

Educação para os media em Portugal: um caminho a fazer-se

Manuel Pinto

Cristiane Parente

Boa parte do que acreditamos conhecer sobre a realidade nos chega a partir dos meios de comunicação. Por isso a Educação para os Media é, ou pelo menos deveria ser, uma área-chave das políticas educativas e socioculturais. Em “Theory of Media Literacy – A Cognitive Approach”, Potter (2004) já destacava o fato de que, ainda no começo dos anos 2000, as estações de rádio enviavam/emitem anualmente 65,5 milhões de horas de programação original, sendo seguidas de perto pelas TVs, com mais de 48 milhões de horas. E isto sem falar na internet e outros meios.

Os media constituem um ambiente e uma dimensão que marcam cada vez mais a vida das pessoas. Dificilmente podemos aprender a ser cidadãos sem compreendê-los criticamente, já que eles constroem um mundo comum para os cidadãos (MARTINS, 2011). E isso acontece especialmente a partir de relatos, narrativas, representações, ritos e mitos.

Morduchowicz (2001) ressalta o fato de o conhecimento ser cada vez mais mediatizado, o que realça a necessidade de os meios de comunicação se tornarem objeto de estudo, já que são determinantes no modo como adquirimos, transmitimos e construímos informações e saberes sobre o mundo. Pinto (2003, p.2) também destaca que a formação pedagógica e cultural para uma relação crítica e esclarecida com os media e o campo mediático constitui uma das dimensões em que se traduz e promove a cidadania, apesar de essa constatação ainda não se traduzir em políticas públicas na área, na maioria dos países.

Se no passado o problema era, para grande parte das pessoas, a falta de acesso a informações, hoje a questão com que lidamos é outra: afinal, não só a informação pode ser encontrada mais facilmente, como tem sido produzida em quantidade e (em certa medida) diversidade cada vez maiores e num ritmo cada vez mais rápido. Neste novo quadro, torna-se necessário aprender a aceder, selecionar e usar bem as informações que recebemos, tarefa que deve ser aprendida desde a infância, visto que ter muita informação não necessariamente é estar bem informado.

A par das competências para ler criticamente e usar judiciosamente os media, as novas redes, plataformas e ferramentas digitais colocam em evidência outras necessidades básicas para a alfabetização e formação básica de todos os cidadãos, de forma a atenuar os riscos crescentes de novas formas de exclusão social. Pode dizer-se que a educação para os media e para a comunicação se tem vindo a evidenciar como um dos terrenos centrais dos direitos dos cidadãos, abrindo novos horizontes e desafios à conhecida trilogia em que assenta o direito à informação: informar, informar-se e ser informado (PINTO et al, 2009, p.1).

Essa presença marcante que, desde muito cedo, temos dos media e das novas tecnologias em nossas vidas, não apenas influencia a nossa percepção do mundo como altera a relação que estabelecemos com outros sujeitos e com a noção de espaço e tempo. Os media não apenas registam e publicitam os acontecimentos que marcam as sociedades, como eles próprios são responsáveis por boa parte da produção e enquadramento desses acontecimentos. Isso porque “a sociedade não apenas se deixa envolver pelos meios, como os reflete, adere ou descarta sua influência” (CHRISTOFOLETTI; MOTTA, 2008, p.1).

Segundo Botton (2014), somos desde cedo solicitados a apreciar o poder das imagens e das palavras. Porém, é raro que possamos dispor de uma educação que ensine a lidar com esse poder.

“É considerado mais importante que saibamos entender o enredo de Otelo do que saber decifrar a primeira página do New York Post (...) Nunca somos sistematicamente iniciados na extraordinária capacidade dos fornecedores de notícias para influenciar o nosso sentido de realidade e moldar o sentido daquilo a que bem podíamos chamar as nossas almas.” (BOTTON, 2014, p.12)

Isso tudo torna-se ainda mais importante quando vivemos numa sociedade dos ecrãs, em que a tecnologia já parece completamente natural para nós e a palavra precisa de ser resignificada, diante do poder da imagem.

A rede ecrânica transformou os nossos modos de vida, a nossa relação com a informação, o espaço-tempo, as viagens e o consumo: tornou-se um instrumento de comunicação e de informação, um intermediário quase inevitável na nossa relação com o mundo e com os outros. O ser é, cada vez mais, ser ligado ao ecrã e interconectado nas redes (LIPOVETSKY E SERROY, 2010, p.251).

Os media constroem um mundo comum. E constroem-no sobretudo através de relatos, o que significa que a sua realidade social é essencialmente discursiva. Esses actos de linguagem, por sua vez, são construções sociais (MARTINS, 2011, p.108).

Uma pessoa é exposta em média a cerca de 300 anúncios em um único dia (POTTER, 2004) e, sabendo disso, empresas de publicidade, entretenimento e jornalismo competem cada vez mais para conseguirem nossa atenção. Nessa guerra, e com o desenvolvimento tecnológico, a maneira como as mensagens chegam até nós mudou, assim como o modo como lidamos com elas. E se antes era fácil categorizar o que era informação, entretenimento e publicidade, agora, o vale-tudo para conseguir um leitor-espectador fez com que essas fronteiras se estreitassem e hoje encontremos anúncios travestidos de notícias e notícias misturadas com entretenimento.

Além disso, as mensagens também estão tornando-se cada vez mais curtas, dificultando a compreensão do contexto em que foram criadas e a sua interpretação (POTTER, 2004). E se essa diluição de fronteiras é complicada para os adultos, imagine para o público infantil.

Ainda sobre essa avalanche de mensagens, Tisseron (2007) destaca que as imagens são suportes de significação e que todas são construções. Por isso mesmo, carecem de ser estudadas, desmistificadas, vistas como algo que não seja objetivo. Ou seja, devem ser analisadas de forma mais crítica, afinal, há um modo de olhar que as determina. E no caso das mensagens que recebemos diariamente, o modo como elas chegam até nós vai formando, consciente ou inconscientemente, a nossa forma de representar o mundo.

O autor defende a distribuição da imprensa infantil nas escolas (as que ainda resistem/existem no mercado), para que as crianças debatam, entre si e com seus professores, assuntos que lhes digam respeito, cabendo assim à escola um contrapeso no papel pedagógico de educar sobre a visão de mundo e sobre as mensagens que recebemos diariamente. Uma educação para os media. E como as imagens são o maior poder com o qual as crianças irão negociar durante toda a sua vida (TISSERON, 2004), porque não começar a serem educadas já para esse desafio?

Importante destacar, porém que, independentemente dos meios aos quais as crianças estão expostas, vale dizer que não é apenas a relação criança – conteúdo que determina alguma consequência (positiva ou negativa), mas também o contexto em que essa criança vive, a quantidade de horas em que está exposta aos meios, as alternativas de que dispõe, o que ela faz também com os meios e não só o que eles fazem com ela, como a família e a escola dessa criança lidam com os meios, etc

Outro ponto relevante é que, para lidarmos com esse intenso fluxo de informações acabamos por ter uma exposição automática aos meios e um processamento automático das mensagens. As consequências negativas deste comporta-

mento é ficarmos mais susceptíveis às interpretações sugeridas pelos meios de comunicação. “Os meios de comunicação estão condicionando-nos, definindo o que é notícia, o que é entretenimento e como resolver problemas com os produtos anunciados” (POTTER, 2004, p.11). Consequentemente, ao longo do tempo, os meios de comunicação passam a moldar a nossa percepção do mundo, nossos conceitos de beleza, corpo, relacionamento, do que é certo e errado e, pior, deixam nossa “habilidade de construção de sentido atrofiada” (POTTER, 2004, p.3).

Fazendo um rápido recorte no tempo, basta imaginarmos uma criança negra, por exemplo, e a quantidade de tempo que ela viu TV, desde pequenina até o fim de seu período escolar. Quanto de estereótipos ela não deve ter visto? Quantas imagens de crianças, adolescentes/jovens e adultos negros ela viu? E em que situações? Como isso se deve ter fixado em sua mente? Que ideais de beleza ela deve ter a partir dos comerciais de shampoo ou perfumes ou ainda roupas de marcas famosas?

“Sem uma boa compreensão dos media, suas mensagens e seus efeitos, as pessoas podem desenvolver mal-entendidos e equívocos sobre seu mundo” (POTTER, 2004, p.20). Isso nos dá pistas do que, afinal, é e para que serve a Literacia Mediática, Educação para os Media ou Educomunicação.

As experiências que podem ser filiadas na preocupação de articular o universo da educação e dos media tornam-se visíveis a partir dos anos 20 e 30 do século passado. Isso acontece nomeadamente com as propostas de Célestin Freinet relacionadas com a imprensa escolar (FREINET, 1927) e com as preocupações de iniciar o estudo da linguagem cinematográfica, documentadas em França e no Reino Unido (NOURRISSON e JEUNET, 2001; BÉVORT e BELLONI, 2009), o que nos mostra que o interesse pelo tema não é tão novo.

Muito do trabalho pedagógico desenvolvido até aos anos 60-70 do séc. XX foi pautado por orientações ‘protecionistas’ e ‘discriminatórias’, isto é, procurando maximizar as potencialidades dos media, em particular audiovisuais, e minorar efeitos tidos por negativos. A verdade é que a pesquisa científica foi-se complexificando e enriquecendo. Ocorreu aquilo que se designou como perda tendencial do poder do texto (e dos media), em prol de um maior papel das mediações e de consideração pelo lugar e iniciativa dos sujeitos e grupos sociais e seus respetivos contextos de vida e cultura.

Essa virada epistemológica e teórica deu-se em diversas partes do mundo e a partir de diferentes problemáticas culturais, sendo aqui de destacar os avanços nos estudos de recepção na América Latina, levados a cabo e coordenados por pesquisadores como Orozco, Barbero e Canclini, especialmente a partir da década de 80 do século passado.

São pesquisas que foram gerando novos conceitos a respeito da relação entre o universo e a produção mediáticas, por um lado, e as culturas e os grupos culturais, por outro, orientando-se no sentido de uma visão menos determinista do papel dos media e mais acolhedora da ação dos sujeitos sociais e da sua leitura sobre o mundo. É no ato de leitura, do olhar que colocamos sobre as coisas, que damos sentido ao mundo. E esse ato é também político, já que envolve e requer compreender o jogo de forças existente na sociedade.

O olhar é uma forma de apreensão do mundo, que cruza conhecimento, objeto, sujeito e contexto de observação (...). É um ponto de contato, conhecimento e reconhecimento da alteridade (...), é leitura e é apreensão; é assim um gesto que constrói, gesto de leitura (CHRISTOFOLETTI, 2007, p.80-81). Se a leitura é um ato de compreensão maior, e se as pessoas lêem o mundo pelo filtro dos media, é preciso revisar sob que condições tal tradução é feita (CHRISTOFOLETTI, 2007, p.91).

Segundo Christofolletti (2007), dois aspectos são importantes para a conversão do ver em observar: a efetividade de ações e políticas de educação para os media/alfabetização mediática (ver TORNERO; VARIS, 2011) ou educomunicação, termo utilizado frequentemente no Brasil – ver Soares, 2011), e a compreensão da comunicação como um direito humano, assim como estabelece a Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu artigo 19.

A Convenção sobre os Direitos das Crianças, aprovada pelas Nações Unidas em 1989 e ratificada por todos os países do mundo com exceção da Somália e dos Estados Unidos da América, reconhece em seu artigo 13º o direito da criança à liberdade de expressão, o qual compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie e em todos os formatos, à escolha da criança. Reconhece ainda, no artigo 17º, o direito que lhe assiste quanto ao acesso à informação, bem como as responsabilidades que na matéria cabem aos órgãos de comunicação social, em especial a de “difundir informação e documentos que revistam utilidade social e cultural para a criança”.

Antes de olharmos para o modo como estas questões se colocam num quadro sociocultural específico, importa esclarecer que os conceitos com que aqui lidamos não têm um sentido unívoco e universal. Pelo contrário, são fruto de um processo de construção situado. Na Europa, isso acontece também. A expressão ‘media literacy’ tem sido definida como a capacidade de acessar, analisar, avaliar e criar mensagens numa variedade de contextos (cf, por exemplo, LIVINGSTONE, 2004, p.18). Mas o património de experiências das últimas décadas leva-nos a reconhecer que há, a montante e a jusante das mensagens, dimensões que se revelam cruciais para uma visão e uma prática holística da educação para os media.

A economia política chama-nos a atenção para as lógicas institucionais, para as culturas profissionais e, sobretudo, para as questões de poder e para as estratégias dos interesses que se movimentam em torno dos grupos, dos conglomerados industriais, nas ligações com o campo político, etc. Por sua vez, os estudos culturais e as teorias da recepção fizeram-nos olhar para as formas de acesso aos media, modalidades de uso, de significação e de apropriação e para os contextos de vida dos utilizadores.

Em muitos estudos europeus denota-se uma tensão entre uma abordagem da educação para os media que tem como horizonte e sentido a educação para a comunicação e para uma cidadania crítica e interventiva, por um lado, e uma abordagem de cariz mais tecnológico, mais instrumental, por outro. Talvez devamos entender este campo como um campo de forças, para convocar Bourdieu, e ver aqueles elementos tensionais como pólos de um continuum que nunca pode ser perdido de vista. De qualquer modo, é relativamente consensual que a literacia mediática ou sobre os media é o resultado (sempre provisório, por certo) de um processo formativo que designamos por educação para os media.

1. Educação para os Media em Portugal

O caminho que vem sendo percorrido em Portugal, particularmente desde os anos 70 do século passado, analisado no seu todo, pode dizer-se que avança da fragmentação para a busca de um todo coerente, ainda que diversificado. A Revolução do 25 de Abril de 1974 e a instauração de um regime democrático estabelece um marco neste percurso, naturalmente. Uma coisa é trabalhar sob um regime de censura feroz e de combate à ação e à expressão de ideias de correntes estéticas diferentes de uma linha oficial e outra coisa é trabalhar em regime de liberdade de expressão e de informação, ainda que esta liberdade seja sempre um desafio e uma aprendizagem.

Importa, contudo, começar por sublinhar que não foi o 25 de Abril que trouxe as experiências de diálogo entre a ação educativa e o campo dos media e da comunicação. O jornalismo escolar, por exemplo, ainda que muito vigiado, foi um terreno de ação importante nas décadas antecedentes da 'Revolução dos Cravos' em muitas escolas, ainda que muitas vezes produzido de costas voltadas para as atividades letivas. Algo de análogo se passou com a pedagogia do cinema, em alguns casos em articulação com os cineclubes e os festivais de cinema (como foi o caso do Festival de Cinema de Figueira da Foz e do seu diretor José Vieira Marques). A ideia era desenvolver nos alunos o gosto pelo cinema,

iniciá-los na linguagem e estética cinematográficas, enriquecer debates sobre a actualidade ou ainda sobre determinadas matérias como História, Antropologia, línguas estrangeiras, etc. Atualmente destaca-se o nome do pesquisador e professor Vítor Reia-Baptista, da Universidade do Algarve, que continua os trabalhos nessa linha propondo uma "pedagogia da comunicação" (PINTO, 2003).

Sobre a educação para a cidadania e a compreensão dos media enquanto "instâncias de enunciação, construção e significação dos eventos e situações que marcam o que em cada momento se passa no mundo" (PINTO, 2003, p.5), vale destacar o papel de programas como o 'Público na Escola'. Iniciado em 1989 pelo jornal Público, ainda antes de este diário de referência ter aparecido nas bancas, teve como objectivo primeiro o desenvolvimento de recursos e de iniciativas orientados para uma leitura crítica da atualidade, a partir do trabalho com a imprensa e com os outros media. Este programa organizava visitas ativas de alunos ao jornal, produzia cadernos pedagógicos e dossiês de materiais dos media. Promoveu também, em conjugação com o Ministério da Educação, a Semana dos Media na Escola. Porém, a sua iniciativa com mais impacto terá sido, durante cerca de duas décadas, a organização do concurso nacional de jornais escolares, em suporte impresso e digital. Hoje, com a crise económica, o jornal desinvestiu bastante nesta vertente, ainda que continue a existir um coordenador que participa em iniciativas de escolas, responde a solicitações e alimenta o blogue Página 23 (Disponível em: <<http://blogues.publico.pt/pagina23/>>).

Uma das características das dinâmicas desenvolvidas nesta vertente educomunicativa foi a sua falta de continuidade e a sensação que se criou de que se estava sempre a começar do zero. O 'Público na Escola' foi, deste ponto de vista, uma exceção, como foi também a ação continuada de formação e investigação em universidades como o Minho e Algarve e a dinamização levada a cabo em várias regiões do país por meia dúzia de cineclubes mais ativos. Mas tal não significa que, nas escolas dos ensinos básico e secundário, não acontecesse um importante trabalho de inovação pedagógica que fez da comunicação o seu *leitmotiv*.

Ao longo da primeira década deste século foi ganhando força a ideia de promover regularmente o intercâmbio entre as experiências no terreno, levadas a cabo por instituições mediáticas, por estabelecimentos de formação de professores e educadores, por departamentos oficiais, sobretudo do âmbito da educação e, naturalmente, pelos professores e pelas escolas. A este objetivo juntava-se também a preocupação de inscrever a educação para os media na agenda das políticas públicas.

Importa contextualizar um pouco. Depois de décadas em que as tomadas de posição e os estudos neste âmbito foram liderados por organizações como a

Unesco e o Conselho da Europa, também a Comissão Europeia, órgão de governo da União Europeia, desenvolveu ao longo de toda a primeira década do novo século um conjunto de iniciativas e de estudos que conferiram visibilidade à questão da *media literacy*, sublinhando as suas incidências e potencialidades nos planos da educação e da cultura, do emprego e da cidadania. Um ponto saliente desse processo foi a aprovação da Directiva 2007/65/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 11 de Dezembro de 2007, que propunha aos Estados membros a literacia mediática como

(...) uma questão de inclusão e de cidadania na sociedade da informação de hoje. É uma competência fundamental, não só para os jovens, mas também para os adultos e as pessoas de idade, pais, professores e profissionais dos meios de comunicação social.

A Convenção instituiu também um mecanismo de pressão sobre os Estados Membros no sentido da avaliação dos níveis de literacia mediática dos seus cidadãos. Dois anos depois, uma Recomendação da Comissão Europeia de 20 de agosto de 2009 acrescentava que a aquisição e exercício de competências no campo da comunicação e dos media permite ao cidadão “fazer escolhas informadas, compreender a natureza dos conteúdos e serviços e tirar partido de toda a gama de oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias das comunicações.”

2. A ação do Grupo Informal sobre Literacia para os Media (GILM)

Neste quadro, um grupo de entidades públicas portuguesas decidiram, em meados de 2009, começar a reunir-se informalmente para partilhar informações sobre (e articular) iniciativas próprias, para organizar ações e projectos comuns e proporcionar o encontro de pessoas, grupos e instituições preocupados e interessados na literacia relacionada com os media¹.

¹ No início de 2015, integram o GILM: o Conselho Nacional de Educação (CNE), Comissão Nacional da UNESCO (CNU), Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho (CECS), Direção Geral de Educação do Ministério da Educação e Ciência (DGE), Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC), Fundação para a Ciência e Tecnologia – Dep. Sociedade de Informação (FCT), Gabinete para os Meios de Comunicação Social (GMCS), Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), Rádio Televisão de Portugal (RTP). Integram-no também, a título individual, Maria Emília Brederode Santos e Teresa Calçada, duas personalidades que, por caminhos diversos,

A primeira realização pública deste auto-designado Grupo Informal sobre Literacia para os Media (GILM) foi o 1º Congresso Nacional sobre Literacia, Media e Cidadania, realizado na Universidade do Minho, em Braga, em março de 2011. Esse Congresso, de onde saiu a Declaração de Braga (Disponível em: <<http://bit.ly/1ektzVj>>), foi palco para a apresentação pública dos resultados de um estudo anteriormente encomendado ao Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS) da UMinho pela Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC).

Esse estudo, que pode ser consultado na íntegra no site da ERC (Disponível em: <<http://bit.ly/qcCe22>>), propôs-se fazer o levantamento de projectos, iniciativas e atividades de educação para os media; conhecer os actores, assuntos e contextos do trabalho desenvolvido; e enunciar recomendações e orientações tendentes à promoção da Educação para os Media no país, com base nos resultados obtidos. Uma das suas conclusões frisava que, no final da primeira década do século XX, a situação em Portugal englobava “projectos interessantes, diversificados, reveladores de capacidade de iniciativa de associações, media, escolas, entidades oficiais”, apresentando, no entanto, “um panorama geral fragmentário, sem direcção, de avanços e de recuos e sem grande horizonte” (ERC, 2011, p.149).

Outros parceiros do GILM tomaram iniciativas na sua esfera de ação. Assim, o Conselho Nacional de Educação, órgão representativo de todos os agentes educativos que se pronuncia e faz recomendações sobre aspetos das políticas educativas, junto do Governo e do Parlamento, fez aprovar em dezembro de 2011 a Recomendação sobre Educação para a Literacia Mediática (Disponível em: <<http://bit.ly/1IWwi3u>>) dirigida aos poderes legislativo e executivo, na qual insta “a que se promova a Literacia Mediática entendida como um conjunto de saberes e capacidades relativas às três dimensões de acesso, compreensão crítica e utilização criativa e responsável”. Recomenda ainda o investimento na formação de professores e educadores nesta área, e que “se proceda à inserção organizacional e curricular da Educação para a Literacia Mediática na Educação para a Cidadania, através de aprendizagens transversais”.

Também a RTP, o operador público de televisão e de rádio, entendeu lançar, em colaboração com o Ministério da Educação e Ciência, o Portal Ensina, que edita materiais de arquivo com interesse para as várias áreas curriculares e as disponibiliza no site da empresa. Uma das áreas incluídas no Portal é precisamente a Educação para os Media (Disponível em: <<http://ensina.rtp.pt/>>).
possuem uma trajectória ligada às literacias e à educação para os media.

Ainda na linha da disponibilização de recursos de apoio – a pais, alunos, professores e investigadores – o Gabinete para os Meios de Comunicação Social, departamento governamental para a área dos media e um membro fundador do Grupo Informal de Literacia para os Media, apostou na criação do portal Literacia Mediática (Disponível em: <<http://www.literaciamediatca.pt/>>). Nele se podem encontrar documentos de referência, sugestões de atividades, resultados de pesquisa, legislação, informações, etc.

O mesmo Gabinete, em parceria com o CECS da Universidade do Minho, decidiu dar corpo a um observatório sobre educação para os media e, juntamente com a mesma entidade e com a Rede de Bibliotecas Escolares, patrocinou também um estudo exploratório sobre níveis de literacia para os media entre estudantes do ensino secundário. Quer num caso, quer noutra, os trabalhos encontram-se ainda em curso.

Finalmente, a Direção Geral de Educação, que representa o Ministério da Educação no GILM, tomou igualmente a iniciativa de solicitar a uma equipa da Uminho a conceção e elaboração de um Referencial de Educação para os Media, quer como dimensão da Educação para a Cidadania quer como contributo para uma abordagem transversal às diferentes áreas do currículo, desde a educação pré-escolar aos ensinos básico e secundário. Esse documento, cuja autoria envolveu também, na equipa responsável, o Dr Eduardo Jorge Madureira, do projeto 'Público na Escola', esteve um mês em debate público, para receber contributos dos atores e instituições interessados, após o que foi elaborada a versão final, entretanto aprovada pelo Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário em abril de 2014 (Disponível em: <<http://bit.ly/1yjevTY>>).

Enquanto grupo, o GILM tem organizado também várias iniciativas nacionais, de que se destacam: os congressos bienais de Literacia Media e Cidadania, incluindo a publicação das respetivas atas (o terceiro ocorre em 2015 em Lisboa) e a operação nacional Sete Dias com os Media (Disponível em: <www.literaciamediatca.pt/7diascomosmedia>), uma iniciativa aberta a toda a sociedade, que tem anualmente lugar em torno do dia 3 de maio, dedicado pela ONU à liberdade de imprensa. A ideia é que pessoas, grupos e instituições procurem, no seu âmbito, com criatividade e com os meios possíveis, fazer dos media motivo de interrogação e ação.

É ainda cedo para proceder a uma avaliação do contributo deste Grupo Informal para a efetividade de uma política pública – continuada, consistente e participada, no âmbito da literacia para os media. A informalidade do grupo dá-lhe versatilidade na ação, mas também representa uma debilidade. De tudo aquilo que já fez, há matérias que são de impacto conjuntural e outras que po-

dem ser de efeitos mais duradouros. Seja como for, há um caminho que está a fazer-se. Não há ainda um quadro geral de ação e um sistema de incentivos para as iniciativas no terreno. É verdade que aquilo que é feito nas escolas, nos centros de pesquisa e noutras instituições vai muito para além do que passa pelo GILM, como se pressente dos congressos bienais. Não referimos aqui a crescente internacionalização, orientada sobretudo para o espaço europeu e iberoamericano. Não evocamos o aspeto da formação de formadores – com os seus progressos e retrocessos no ensino superior. Não sublinhamos o que já vai sendo feito, bem como as potencialidades ainda por explorar no que tange ao envolvimento de comunicadores e jornalistas e respetivas instituições, no trabalho de educação para os media (ver, por exemplo, <www.medialab.dn.pt/> e <www.mediasmart.com.pt/>). Enfim, não aludimos ao importante esforço que, no âmbito da Direção Geral de Educação tem vindo a ser feito, no sentido de valorizar as produções dos alunos e das escolas, nomeadamente rádios e TVs educativas (Disponível em: <<http://rten.dge.mec.pt/>>), jornais escolares (Disponível em <<http://jornaiscolares.dge.mec.pt/>>), etc.

Ficam, neste rápido apanhado, referências a iniciativas, ações e dinâmismos que podem servir para divulgar um pouco do que se faz e, eventualmente, para desenvolver intercâmbios e trabalho em rede num quadro geográfico mais largo. Ficam por enunciar e aprofundar as conceções e orientações teóricas e metodológicas vigentes nos trabalhos desenvolvidos nesta área, o impacto de uma deriva tecnicista na educação para os media e, também, as buscas no sentido de tornar esta área relevante para a vida das pessoas e das comunidades, relacionando-a com a saúde, a formação ao longo da vida, o desenvolvimento comunitário, etc. Outras oportunidades surgirão.

Referências bibliográficas

- BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luíza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. *Educação & Sociedade*, v. 30, n.109, p. 1081-1102, 2008.
- BUCKINGHAM, David. *Media Education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press/Blackwell, 2003.
- FREINET, Célestin. *L'imprimerie à l'école*. Ferrary Éd: Boulogne, 1927.
- LIVINGSTONE, Sonia. What is Media Literacy? *Intermedia*, v. 32, n. 3, p. 18-20.
- MARTINS, Lemos M. *Crise no Castelo da Cultura – Das estrelas para os ecrãs*. Série 'Comunicação e Sociedade', n. 24, Coimbra: Grácio Editor/CECS, 2011.

- MASTERMAN, Len. **La enseñanza de los medios de comunicación**. Madrid: Ediciones La Torre, 1993.
- MORDUCHOWICZ, Roxana. **El diário en la escuela**. Barcelona: Octaedro, 2011
- NOURRISSON, Didier; JEUNET, Paul (Orgs.) **Cinéma-École: Aller-Retour**. Publications de l'Université de Sainte Étienne, 2001.
- PINTO, Manuel (Coord.); PEREIRA, Sara; PEREIRA, Luís; FERREIRA, Tiago Dias. **Educação para os Media em Portugal: experiências, actores e contextos**. Braga: CECS - Uminho, 2011.
- PINTO, Manuel. Correntes da educação para os media em Portugal: retrospectiva e horizontes em tempos de mudança. **Revista Ibero-Americana**, Mayo-Agosto 2003, n. 32, p. 119-143.
- POTTER, W. James. **Theory of media literacy - A cognitive approach**. California: Sage Publications, 2004.
- SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: O conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulinas, 2011
- TISSERON, SERGE. **Manual para pais cujos filhos veem demasiada televisão**. Lisboa: Edições 70, 2007.