

ANA OLIVEIRA & SARA PEREIRA

anaf.oliveira.j@gmail.com; sarapereira@ics.uminho.pt

CENTRO DE ESTUDOS DE COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE - CECS,
UNIVERSIDADE DO MINHO, BRAGA, PORTUGAL

A LITERACIA MEDIÁTICA E A SUA DIMENSÃO CRIATIVA NA DOCUMENTAÇÃO NACIONAL E INTERNACIONAL (1982-2017): UM ESTUDO

RESUMO

Partindo da importância das recomendações, diretivas e legislação produzidas ao longo dos últimos 30 anos para a evolução do campo da Literacia Mediática (LM), esta investigação propõe uma reflexão sobre três questões. Considera-se, em primeiro lugar, a forma como a LM é apresentada nas recomendações, diretivas e legislação internacional e nacional; em segundo, o destaque dado à dimensão criativa da LM nestes documentos; e por último, o modo como é espelhado o papel dos agentes educativos na documentação. Através de um método de análise documental que associou etapas da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2010) com ciclos de codificação (Saldaña, 2016), foi analisado um *corpus* de 25 documentos de âmbito internacional, europeu e nacional, produzidos entre 1982 e 2017. Os resultados obtidos apontam para: 1) uma compreensão generalizada da LM como elemento de carácter transcurricular; 2) a persistência da dificuldade de estabilização clara das competências associadas ao campo da LM; 3) um entendimento da avaliação (das competências) como elemento essencial, mas a existência de carência no que refere à uniformização de ferramentas; 4) a indefinição da criatividade no contexto da LM; 5) uma tendência para remeter esta dimensão criativa para terceiro plano e 6) a importância do papel, da formação e motivação do professor para promover o ensino da LM. A investigação apresentada realça, por fim, a importância de aprofundar as reflexões sobre a área da LM tomando em consideração os ambientes educativos específicos em que é trabalhada, bem como a urgência de promover, analisar e acompanhar a introdução de práticas de Educação para os *media* através da modernização dos currículos escolares.

PALAVRAS-CHAVE

Análise de conteúdo; criatividade; legislação; literacia mediática

1. INTRODUÇÃO

Ao longo de mais de três décadas, a produção documental sobre a temática da Literacia mediática e da Educação para os *Media* tem vindo a desenvolver-se *pari passu* da evolução da realidade socio-comunicacional. A aceleração do tempo e do espaço, bem como a alteração das realidades quotidianas, foram alguns dos aspetos que deram origem a novas perceções do conceito de literacia mediática, a reflexões sobre as novas competências exigidas ao indivíduo e a uma redefinição de responsabilidades dos agentes educativos. Os documentos, principalmente os surgidos na área da formação e da educação, têm vindo a refletir este novo cenário.

Desde propostas legislativas que visam regulamentar o campo, a recomendações que promovem a integração e o desenvolvimento de práticas, as pistas deixadas pela produção documental apontam para linhas orientadoras que destacam a importância crescente da literacia mediática no contexto educativo e social deste século e para a urgência da (re)definição das competências a ela associadas. Tema cada vez mais pertinente (Center for Media Literacy 2003; Grizzle, 2016; World Economic Forum, 2015), a literacia mediática afirma-se como a base para o pensamento crítico, a autoexpressão, a criatividade e a participação responsável dos indivíduos – aspetos determinantes para a constituição de uma consciência cívica plena. Mas em que ponto estamos?

Por seu turno, o tema da criatividade tem vindo a entrar nas discussões mais atuais referentes às competências essenciais para este século. Indo além do seu impacto económico e da sua relação com o desenvolvimento tecnológico (Throsby, 2001), considerar a criatividade enquanto elemento que impacta o potencial humano realça a sua importância enquanto dimensão da literacia mediática (Burn e Durran, 2007).

Analisar os contributos da produção documental para a discussão sobre a literacia mediática impõe-se, neste sentido, como essencial. Procuramos, através dela, compreender e analisar os temas e os pontos de reflexão emergentes. Partindo da análise de um *corpus* de 26 documentos, produzidos entre 1982 e 2017, o trabalho aqui apresentado traça uma perspetiva de 35 anos de produção documental, analisando a forma como é apresentada a literacia mediática na documentação, mapeando a utilização do conceito de criatividade no contexto da literacia mediática e observando os papéis e responsabilidades imputadas aos agentes educativos.

2. LITERACIA MEDIÁTICA E CRIATIVIDADE – BREVES CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

A conotação inicial de literacia com as capacidades basilares de ler, escrever e calcular (Benavente, 1996) há muito se fundiu com os elementos que caracterizam as *novas literacias*. Esta mutação conduziu à incorporação de aspetos característicos da modernidade – o digital, a multimédia e a tecnologia são traços que têm cunhado as conceções mais atuais de literacia, entre elas a de literacia mediática.

A compreensão generalizada deste conceito – doravante denominado LM – apresenta-a enquanto competência que retrata as exigências colocadas aos indivíduos no século XXI; no fundo, “as competências (...) que lhes permitem compreender e relacionar-se com aquilo que os rodeia de maneiras cada vez mais subtis do que a simples compreensão de palavras e números encadeados” (Moeller et al., 2011, citado em Pereira et al., 2015).

Em verdade, o contexto “mediaticamente saturado, tecnologicamente dependente, globalmente conectado” em que nos inserimos (Kellner & Share, 2007, p. 3) criou um sentido de obrigatoriedade face à aquisição e desenvolvimento de competências que permitam ao indivíduo utilizar e analisar os meios, as redes e as plataformas de uma forma mais crítica e criativa, nos foros pessoal e profissional. O desenvolvimento de uma postura mais analítica face à informação será, portanto, fundamental, de forma a que o sujeito seja capaz de conceber interpretações sustentadas para comunicar, partilhar e explorar conceitos, ideias e estratégias que apoiem a sua participação e a resolução efetiva de problemas. Outrora compreendidos como complementares às necessidades básicas de literacia, estes são, hoje, critérios apresentados como indispensáveis à capacidade de sobrevivência e ao exercício de uma cidadania plena (Center for Media Literacy 2003; Grizzle, 2016; World Economic Forum, 2015).

A par destes aspetos, e também decorrente da inovação tecnológica, o poder e o impacto do ecrã em todas estas dinâmicas é crucial, tornando-se mais clara e legitimando-se a necessidade de clarificar as novas competências. Os ecrãs dos *media* moldam e toldam a experiência e a perceção que o indivíduo constrói sobre o mundo que o rodeia (Oliveira, 2018). Assim, a realidade transmitida não é pura, sendo retratada uma imagem trabalhada através da visão de um acontecimento. A habilidade analítica crítica, *per si* essencial, será a chave que permitirá descodificar as mensagens e discernir de forma mais empoderada entre os planos do real e do encenado (Tufekci & Wilson, 2012).

Além da LM, também a criatividade se tem apresentado como uma temática para discussão. Por um lado, surge nos discursos como elemento relacionado com as exigências crescentes que o indivíduo enfrenta e que o confrontam com a necessidade de explorar o seu capital humano¹. O intuito máximo: criar soluções disruptivas e inovadoras para dar resposta aos desafios impostos pela modernidade. Por outro prisma, é apresentada como característica relacionada com o papel de produtor e disseminador de conteúdo que é conferido ao sujeito e que se reflete nas capacidades que lhe são exigidas (Global Digital Foundation, 2016). Kellner e Share (2005) recordam que ler e produzir são aspetos determinantes para o indivíduo ser um cidadão efetivo e participativo na sociedade moderna.

Literacia mediática e criatividade assumem, assim, o lugar de componentes cruciais para o capital humano, sem as quais a inserção do indivíduo na sociedade moderna (Comissão Europeia, 2009a) e o seu papel de produtor e disseminador de mensagens com recurso aos diferentes *media* estariam condicionadas (Comissão Europeia, 2009b).

3. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Tomando em consideração os aspetos anteriormente descritos, analisar as recomendações, diretivas e legislação produzidas no âmbito da LM permitirá compreender os caminhos percorridos ao longo de 35 anos de produção documental e desenhar um quadro que realce os principais temas em discussão no campo.

A análise norteou-se por três questões fundacionais:

- como é apresentada a LM nas diretivas, recomendações/ conclusões e legislação internacional e nacional?;
- qual o destaque dado à dimensão criativa da LM na documentação?;
- como é compreendido o papel dos agentes educativos na documentação?

¹ Claudia Goldin, do departamento de Economia da Universidade de Harvard, descreve o capital humano enquanto o conjunto de conhecimentos, hábitos, atributos sociais e de personalidade, no qual se incluem a criatividade, que integram a capacidade de realizar trabalho, produzindo valor económico. Para uma leitura mais completa, consultar http://scholar.harvard.edu/files/goldin/files/human_capital_handbook_of_clometrics_o.pdf

A metodologia adotada associou duas técnicas de análise – a análise de conteúdo (Bardin, 2010) e os ciclos de codificação (Saldaña, 2016) – e, partindo dos resultados positivos da sua complementaridade (Vosgerau, Pcrifka & Simonian, 2016), o processo de análise decorreu em três momentos, com recurso ao software de análise Atlas.ti., tal como enunciado na Figura 1. A junção destas duas técnicas permitiu adotar uma perspetiva interpretativa e holística (Creswell, 2013) e desenvolver uma análise crítica fortalecida para obter respostas mais precisas às questões de pesquisa determinadas.

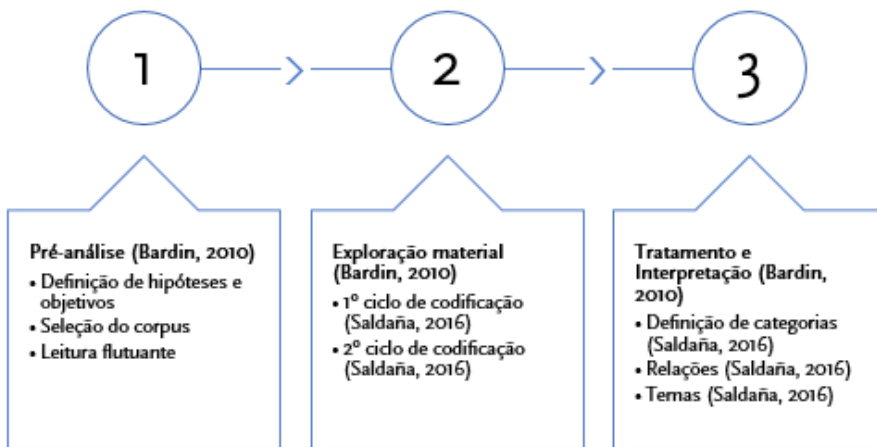


Figura 1: Desenho da proposta metodológica

Bardin (2010) descreve a pré-análise (1) como uma fase constituída por “três missões: escolha dos documentos (...), a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (p. 95). Não sendo obrigatório que decorram de forma sequencial, a autora recorda que as etapas estão “estritamente ligadas umas às outras” (p. 96), uma vez que a seleção dos documentos depende dos objetivos definidos para a análise, os indicadores dependem das hipóteses estabelecidas, e vice-versa (Bardin, 2010). Desta forma, tendo por base os objetivos previamente ancorados nas questões de análise, foi efetuada uma pesquisa nos sites das entidades internacionais, europeias e nacionais tomadas como referência – a Unesco, a União Europeia (no EUR-Lex, página que arquiva os recursos legislativos da UE), o Ministério da

Educação Português e o Conselho Nacional de Educação (através do Diário da República eletrónico e posteriormente no sítio web da Direção Geral da Educação). De acordo com a categorização proposta por O’Leary (2014), a análise documental centrou-se, portanto, em registos públicos - produção documental normativa e legislativa, focada no estudo, promoção, normalização e regulamentação do domínio em análise. Optou-se por analisar a produção das entidades anteriormente referidas pelo prestígio e atenção dedicada aos temas mais prementes de nível político, social, económico e cultural. As pesquisas foram efetuadas com base em palavras-chave (literacia mediática, *media literacy*, educação para os *media*, *media education*, criatividade, *creativity*).

A delimitação do *corpus* considerou os objetivos definidos e as regras de seleção documental propostas por Bardin (2010). Procurou-se garantir a qualidade e representatividade dos documentos – estes que são critérios essenciais para a sua seleção (Bowen, 2009). Como critérios básicos de inclusão, foram considerados documentos cujo a) tema central fosse a literacia para os *media* ou b) cujo intuito fosse recomendar, regulamentar e legislar o campo; c) que tivessem importância histórica ou d) que fossem relevantes no contexto dos últimos 15 anos. A seleção dos documentos privilegiou, ainda, a presença de referências diretas à temática/ conceito central e a relevância das instituições. O *corpus* final foi constituído por 26 documentos, enunciados na Tabela 1, provenientes da Unesco, Parlamento Europeu, Comissão Europeia, Conselho da Europa, Observatório Europeu do Audiovisual, Ministério da Educação Português e Conselho Nacional da Educação.

INTERNACIONAL

Unesco

Declaração de Grünwald (1982)
 Declaração de Jontiem (1990)
 Conferência de Toulouse – Novas Direções na Educação para os Media (1990)
 Conferência Internacional de Viena – Educação para a era mediática e digital (1999)
 Recomendação de Sevilha (2002)
 Declaração de Praga (2003)
 Reunião do grupo de especialistas da UNESCO em Paris – Aspetos de Avaliação da Literacia (2005)
 Agenda de Paris – 12 recomendações para a Educação para os Media (2007)
 Alfabetização Mediática e Informacional – Currículo para Formação de Professores (2013)
 Alfabetização Mediática e Informacional: Diretrizes para a Formulação de Políticas e Estratégias (2016)

EUROPEIA

Parlamento Europeu

Diretiva 2007/65/CE relativa à coordenação de certas disposições legislativas, regulamentares e administrativas dos Estados-Membros relativas ao exercício de actividades de radiodifusão televisiva (2007)

Comissão Europeia

Estudo sobre as tendências e abordagens atuais à Literacia Mediática na Europa (2009)
 Recomendação da Comissão sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva (2009)

Conselho da Europa

Conclusões do Conselho de 22 de Maio de 2008 sobre uma Abordagem Europeia da Literacia Mediática no Ambiente Digital (2008)
 Conclusões do Conselho de 27 de Novembro de 2009 sobre a Literacia Mediática no Ambiente Digital (2009)
 Conclusões do Conselho sobre o papel da educação pré-escolar e do ensino básico no fomento da criatividade, da inovação e da competência digital (2015)

Observatório Europeu do Audiovisual

Mapping of media literacy practices and actions in EU-28 – Observatório Europeu do Audiovisual (2016)

NACIONAL

Ministério da Educação

Lei de Bases do Sistema Educativo (1986)
 Lei de Bases do Sistema Educativo – revisão (2005)
 Decreto-Lei n.º 139/2012 (2012)
 Referencial de Educação para os Media (2014)
 Despacho normativo n.º1-F/2016
 Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017)
 Perfil dos Alunos à saída de Escolaridade Obrigatória (2017)
 Despacho n.º6478/2017 (2017)

Conselho Nacional da Educação

Recomendação sobre Educação para a Literacia Mediática (2011)

Tabela 1: *Corpus* de análise

Tendo sido as hipóteses/ objetivos de análise definidos *a priori*, e partindo das unidades de sentido extraídas do texto no decurso da leitura flutuante, a exploração do material (2) decorreu de acordo com os procedimentos sugeridos por Saldaña (2016). Visando aprofundar ao máximo a análise, optámos por executar dois ciclos de codificação, adotando uma abordagem dedutiva, que partiu das questões de base desta reflexão – aplicação de categorias dedutivas (Mayring, 2000).

O primeiro ciclo de codificação foi desenvolvido segundo o método de codificação estrutural (Saldaña, 2016), em duas iterações, com o objetivo

de identificar as palavras-chave da documentação. Procurou-se que estas palavras-chave fossem representantes de tópicos, no sentido de, paralelamente à codificação do conteúdo, apontar possibilidades de categorização. Potter & Levine-Donnerstein (1999) descrevem este processo como identificação de variáveis-chave – categorias de codificação. Posteriormente, no sentido de clarificar e aprofundar a codificação, foi realizada uma segunda iteração, da qual emergiram 25 palavras-chave. A identificação destas tomou em consideração critérios de pertinência e de homogeneidade – existindo apenas uma vertente de análise, orientada por interrogações claras e objetivas (Bardin, 2010; Coutinho, 2011).

O segundo ciclo de codificação decorreu da possibilidade identificada de reorganizar as 25 palavras-chave em seis grupos estruturantes (categorias). Para tal, aptou-se por um procedimento de codificação teórica (*theoretical coding*).

A par de permitir a organização, acesso e processamento dos dados, a análise foi efetuada com recurso ao Atlas.ti, pela possibilidade de registo e acesso ao historial do processo de interpretação dos dados recolhidos. O investigador pode, desta forma, desenvolver, logo à partida, uma análise sustentada por evidências, recuperando e refletindo sobre o trajeto traçado ao longo da investigação (Vosgerau, Meyer & Contreras, 2017).

A última fase de análise – o tratamento e interpretação dos resultados da codificação (3) – visou representar e captar a essência e as preocupações da documentação analisada através da definição de categorias, relações e temas.

4. A EVOLUÇÃO DA PRODUÇÃO DOCUMENTAL

A documentação recolhida na fase de pesquisa reuniu cerca de 100 documentos produzidos pela Unesco, instituições europeias², Ministério da Educação e outros agentes nacionais (Gráfico 1). Tomando como referência a década de 1980³ e terminando a recolha no ano de 2017 (que assinala o início desta investigação), compreende-se um crescimento gradual da produção de documentos referentes ao campo da LM, sendo que a nível nacional e europeu esta cresceu de forma marcada a partir dos anos 2000.

² Parlamento Europeu, Comissão Europeia, Conselho da Europa, Observatório Europeu do Audiovisual.

³ A recolha de documentação tomou como ponto de partida o ano de 1982 e a publicação da Declaração de Grünwald, documento que alavancou os estudos e a regulamentação da educação para os *media* a nível internacional.

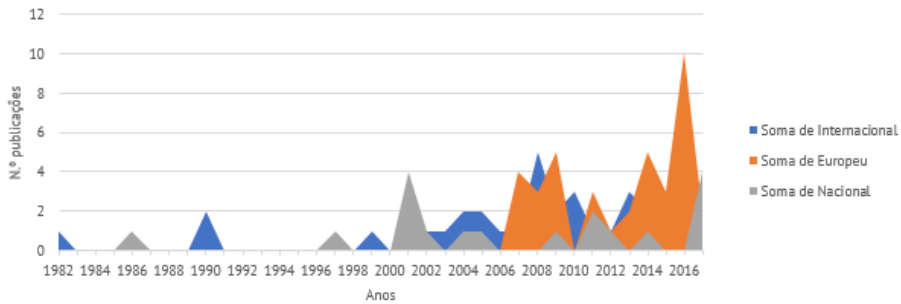


Gráfico 1: 35 anos de produção documental internacional (1982-2017)

Percebe-se, ainda, a existência de três picos na produção, aliás já observados por Pereira em 2011⁴: a década de 90 (que marca a passagem para o novo milénio), o ano de 2003 (onde se destaca o aumento da produção centrada na Educação para os *Media* pelo Conselho da Europa) e o período entre 2007 e 2009 (assinalado pela influência do expoente do digital e consequente interesse das instituições com responsabilidades de foro político, social e económico) (Pereira, 2011).

5. A LM E A SUA DIMENSÃO CRIATIVA — UMA LEITURA A PARTIR DA ANÁLISE DOCUMENTAL

5.1 AS PALAVRAS-CHAVE E AS CATEGORIAS ESTRUTURANTES DA DOCUMENTAÇÃO

O processo de codificação deixa transparecer a existência de 25 palavras-chave e seis grupos estruturantes que delineiam e são recorrentes na documentação. Uma primeira análise (primeira iteração do primeiro ciclo de codificação) clarificou a existência de seis palavras-chave (Figura 2).

A Figura 3 apresenta o registo de unidades de sentido – citações – e as respetivas palavras-chave associadas, sendo perceptível a existência de disparidades relativamente ao seu nível de incidência.

⁴ O trabalho do autor foca a documentação desenvolvida entre 1982 e 2009.

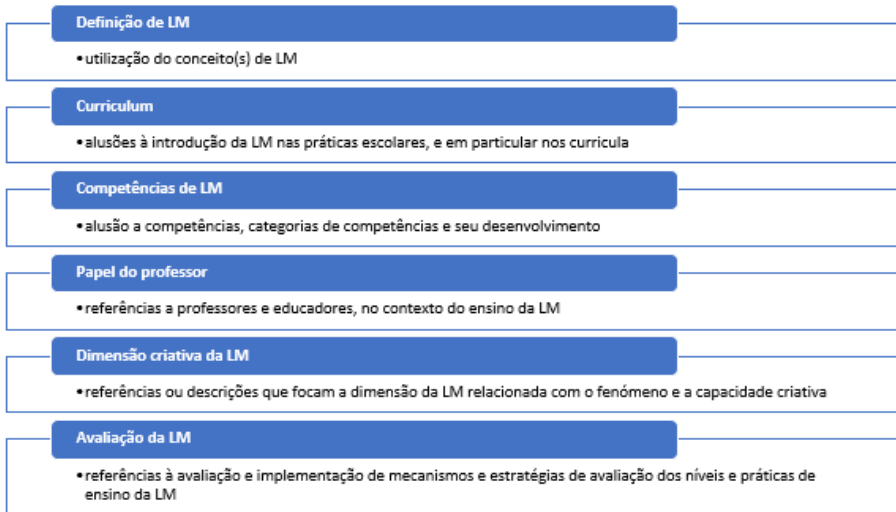


Figura 2: As seis palavras-chave iniciais e respetivas descrições



Figura 3: As seis palavras-chave iniciais e respetivo registo de frequências

Um segundo momento de análise (segunda iteração do primeiro ciclo de codificação), permitiu identificar 25 palavras-chave (Figura 4), com claras diferenças de peso na documentação analisada. Compreende-se, por exemplo, uma maior referência a um conceito genérico de LM – Definição de literacia mediática, 60 citações – comparativamente com a utilização de definições particulares e alusivas às funções sociais da LM – Foco na

dimensão criativa (29), Foco na dimensão cultural (19) e Foco na dimensão crítica (17). É também perceptível a relevância das competências na documentação que constituiu o nosso *corpus* de análise. Dos 26 documentos, somente não identificámos referências a competências de LM em três deles – Competências (*competences*) (43 citações), Competências crítico-cognitivas (72 citações), Competências criativas (49 citações) e Competências Tecnológicas (29 citações).



Figura 4: As 25 palavras-chave finais e a sua distribuição

No decurso do segundo ciclo de análise, a realização de uma codificação teórica (*theoretical coding*) (Saldaña, 2016) permitiu observar as relações de proximidade e as características similares entre as várias palavras-chave. Estas foram reorganizadas em seis categorias estruturantes, como exposto na Figura 7, que comandam a produção documental. Exploramos, de seguida, cada uma delas:

1. definição de LM – as definições utilizadas na documentação analisada vão, na sua generalidade, ao encontro das denominações propostas por Reia-Batista (2011), Bazalgette (2009) e Burn e Durran (2007). São habitualmente contempladas as suas três dimensões – funções sociais (crítica, cultural e criativa) –, sendo que 14 dos 26 documentos analisados discutem a LM apoiando-se, para tal, numa proposta de definição. Nos restantes, o conceito é mencionado sem o apoio de uma definição concetual, explícita;
2. dimensão criativa da LM –, no *corpus* analisado, esta surge maioritariamente expressa através de práticas de produção. Esta dimensão é apresentada como ferramenta prática que permite desenvolver uma pedagogia mais focada nos alunos (Wilson et al., 2013). A par disso, percebe-se que, face à exigência do envolvimento do cidadão com a diversidade de *media* existentes, a “literacia

mediática não pode ser considerada como um todo sem a aquisição de capacidades de produção criativa”, esta que é uma “parte essencial da educação formal e da aprendizagem ao longo da vida” (Comissão Europeia, 2009b, p. 93). À escola, enquanto promotora do ensino, é atribuída a missão de desenvolver e aperfeiçoar a literacia para os media, a capacidade criativa e o potencial de inovação de todos os cidadãos (Conselho da Europa, 2009b). Apesar disso, e observando as citações identificadas de forma mais detalhada, compreende-se que, quando empregue no contexto da LM, a criatividade é mais frequentemente mencionada de forma lata, não sendo nem explorada, nem definida em profundidade;

3. competências de LM – percebe-se uma aproximação às três categorias propostas pelos trabalhos de Mediawijzer.net⁵, Lopes (2013) e Hobbs (2010) – tecnológicas, crítico-cognitivas e criativas. Os resultados da análise dos documentos apontam para um maior número de referências à aquisição e desenvolvimento de competências de ordem crítico-cognitiva (72 citações), face às de nível criativo e tecnológico (49 citações e 29 citações, respetivamente). Vinte dos 26 documentos analisados focam o tema das Competências de LM;
4. avaliação da LM – sobressaem, neste ponto, dois aspetos essenciais. Por um lado, direciona-se a reflexão no sentido da distinção entre competências e habilidades. Por outro, procura-se reforçar a importância da estabilização dos sistemas de avaliação de competências. A informação aponta, ainda, para uma tendência de enfoque do discurso no conceito competências sem, no entanto, o campo estar clarificado. Apesar de serem identificadas menções aos três grandes grupos – a recordar, tecnológicas, crítico-cognitivas e criativas –, importará aprofundar a distinção entre este conceito e o de capacidades, especificar as capacidades que integram cada grupo de competências e, acima de tudo, melhorar as ferramentas de avaliação. A documentação debate, ainda, a) a estabilização para que seja possível promover estudos comparativos; b) uma melhor adequação aos contextos onde são aplicadas e aos grupos de indivíduos que as aplicam; e c) a definição de objetivos de aplicação claros que potenciem a utilização dos resultados obtidos numa lógica de melhoria;
5. papel do professor – observando na documentação o retrato dos agentes educativos, o papel do docente sobressai. Refere-se a importância a) da aquisição de competências para o ensino da LM, b) do desenvolvimento de programas de formação docente adequados e c) das características intrínsecas ao indivíduo e ao contexto, tais como a sua

⁵ Retirado de <https://www.mediawijzer.net/wp-content/uploads/sites/6/2013/09/ENG-10-media-literacy-competences.pdf>

motivação. Estes serão aspetos essenciais para que os ensinamentos e as práticas de LM passem da teoria (dos currículos e das recomendações) para a prática (para as escolas e salas de aula);

6. currículo – a produção documental analisada não descarta a importância do currículo escolar. Tema frisado em 18 dos documentos que constituíram o *corpus* de análise, neles, sobressai a urgência de definir o modo de integração da LM nos programas escolares – entre o transcurricular e o interdisciplinar. A par disso, a documentação frisa a introdução da LM nas escolas através de disciplinas relacionadas com as TIC, bem como através da Educação para a Cidadania, referindo-se, por exemplo, que a “implementação da Educação para os Media (...) beneficiará de uma metodologia diversificada, dado entender-se como uma temática transversal e transdisciplinar da Educação para a Cidadania” (Pereira et al., 2014, p. 7).

LITERACIA MEDIÁTICA						
Grupos estruturantes	Definição de LM	Dimensão criativa da LM	Competências de LM	Avaliação de LM	Papel do Professor	Currículo
Palavras-chave	Definição de LM	Dimensão criativa da LM	Competências de LM	Avaliação de LM	Papel do professor	Currículo
	Dificuldades de Definição	Criatividade como aspeto externo com influência na LM	Competências criativas	Competências (<i>competences</i>)	Desenvolvimento de competências (professor)	LM Interdisciplinar
	Definição com foco na dimensão criativa	Criatividade como dimensão da literacia Mediática	Competências crítico-cognitivas	Habilidades (<i>skills</i>)	Formação docente	LM nas TIC
	Definição com foco dimensão cultural		Competências Tecnológicas	Dificuldades de Avaliação	Motivação do professor	LM Transcurricular
	Definição com foco dimensão crítica					LM independente
	Definição sem foco específico					

Tabela 2: O que relata a documentação? Grupos estruturantes e palavras-chave

5.2 O QUE DISCUTIR A PARTIR DA ANÁLISE DA DOCUMENTAÇÃO?

5.2.1 A LM – CRÍTICA, CULTURAL ... E CRIATIVA?

As definições presentes na amostra documental analisada encontram-se, como já referido anteriormente, alinhadas com as propostas de vários autores (Bazalgette, 2009; Burns & Durran, 2007; Reia-Batista, 2011). As suas funções sociais – crítica, cultural e criativa – são contempladas, surgindo a dimensão criativa recorrentemente ancorada nas restantes, como por exemplo:

alcançar o pensamento crítico não significa apenas que a educação para os media se deve focar em análises críticas de textos e programas, isto é, ocorrer no nível de receção, mas também que a educação deve conduzir a *habilidades de produção*. (Unesco, 1999, pp. 8)

Analisar, refletir criticamente e *criar conteúdo* mediático. (Unesco, 2002, s.p.)

Literacia mediática é a capacidade de aceder aos media, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspetos dos media e dos seus conteúdos e de *criar comunicações* em diversos contextos. (Comissão Europeia, 2009a, p. 12)

As capacidades de ordem técnica, cognitiva e social são descritas enquanto origem das capacidades de compreensão crítica que, por sua vez, possibilitam o desenvolvimento das capacidades de interação com os *media*, onde se integram as capacidades de produção e criação mediática (Comissão Europeia, 2009; Conselho da Europa, 2009; Pinto, 1988). Sobre este aspeto, Burn e Durran haviam realçado já a “ênfase recorrente na função dos meios digitais de fornecer informações, e uma negligência correspondente em funções como narrativa, fantasia, *roleplay*, redes sociais, que são indiscutivelmente as funções mais importantes para os jovens” (2007, p. 7). Os autores referem, também, uma relação de grande proximidade entre a função criativa da literacia dos *media* e a capacidade do ato criativo em si ser transformador para o indivíduo que cria (Burn & Durran, 2007). O produto resultante deste ato deverá refletir características de base de um produto denominado criativo: valioso, útil e novo.

Observando os resultados da análise efetuada não é compreensível uma aproximação tão clara e objetiva àquilo que os produtos criativos mediáticos devem refletir. A criatividade surge ora como aspeto a ser

promovido através da Educação para os *media* – “incentivar a produção, criatividade e interatividade nos diferentes campos da comunicação mediática” (Unesco, 2007b, p. 2) –, ora como aspeto essencial à aquisição integral de competências de literacia mediática – “a Literacia mediática não pode ser considerada completa sem a aquisição de habilidades de produção criativa de conteúdos mediáticos” (Comissão Europeia, 2009b, p. 93). Não se compreende a existência de uma noção concreta de produto mediático criativo.

A análise documental deixa, no entanto, transparecer picos de interesse na questão da criatividade.

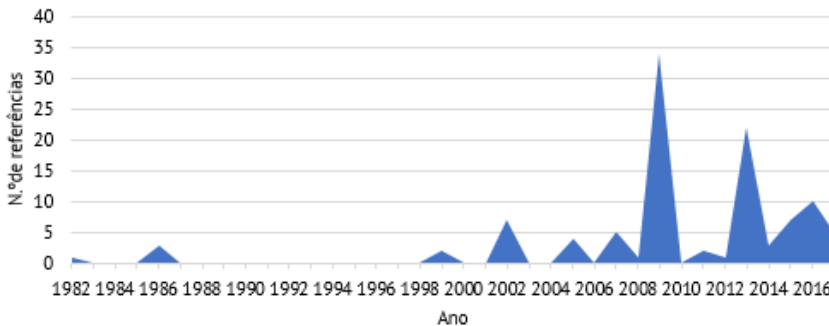


Gráfico 2: A criatividade na documentação: distribuição do número de referências por ano

Tal como evidenciado no Gráfico 2, os documentos elaborados nos anos de 2009, 2013 e 2016 que integraram o nosso *corpus* de análise foram aqueles onde foi percebida a existência de um maior número de referências ao conceito de criatividade, aspeto que aponta para uma introdução, gradual, do tema nas agendas internacionais, europeias e nacionais. É referida a importância de desenvolver a criação de produtos mediáticos no espaço da escola (Comissão Europeia, 2009b; Conselho Europeu, 2009) e de promover o desenvolvimento de programa de Educação para os Media que se apresentem como “oportunidades de empoderamento e maior participação democrática ao envolver os cidadãos na produção criativa de conteúdo midiática e informacional e ao fornecer-lhes o conhecimento, as atitudes e as habilidades para usarem e se engajarem com senso crítico nas mídias e em outros provedores de informação” (Grizzle, 2016). No entanto, reforça-se a ideia de que a indefinição da dimensão é clara. As competências a ela

associadas permanecem uma incógnita – “criar, construir e gerar conteúdo mediático” (Observatório Europeu do Audiovisual, 2016, p. 33) são descrições demasiado genéricas para retratar um aspeto tão complexo como a criatividade ou a produção criativa. Optando-se por um olhar que coloca os media no lugar de domínio para a expressão/ autoexpressão criativa ou como impulsionadores da participação digital, como proposto por Pepler e Kafai (2007), a definição torna-se essencial.

5.2.2 ADQUIRIR COMPETÊNCIAS E ESTABILIZAR A AVALIAÇÃO?

Da análise de conteúdo realizada, a importância das competências e da sua avaliação no contexto da literacia mediática resulta fortalecida. Sendo um dos temas centrais da produção documental, o desenvolvimento de práticas e de dinâmicas que visem promover o desenvolvimento de competências e a clarificação da sua importância para o indivíduo deste século são questões que abrem portas a discussões mais profundas.

O conceito de competências surge relacionado com dois elementos fulcrais da dinâmica de aprendizagem – alunos e professores. Por um lado, é referida a importância de desenvolver as aptidões das crianças e dos jovens; por outro, foca-se a urgência de formar docentes conscientes e que dominem as ferramentas e conhecimentos fundamentais para ensinar os adultos e cidadãos de amanhã. Como Wilson et al. referem, a LM desenvolver-se-á de forma progressiva e gradual, partindo de professores alfabetizados em termos informacionais para os seus alunos e, eventualmente, para a sociedade em geral (2013). Assim, mais do que promover a aquisição de competências de LM pelos jovens, através dos programas curriculares, impõe-se a formação de uma classe docente mediaticamente literada e com competências de ordem tecnológica, crítico-cognitiva e criativa.

A avaliação da literacia é, neste contexto, reforçada como um aspeto fundamental “para a monitorização do progresso educacional” (Unesco, 2005, p. 9). A documentação analisada compreende e foca-se na importância da implementação de ferramentas adequadas que permitam, por um lado, a construção de um quadro comum de avaliação que permita desenvolver estudos comparativos (Observatório Europeu do Audiovisual, 2016) e, por outro, o acompanhamento e apreciação dos planos e ações de Educação para os media (Grizzle, 2016). Apenas definindo como objetivo último de uma educação para a LM a avaliação e a comparação, será possível refletir de forma detalhada sobre os resultados, propor a implementação de práticas melhoradas e desenvolver documentos de apoio que guiem as atividades educativas.

A ausência de um quadro comum de avaliação que permita realizar comparações entre projetos de alfabetização mediática surge, ainda, como limitação metodológica (Observatório Europeu do Audiovisual, 2016). Não esquecendo as particularidades dos diversos contextos sociais, políticos e económicos, é proposta, como recomendação, a adoção de uma definição de âmbito operacional que suporte a avaliação de conteúdos formativos e os conhecimentos adquiridos por professores e alunos (Unesco, 2002) – o desenvolvimento de programas, currículos e outras iniciativas harmonizados face aos níveis educativos e necessidades dos indivíduos poderá ser, deste modo, concretizado.

5.2.3 E NA ESCOLA? A LM COMO ELEMENTO TRANSCURRICULAR E O PAPEL DO PROFESSOR

A inclusão do ensino da literacia para os media em todos os níveis de escolaridade através de numa lógica transcurricular é um ponto comumente enunciado na produção documental. Estas propostas tornam claro o objetivo (e a expectativa) de implementação de estratégias que favoreçam a inclusão de tópicos e temas de aprendizagem a serem tratados, bem como de capacidades e competências a serem desenvolvidas em várias áreas e no decurso de todo o percurso escolar (Grizzle, 2016). A par disso, leem-se sugestões que apontam para a exploração de uma abordagem de ordem interdisciplinar, uma vez que esta poderá favorecer a compreensão de temas e ideias que vão além das disciplinas e das relações, focando a sua ligação com o mundo real, realçando o processo e o significado, combinando conteúdos, teorias, metodologias e perspetivas de duas ou mais disciplinas (Grizzle, 2016). As propostas retiradas da documentação realçam, ainda, as vantagens de assumir uma prática deste género, no sentido de dissolver as fronteiras estabelecidas entre as disciplinas, ligando os “mundos escolares e de vida de crianças e jovens fora da escola” (Krucsay, 2008, p. 198), – tornar o ensino das competências verdadeiramente transversal a todas as disciplinas e áreas curriculares poderá sustentar a expansão das literacias e uma liberalização e impulso das práticas criativas dos alunos.

Por outro lado, e olhando os aspetos relacionados com o âmbito educativo, a documentação que compôs o nosso *corpus* de análise reforça o lugar de destaque do professor na promoção da LM. A par de ser compreendido como principal motor para a implementação de práticas de Educação para os *Media* na escola, três aspetos surgem recorrentemente a ele associados: a formação, as competências e a motivação. Na esfera da

formação, a documentação refere que “os professores devem desenvolver a capacidade de avaliar como os estudantes interpretam as mensagens de média e as informações de uma série de fontes” (Grizzle, 2016, p. 27) e realça-se a importância de, para tal, desenvolver propostas curriculares e de formação que apoiem os docentes no fortalecimento das competências necessárias para lecionar o campo, uma vez que “documentos e estruturas bem intencionados são inúteis, sem pessoal treinado para implementá-los” (Unesco, 2002, p. 13). As competências surgem articuladas com a formação, uma vez que o professor mediaticamente literado e capacitado deve ser capaz de “demonstrar seu conhecimento e sua compreensão de que os conteúdos de media são produzidos em meio a contextos sociais e culturais específicos” (Wilson et al., 2013, pp.33), assim como de “selecionar, adaptar e/ou desenvolver materiais e ferramentas de alfabetização mediática e informacional para um dado conjunto de objetivos e necessidades de aprendizagem dos estudantes” (Wilson et al., 2013, pp. 28). Por sua vez, a formação deve favorecer a motivação do docente para aceitar e legitimar a relevância do seu papel enquanto promotor do espírito crítico, da cidadania e do empoderamento das crianças e jovens (Ministério da Educação, 1986, 2005; Unesco, 1982, 1990 2007a, 2007b; Wilson et al., 2013).

Torna-se, ainda, evidente a importância de todos estes aspetos, conjugados com a introdução de currículos adequados, confluírem na avaliação de competências de LM dos alunos, bem como o desempenho dos educadores neste âmbito – por um lado, “a educação para os meios de comunicação deve usar esta definição operacional para avaliar e avaliar o conteúdo dos cursos sobre os media, bem como a aquisição do aluno e o desempenho do professor/ instrutor de maneiras apropriadas à sua configuração cultural e ao conteúdo mediático produzido” (Unesco, 2002, p. 5); por outro, “se a maioria dos profissionais for clara sobre os objetivos gerais da educação para os media, a medida em que eles são traduzidos para a prática nas salas de aula é altamente variável. Uma estrutura conceitual claramente definida para o currículo é obviamente necessária (...) para fornecer uma base de avaliação estabilizada” (Unesco, 2002, p.16).

6. CONCLUSÕES – QUE CAMINHOS PARA UMA DISCUSSÃO FUTURA?

A LM, nos dias de hoje, adquire uma importância cada vez maior para a educação e formação cidadã. Compreender a informação proveniente dos *media*, congregar um nível de destreza aceitável que permita utilizar de forma eficiente diversos meios para atividades pessoais e profissionais e

deter a capacidade de produzir, reproduzir e disseminar conteúdo mediático, eficaz, coerente e responsável são traços associados a um protótipo do indivíduo-cidadão do século XXI. Neste sentido, analisar o caminho percorrido ao longo de 35 anos de produção documental focada no campo da LM, considerando o ambiente exponencialmente tecnológico em que vivemos, é crucial, por forma a compreender o ponto em que nos encontramos.

As questões de investigação colocadas no início deste artigo procuraram promover uma reflexão sobre três aspetos fundamentais. Em primeiro, focou-se a representação da LM nas diretivas, recomendações/ conclusões e legislação internacional e nacional, compreendendo-se que as suas funções sociais sobressaem, sendo a LM compreendida como, mais do que uma ferramenta, uma competência determinante para o indivíduo assumir e gozar da sua cidadania. Seguidamente, partimos da importância da criatividade nos discursos socioeconómicos e da função social que assume dentro da LM para analisar a forma como a documentação se debruça sobre a questão. Enquanto elemento que integra as listagens das competências fundamentais ao indivíduo deste século, a criatividade é retratada, nestes documentos, enquanto ferramenta prática que deverá culminar na criação de produtos. No entanto, parece não existir uma noção concreta dos critérios que poderemos utilizar para caracterizar ou avaliar um produto mediático enquanto criativo. Uma uniformização da noção de criatividade no contexto da LM apenas contribuirá para a melhoria das práticas desenvolvidas e para uma melhor avaliação dos seus resultados (produtos).

Por último, unindo todos estes aspetos, a análise da documentação produzida pelas instituições estudadas considerou o papel e as responsabilidades atribuídas aos agentes educativos. Mais do que a formação de docentes, discute-se, hoje, a importância de motivar para a introdução dos *media* nas salas de aula e de promover o desenvolvimento de competências que, a par de capacitarem para o uso das ferramentas mediáticas mais atuais, serão um sinónimo de confiança para que o professor abrace o desafio de desenvolver práticas pedagógicas alinhadas com as necessidades dos jovens da geração Z.

A documentação analisada deixa, ainda, transparecer pontos que carecem de investigação futura. Em primeiro lugar, mais reflexão sobre os desafios inerentes à avaliação e às competências é necessária, sendo para isso fundamental considerar os ambientes particulares em que a literacia para os *media* é ensinada e trabalhada. Aliado a este aspeto, promover, analisar e acompanhar a introdução de práticas de educação para os *media* nos currículos será fundamental. Só assim será possível compreender a

realidade prática da inclusão da LM nas salas de aula, a exequibilidade das propostas documentais e os resultados das atividades de produção e criação de produtos mediáticos.

FINANCIAMENTO

Investigação desenvolvida no âmbito de uma tese de doutoramento com financiamento da FCT (SFRH/BD/126433/2016).

REFERÊNCIAS

- Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bazalgette, C. (2009). *Impacts of moving image education*. Glasgow: Scottish Screen.
- Benavente, A. (org.) (1996). *A literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. DOI: 10.3316/QRJ0902027.
- Burn, A. & Durran, J. (2007). *Media literacy in schools: Practice, production, progression*. Londres: Sage.
- Center for Media Literacy (2003). *Literacy for the 21st Century. An overview & orientation guide to Media Literacy Education*. Retirado de https://www.medialit.org/sites/default/files/01a_mlkorientation_rev2.pdf.
- Comissão Europeia (2009b). *Study on the current trends and approaches to media literacy in europe*. Retirado de http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/adjuntos/study_media_literacy_in_europe_o.pdf.
- Conclusões do Conselho, de 27 de Novembro de 2009, sobre a literacia mediática no ambiente digital. *Jornal Oficial da Comissão Europeia*. Retirado de [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=CELEX:52009XG1211\(03\)&from=PT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=CELEX:52009XG1211(03)&from=PT).
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Los Angeles: Sage Publications, Inc.

- d'Oliveira Martins, G. et al (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. Retirado de https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Global Digital Foundation (2016). *21st Century Skills/ Fluencies*. Retirado de <https://globaldigitalcitizen.org/21st-century-fluencies>.
- Grizzle, A. (2016). *Alfabetização midiática e informacional: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias*. Brasília: Unesco, Cetic.br. Retirado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246421>
- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action*. Washington: Aspen Institute and Knight Foundation.
- Kellner, D. & Share, J. (2007). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. In D. Macedo & S. R. Steinberg (Eds.), *Media Literacy: A Reader* (pp. 3-23). Nova Iorque: Peter Lang.
- Krucsay, S. (2008). Educational television and school. In U. Carlsson, S. Tayie, G. Jacquinet-Delaunay & J. Perez Tornero (Eds.), *Empowerment through media education: an intercultural dialogue* (pp. 259-264). Gotemburgo: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Diário da República n.º 237, Série I, de 14.10.1986. Lei de Bases do Sistema Educativo, República Portuguesa. Retirado de https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?p_p_auth=gDcp9Whg
- Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto - Diário da República n.º 166, Série I-A, de 30.08.2005. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior, República Portuguesa. Retirado de: <https://dre.pt/application/dir/pdfs/2005/08/166A00/51225138.pdf>
- Lopes, P. (2013). *Literacia mediática e cidadania. Práticas e competências de adultos em formação na Grande Lisboa*. Tese de Doutoramento em Sociologia. ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal. Retirado de <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/8666>
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2).
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Morse, J. & Field, P. (1995). *Qualitative research methods for health professionals*. Thousand Oaks: Sage.

- O'Leary, Z. (2014). *The essential guide to doing your research project*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Observatório Europeu do Audiovisual (2016). *Mapping of media literacy practices and actions in EU-28*. Estrasburgo: Observatório Europeu do Audiovisual. Retirado de <https://rm.coe.int/0900001680783500>
- Oliveira, A. (2018). Identidade, memória e a ecranização. O indivíduo e a experiência na era hipermoderna. *Revista Vista*, 2, 264-283.
- Peppler, K. & Kafai, Y. (2007). From SuperGoo to Scratch: exploring creative digital media production in informal learning. *Learning, Media, and Technology*, 32(2), 149-166.
- Pereira, L. (2011). *Conceções de literacia digital nas políticas públicas – estudo a partir do Plano Tecnológico da Educação*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19825>
- Pereira, S., Pinto, M. & Moura, P. (2015). *Níveis de literacia mediática: Estudo exploratório com jovens do 12º ano*. Braga: CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. Universidade do Minho. Retirado de http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/issue/view/169
- Pereira, S., Pinto, M., Madureira, E. J., Pombo, T. & Guedes, M. (2014). *Referencial de educação para os media para a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Pinto, M., Pereira, S., Pereira, L. & Ferreira, T. (2011). *Educação para os media em Portugal: experiências, actores e contextos*. Lisboa: Entidade Reguladora para a Comunicação Social. Retirado de <https://tinyurl.com/6m87ygs>
- Pinto, M. (1988). *Educar para a comunicação*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- Potter, W. J. & Levine-Donnerstein, D. (1999). Rethinking validity and reliability in content analysis. *Journal of Applied Communication Research*, 27, 258-284.
- Recomendação da Comissão, de 20 de Agosto de 2009, sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva. *Jornal Oficial da Comissão Europeia*.
- Reia-Baptista, V. (2011). Os media, as literacias e a cidadania. In *Literacia, Media e Cidadania - Livro de Atas do Congresso Nacional Literacia, Media e Cidadania* (pp-49-58). Braga: CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers*. Londres: Sage.

- Tufekci, Z. & Wilson, C. (2012). Social media and the decision to participate in political protest: Observations from Tahrir Square. *Journal of Communication*, 62(2), 363-379.
- Unesco (1982). *Grünwald declaration on media education*. Retirado de www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF.
- Unesco (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien. Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>
- Unesco (1999). *Educating for the media and the digital age*. Viena. Retirado de <http://en.unesco.org/>.
- Unesco (2002). *Youth media education seminar in Seville*. Retirado de <http://en.unesco.org/>.
- Unesco (2005). *Aspects of literacy assessment - Topics and issues from the UNESCO Expert Meeting*. Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001401/140125eo.pdf>.
- Unesco (2007a). *Media education: a kit for teachers, students, parents and professional*. Unesco. Retirado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149278>
- Unesco (2007b). *Paris Agenda or 12 Recommendations for media literacy*. Retirado de <http://milobs.pt/wp-content/uploads/2018/06/Paris-Agenda-or-12-Recommendations-for-Media-Education.pdf>
- Vosgerau, D., Meyer, A. & Contreras, R. (2017). Análise de dados qualitativos nas pesquisas sobre formação de professores. *Revista Diálogo Educativo*, 17(53), 909-935. Retirado de: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/9237>
- Vosgerau, D., Pcrifka, D. & Simonian, M. (2013). Associação entre a técnica de análise de conteúdo e os ciclos de codificação: possibilidades a partir do software ATLAS.ti. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, (19), 93-106. Retirado de <https://tinyurl.com/y38mg9rs>
- World Economic Forum (2015). *The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution*. Retirado de <https://tinyurl.com/h683b8m>

Citação:

Oliveira, A. & Pereira, S. (2019). A literacia mediática e a sua dimensão criativa na documentação nacional e internacional (1982-2017): um estudo. In Z. Pinto-Coelho, S. Marinho & T. Ruão (Eds.), *Comunidades, participação e regulação. VI Jornadas Doutorais, Comunicação & Estudos Culturais* (pp. 114-136). Braga: CECS.