos, atitudes, habilidades e práticas necessárias para acessar, analisar, avaliar, usar, produzir e divulgar informações e conhecimento de forma criativa, legal e ética, que respeite os direitos humanos. Indivíduos alfabetizados midiática e informacionalmente podem usar diversas mídias, fontes de informação e canais em sua vida privada, profissional e pública. Eles sabem quando e qual informação precisam e para quê, onde e como obtê-la. Eles entendem quem criou essa informação e por que, assim como os papéis, responsabilidades e funções dos meios de comunicação, fornecedores de informação e instituições responsáveis pela memória histórica.

Assim, podemos dizer que o conceito mais amplo de Media and Information Literacy (Letramento ou Alfabetização Midiática e Informacional) elaborado pela Unesco é o que melhor se adapta a nosso contexto de estudo, sendo que consideraremos que o letramento digital faz parte do letramento midiático e informacional.

3. COMUNICAÇÃO COMUNITÁRIA, LETRAMENTO MIDIÁTICO E CIDADANIA

Também vale mencionar os estudos desenvolvidos por Douglas Kellner e Share (2005) que utilizam o termo Alfabetização Midiática Crítica -AMC (Critical Media Literacy), dizendo que esse tipo de alfabetização dá mais poder individual ao cidadão a respeito de sua cultura, além de permitir que as pessoas criem seus próprios significados e identidades, moldando e transformando as condições materiais e sociais de sua cultura e sociedade (Kellner & Share, 2005, p. 381).

Entretanto, precisamos ter em conta que nem sempre a simples produção de conteúdo significa algo que poderá empoderar a cidadania, uma vez que essa atividade pode simplesmente reproduzir o que está na mídia de massa. Ou seja, é fundamental que o desenvolvimento das habilidades comunicativas esteja conjugado à compreensão crítica.

É importante também mencionar que, no âmbito da comunicação comunitária, tomamos o enfoque de Cicilia Peruzzo, que entende a comunicação comunitária como "aquela desenvolvida de forma democrática por grupos subalternos em comunidades, bairros, espaços on-line, por exemplo, segundo seus interesses, necessidades e capacidades. É feita pela e para

a comunidade” (Peruzzo, 2008, p. 2).

A mesma autora (Peruzzo, 2009) destaca que a comunicação comunitária se configura em uma grande variedade de feições, formatos e suportes, e que em geral tem como objetivo transmitir conteúdos tratados de maneira diferentes dos que são vistos nos meios de comunicação de massa. Além disso, assume um caráter crítico e propositivo, com participação ativa da comunidade, vínculo local e produção colaborativa.

A este cenário teórico, somamos o debate da questão da inclusão digital. Como destaca González (2007), a dimensão econômico-financeira não explica a totalidade da problemática da info-exclusão. Sem dúvida, também há também razões educacionais, culturais e políticas que interferem nas condições de acesso (ou não-acesso) às tecnologias, além de influenciar o nível da qualidade de acesso e apropriação pelos segmentos da população, segundo a realidade de cada segmento.

Segundo González (2007), não basta disponibilizar suportes tecnológicos, nem promover programas de capacitação visando a aquisição de habilidades básicas para que ocorra a apropriação dentro do potencial que a rede oferece. Para o autor, desenvolver a cibercultur@ passa por um processo em que se aprende

uma série de habilidades transmissíveis que nos permitam operar bem as tecnologias ao nosso alcance frente às necessidades de informação para gerar o conhecimento e para coordenar ações de comunicação que nos permitam romper o ciclo vicioso da dependência tecnológica” (GONZÁLEZ, s/da, p.8).

4. PESQUISA

Os dados apresentados aqui se referem aos resultados preliminares de pesquisa, que pretende, como já foi mencionado, não só fazer uma cartografia das iniciativas de ONGs voltadas à educação midiática como também observar os aspectos relacionados as novas tecnologias e iniciativas de inclusão digital. O estudo está basicamente dividido em duas fases: uma de busca de projetos e sua análise descritiva, e outra de caráter qualitativo, que pretende focar um número menor de projetos para conhecer seus processos de maneira mais detalhada.

Neste paper, comentamos aspectos relacionados à primeira etapa, que inclui a construção de um banco de dados dos projetos de educação midiática. Foram consideradas quaisquer iniciativas de formação e educação voltada ao uso da comunicação e da mídia, bem como aquelas relacionadas às novas tecnologias e que se apresentam explicitamente como projetos de inclusão digital.

Recorremos à pesquisa direta em Internet bem como a um rastreamento realizado em artigos científicos e relatos de experiências realizados em vários congressos da área de Comunicação (Intercom, Simpósio Brasileiro de Educomunicação, Mídias Cidadãs).

Identificadas as entidades, passamos a pesquisar suas características, e verificou-se a seguir os projetos relacionados com educação midiática. Esse levantamento resultou em 54 ONGs mapeadas e 129 projetos, restando ainda para uma segunda etapa rastrear outros 72 entidades já identificadas.

Analisamos os 129 projetos de educação midiática e digital principalmente através das informações contidas em suas páginas web ou em relatos de experiências. Ainda que distribuídos em todo o Brasil, a maior parte dos projetos analisados pertencem a entidades que tem São Paulo como sede (20 projetos). Outros 13 também estão na região Sudeste (7 no Rio de Janeiro e 6 em Minas Gerais) e 9 iniciativas analisadas são desenvolvidas no Nordeste, estando as demais distribuídas por vários estados.

Levamos em consideração a descrição dos objetivos e atividades desenvolvidas com a finalidade de realizar uma primeira categorização voltada a dois aspectos: o tipo de mídia/veículo utilizado e a dimensão do letramento midiático mais destacada.

No caso das mídias, agrupamos as possibilidades observadas em 5 grupos: Audiovisual (que incluiu Audiovisual em geral, Cinema, Vídeo, Rádio/áudio, Fotografia); Mídias Digitais (Blogs, sites, mídias móveis e redes sociais); Impressos (jornal, revista e boletim); TIC (computadores, Internet, aplicativos, Design gráfico/computação gráfica) e Outros (Comunicação em geral, Publicidade etc.). Ao observar os tipos de mídias utilizadas nas atividades de educação midiática, pusemos especial atenção nos aspectos relacionados às novas tecnologias,

comparando-os aos demais.

A segunda categoria de análise se relaciona com os componentes do letramento midiático, segundo as definições já mencionadas anteriormente: Acesso/uso; Compreensão crítica e Produção de conteúdo.

5. ANÁLISE

Quanto às mídias utilizadas nas atividades de educação midiática, podemos dizer que a grande maioria utiliza o audiovisual, principalmente vídeo, mas também o rádio com bastante intensidade, transformando-o em um importante veículo de comunicação comunitária. Destacam-se os 66 projetos de mídia-educação que se valem do audiovisual em suas atividades, geralmente incluindo oficinas de capacitação, produção de conteúdos e veiculação dessa produção por meio de comunicação alternativa ou comunitária. Dentre esses 66, 21 projetos privilegiam o audiovisual (TV, vídeo, rádio, áudio e fotografia) como principal recurso. Outros 25 trabalham, em paralelo, com outras mídias. Vemos no gráfico abaixo o panorama completo dos 129 projetos e as mídias utilizadas em suas atividades de educação midiática:

Gráfico 1 – Projetos de Mídia-educação e mídias utilizadas.



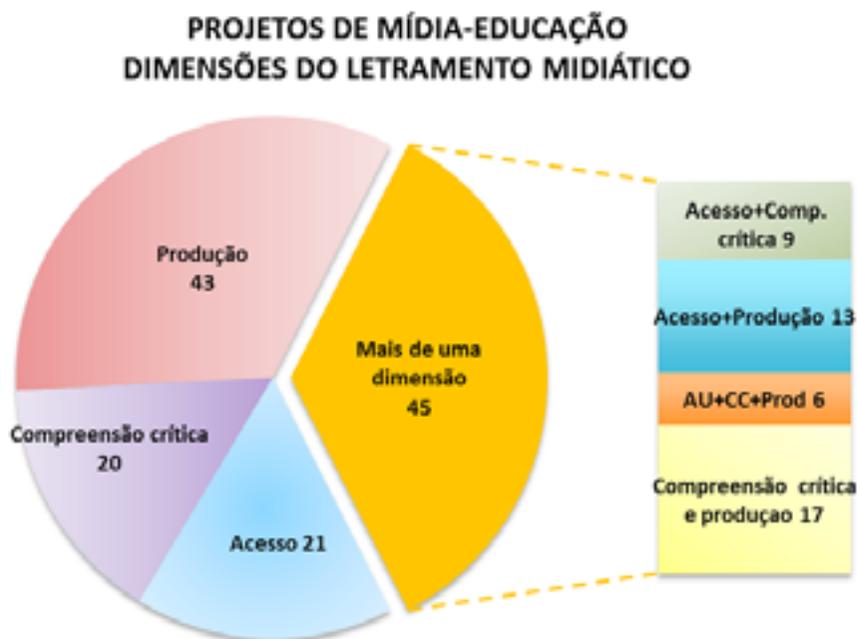
Fonte: elaboração própria

Dos 129 projetos analisados, somente 32 explicitam como prioridade as TIC (sozinhas ou combinadas com outras mídias) ou as mídias digitais (6). Vale dizer, entretanto, que mesmo não explicitando como prioridade as mídias digitais ou as TIC, boa parte dos demais projetos faz uso dessas tecnologias. Como vimos, a grande maioria dessas iniciativas opta pelo uso dos audiovisuais seja vídeo ou rádio. É evidente que a difusão dessas produções se faz principalmente por meio da Internet e dos sites das próprias organizações. Neste caso, porém, as tecnologias são muito mais um canal auxiliar dos objetivos dos projetos do que seu próprio alvo.

Vale ainda comentar outro ponto do gráfico apresentado: há várias iniciativas (22) que não elegem trabalhar com alguma mídia em específico, mas estão mais preocupadas com os processos comunicacionais em geral, com a preocupação de fomentar um pensamento crítico em relação aos meios de comunicação e impulsionar processos de participação da cidadania. Dessa forma, geralmente fazem o monitoramento das grandes mídias para analisar os temas de interesse, propõem pautas a jornalistas e elaboram boletins.

Se observamos as dimensões do letramento midiático, vemos que prevalece a produção de conteúdo. O panorama geral se expressa no seguinte gráfico:

Gráfico 2 – Projetos de Mídia-educação e dimensões do letramento midiático



Fonte: elaboração própria

Vale observar, também, o cruzamento das dimensões do letramento midiático com as mídias utilizadas. Os projetos de inclusão digital normalmente estão mais preocupados com o acesso e uso das TIC e deixam de relacionar esse aspecto às possibilidades de comunicação que se incluem na apropriação dessas tecnologias. Vemos no gráfico a seguir o detalhamento das iniciativas que incluem as TIC como um de seus aspectos principais:

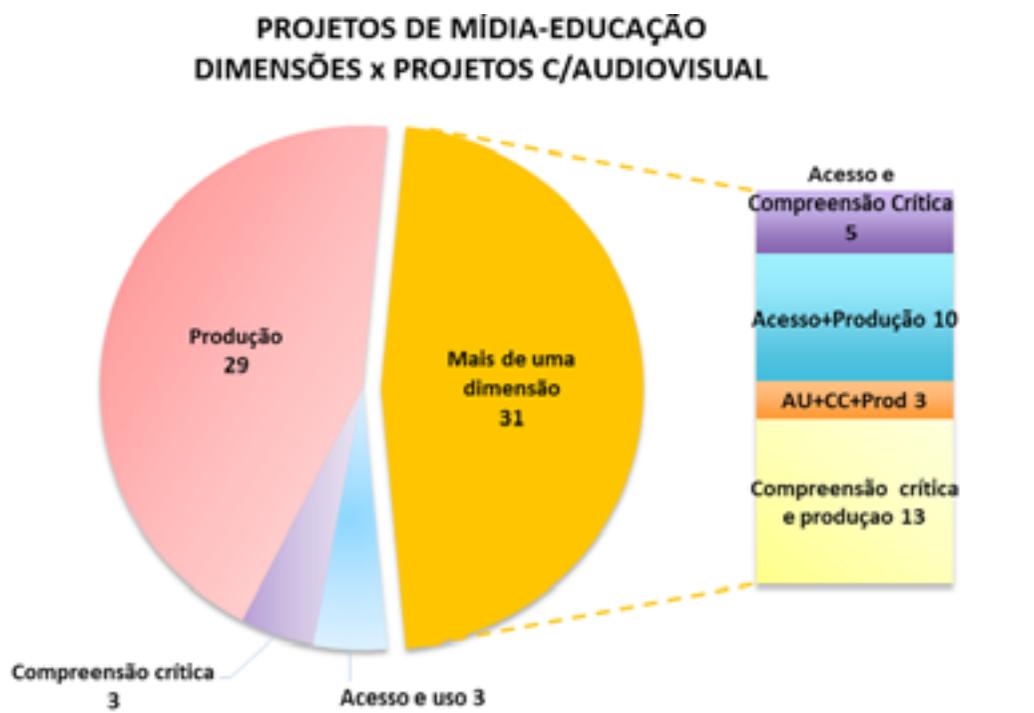
Gráfico 3 – Projetos de Mídia-educação - Dimensões do letramento midiático em projetos que privilegiam as TIC -



Fonte: elaboração própria

Podemos confrontar esse gráfico com o que descreve a mesma relação entre dimensões do letramento midiático e os projetos que privilegiam o uso do audiovisual, nos quais prevalece a produção de conteúdos.

Gráfico 4 – Projetos de Mídia-educação - Dimensões do letramento midiático em projetos que privilegiam o audiovisual.



Fonte: elaboração própria.

É interessante notar que, quanto aos atores relacionados nos projetos de educação midiática estudados, há uma mescla de vários âmbitos: organizações não-governamentais são muitas vezes apoiadas por grandes empresas e seus institutos (Oi futuro, Fundação Camargo Correa etc.). Mais de uma entidade se une para fomentar um determinado projeto e algumas vezes também há algum tipo de associação ou apoio ao poder público. Dessa forma, é bastante complexo entender e descrever as redes de atores envolvidos e suas inter-relações, ficando esta tarefa para fases posteriores desta pesquisa, com a necessidade de entrevistas e questionários, previstos para as próximas etapas.

Da mesma forma, se mesclam públicos-alvo. Embora a maioria dos projetos se dê no âmbito da educação informal, voltada às comunidades em geral, não é raro observar iniciativas dirigidas a estudantes e professores, tentando complementar uma lacuna da educação formal no âmbito do letramento midiático e digital.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela análise realizada na primeira etapa da pesquisa proposta, que une os dados quantitativos já expostos e a observação qualitativa das características das iniciativas, observamos que em geral os projetos de educação midiática estão intimamente ligados a propostas e processos de comunicação comunitária, privilegiando a produção de conteúdo. Na maioria dos casos, têm entre seus principais objetivos dar voz a essas comunidades, geralmente excluídas das mídias de massa e/ou tradicionais. Boa parte dos projetos está ligada a parcelas excluídas ou minoritárias da sociedade, entre elas negros, mulheres, índios, moradores de favelas etc. Assim, estão ligados a uma causa social e a comunicação passa a ser um instrumento de participação ou de defesa de direitos. Esse aspecto deve ser melhor estudado na segunda etapa da pesquisa.

Curiosamente, os projetos que se identificam como de inclusão digital estão relacionados ao mundo do trabalho. Ainda que se vinculem a parcelas excluídas e marginalizadas, os objetivos principais da alfabetização digital se formatam sempre relacionados à capacitação profissional e à aquisição de habilidades (fundamentalmente técnicas) requeridas pelo mercado de trabalho.

O computador, a Internet e as tecnologias associadas não são vistas como integradas aos processos comunicacionais e tampouco são enfatizadas as possibilidades de comunicação e produção de conteúdos que se vinculam à apropriação dessas tecnologias, como vimos nos dados apresentados. Assim, alfabetização midiática e alfabetização digital são vistas como coisas totalmente distintas.

A inclusão digital, entretanto, pode e deve ser também um processo de educação midiática e resultar em processos de comunicação comunitária. Ser alfabetizado digitalmente não significa ser somente usuário de ferramentas e deter habilidades mecânicas para manejar um computador ou programas de informática, significa entender os processos de produção de conhecimento que estão subjacentes à rede de computadores, ser crítico aos seus conteúdos e produzir mensagens comunicativas. O acesso do cidadão aos meios de comunicação como protagonista deve acontecer em todas as mídias.

7. REFERÊNCIAS

AUFDERHEIDE, P. (1992). **Media literacy: A report of the national leadership conference on media literacy**. Aspen, CO: Aspen Institute.

BUCKINGHAM, D., BANAJI, S., CARR, D., CRANMER, S., & WILLETT, R. (2005). The media literacy of children and young people: A review of the research literature.

CAPRINO, M. P. (2014). Práticas de mídia-educação e o “empoderamento” do cidadão: o que propõem as iniciativas europeias. **Revista Comunicação Midiática**, 9 (1), 157-173

CETIC – Centro De Estudos sobre as Tecnologias da Informação E Da Comunicação (2013) TIC Domicílios e Usuários Total Brasil. Disponível em <http://www.cetic.br/pesquisa/domicilios/>. Acesso em: 10 nov. 2014.

GONZÁLEZ, Jorge. (2007). **Cibercultur@ como estrategia de comunicación compleja desde la periferia**. Información e Comunicación Revista Científica. 4, 31-48.

HART, A., & SUSS, D. (2002). Media education in 12 European countries. **A Comparative Study of Teaching Media in Mother Tongue Education in Secondary Schools**. Zürich. URL: <http://e-collection.ethbib.ethz.ch/show>.

HOBBS, R. & JENSEN, A. (2009). **The Past, Present, and Future of Media Literacy Education**. Journal of Media Literacy Education, 1, 1-11.

KELLNER, D. & SHARE, J. (2005). Toward critical Media Literacy: core concepts, debates, organizations, and Policy. **Discourse: studies in the cultural politics of education**. 26 (3), 369-386.

KOLTAY, T. (2011). The media and the literacies: Media literacy, information literacy, digital literacy. **Media, Culture & Society**, 33(2), 211-221.

LIVINGSTONE, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. **The Communication Review**, 1 (7), 3-14.

MIJN KIND ONLINE / KENNISNET. (2013) **Media Education in Four EU Countries** - How do Finland, Sweden, and the UK tackle media education? And how does that compare to the Netherlands? Holanda: Mijn Kind Online / Kennisnet.

OFCOM. (2004). **The Communications Market 2004** London: Ofcom.

PÉREZ TORNERO, J.M.; VARIS, T. (2012) **Alfabetización mediática y nuevo humanismo**. Barcelona: UOC/UNESCO.

PERUZZO, C.M.K.(2008). Conceitos de comunicação popular, alternativa e comunitária revisitados e as reelaboraões no setor. **Palavra Clave Revista**, 11 (2) 367-379.

PERUZZO, C.M.K.(2009). Movimentos sociais, cidadania e o direito à comunicação comunitária nas políticas públicas. **Fronteiras-estudos midiáticos**, 11(1), 33-43.

PERUZZO, C. M. K. (2012). Desafios da Comunicação Popular e Comunitária na Cibercultur@: Aproximação à proposta de Comunidade Emergente de Conhecimento Local. **Ciberlegenda**, 25.

SCHWARZBERG, T.R. (2014). **A comunicação educativa no Programa Mais Educação: um estudo sobre espaços de diálogo**. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

SOARES, I.O.(2014). Educação midiática e políticas públicas: vertentes históricas da emergência de comunicação na América Latina. **Anais do V Encontro Brasileiro de Educomunicação: educação midiática e políticas públicas**. Ismar de Oliveira Soares, Claudemir Edson Viana, Jurema Brasil Xavier (Orgs.); São Paulo: ABPEducom.

UNESCO. **The Moscow Declaration on Media and Information Literacy**. (2012). Disponível em: <http://www.ifla.org/en/publications/moscow-declaration-on-media-and-information-literacy>. Acesso em: 12 set. 2012.

•• O/A AUTOR/A ••

Mônica Pegurer Caprino é pesquisadora pós-doutoral PNPd/Capes junto ao Núcleo de Estudos de Comunicação Comunitária e Local (COMUNI), da Universidade Metodista de São Paulo, doutora em Comunicação, especialista em Comunicação e Educação pela Universidad Autónoma de Barcelona, onde trabalhou como pesquisadora no Gabinete de Comunicación y Educación.