

## **DIÁLOGOS DE MÍDIA & EDUCAÇÃO – PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA COMO AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

LAURA SELIGMAN (UNIVALI), VALQUIRIA MICHELA JOHN (UNIVALI).

### **Resumo**

As transformações que as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação – NTIC, impuseram à sociedade ainda parecem distantes das práticas escolares. Ancorados em um mundo livresco e afastados dos paradigmas tecnológicos, os currículos escolares, bem como seus planos de ensino, preferem ignorar a influência da tecnologia na vida de toda a sua comunidade escolar. A oferta de material de apoio para o preparo de aulas que orientem o professor a Educar para os Meios e o seu treinamento para esta prática foram os objetivos das ações de extensão que o grupo de pesquisa Monitor de Mídia do curso de jornalismo da Univali manteve entre 2007 e 2008. A edição de dez e-cadernos sobre a necessidade de educar para a mídia e sobre as características de oito tipos delas, além de sugestões de ações e exercícios a serem levados às salas de aula, se complementou com treinamentos de formação continuada de professores na região, no intuito de levar à comunidade em que a universidade está inserida, um pouco do conhecimento que ela ajuda a construir. Ler criticamente a mídia e capacitar a comunidade para interferir em seu conteúdo são objetivos que podem ser alcançados com a formação para a leitura crítica da mídia.

### **Palavras-chave:**

Educação para os meios , NTIC, Leitura e tecnologia.

### **Resumo**

As transformações que as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação - NTIC, impuseram à sociedade ainda parecem distantes das práticas escolares. Ancorados em um mundo livresco e afastados dos paradigmas tecnológicos, os currículos escolares, bem como seus planos de ensino, preferem ignorar a influência da tecnologia na vida de toda a sua comunidade escolar. A oferta de material de apoio para o preparo de aulas que orientem o professor a Educar para os Meios e o seu treinamento para essa prática foram os objetivos das ações de extensão que o grupo de pesquisa Monitor de Mídia do curso de jornalismo da Univali manteve entre 2007 e 2008. A edição de dez e-cadernos sobre a necessidade de educar para a mídia e sobre as características de oito tipos delas, além de sugestões de ações e exercícios a serem levados às salas de aula, se complementou com treinamentos de formação continuada de professores na região, no intuito de levar à comunidade em que a universidade está inserida, um pouco do conhecimento que ela ajuda a construir. Ler criticamente a mídia e capacitar a comunidade para interferir em seu conteúdo são objetivos que podem ser alcançados com a formação para a leitura crítica da mídia.

**Palavras-chaves - Educação Para os Meios + NTIC + Leitura e Tecnologia**

A exposição à mídia e às Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) é inevitável. Por onde vamos e mesmo que não saíamos do lugar, há algum instrumento de informação e comunicação pronto a nos mostrar qual a mais nova notícia do dia, produto mais barato e eficiente, a roupa da moda, como cortarmos os cabelos, qual o melhor carro para dirigir, entre tantas mensagens a que somos expostos.

Não é pouco esse volume de mensagens. Ao contrário dos séculos anteriores, quando o acesso à informação e ao conhecimento era privilégio de poucos, o século XX reduziu essas barreiras com o advento do rádio, da televisão e do computador e ainda da mídia impressa que se tornou mais veloz e de menor custo. Até então, livros e o conhecimento que eles portam eram privilégios de poucas famílias abastadas e de parte da Igreja, autorizada a lidar com o poder desse conteúdo.

Nos últimos anos, somente os Estados Unidos publicam uma média de 65 mil novos títulos de livros por ano. Emissoras de rádio de todo o mundo enviam 65,5 milhões de horas de programação original por ano e as emissoras de televisão somam mais 48 milhões de horas de programação a essa contabilidade. Os sete maiores estúdios norte-americanos de cinema têm 169,5 mil programas produzidos para a televisão em seus arquivos (POTTER, 2004).

Em 1984, Peter Large computou que havia sido produzida mais informação no período de 30 anos desde 1954 do que nos cinco mil anos anteriores a essa data. Segundo John Naisbitt, ainda em 1984 calculava-se que os textos sobre informação técnica e científica duplicam de volume a cada 5 anos e meio e que nos anos 1990 esse número se aceleraria para cada 20 meses. A metade dos cientistas que já viveram sobre a Terra, em 2004, estava viva e produzindo informação. (op. cit., p.5)

O problema definitivamente não é mais o acesso à informação, pelo menos dos países ditos desenvolvidos. O mesmo não ocorre em outros lugares onde esse acesso é restrito por condições econômicas, sociais ou ainda por restrição política. Mama (2005) sustenta que o sistema de produção de conhecimento atual tem desigualdades globais, e essas diferenças de intelecto vêm desde os tempos em que as sociedades faziam uma política de desigualdade. Diante do estado relativamente ruim de suas instituições educacionais e culturais, os intelectuais africanos, por exemplo, passaram a sair de seu continente de origem na busca de mudanças para a sociedade de conhecimento global.

Na China, atualmente, o Estado interfere no acesso à informação ao limitar o acesso à rede mundial de computadores. Os motores de busca tradicionais (Google, Yahoo!, entre outros) pertencentes a conglomerados transnacionais são substituídos por um chinês (Baidu Baike), único de acesso permitido para que o governo mantenha o controle sobre o conteúdo disponível aos seus 163 milhões de internautas[2].

Se para alguns o problema já não é o acesso, pelo menos não em condições tecnológicas ou como meta democrática, uma nova questão entra em

cena: selecionar o que guardar como importante dentro desse mar de mensagens. O cidadão comum, segundo Potter (2004), está exposto a uma média de 300 anúncios por dia, a maioria deles não solicitada pelo ouvinte/destinatário. É um volume muito grande para que prestemos atenção a tudo como se estivéssemos em concentração total: enquanto essas mensagens vêm, desenvolvemos muitas atividades simultaneamente.

Isso nos tem levado a um patamar de saturação em relação ao que querem dizer e o que realmente podemos captar. Também é importante considerar a forma como compreendemos e assumimos o conteúdo dessas mensagens que se mostram cada vez mais curtas, rápidas e superficiais. Ao contrário das antigas teorias[3] que mostram a mídia como um retrato fiel do mundo, ou, como diz o próprio nome, apenas uma mediação entre o que acontece no mundo e o cidadão comum, a mídia é representação. O que era diretamente vivido se afastou numa representação, se torna espetáculo.

A mídia não oferece uma janela transparente para o mundo. Ela oferece canais pelos quais as imagens e representações do mundo podem ser comunicadas *indiretamente*. A mídia *intervém*: ela nos dá versões seletivas do mundo em vez de dar acesso direto a ele. (BUCKINGHAM, 2005, p. 3)

Educadores e pesquisadores, mais recentemente, entendem que não é possível evitar todas as mensagens da mídia sem que se faça um grande esforço e dispêndio de energia nessa tarefa. Também consideram perigoso o fato de deixar a mídia invadir e comandar as vidas dos cidadãos comuns, numa espécie de piloto automático. Decidiram, portanto, usar esse esforço no sentido de educar crianças, jovens e adultos para que possam examinar de forma autônoma o conteúdo da mídia e fazer uma escolha consciente sobre em que acreditar. Essa é a definição mais frequente de educação para os meios.

Mas, os esforços para a compreensão dos fenômenos que envolvem a mídia ainda se concentram entre os que a estudam e as teorias costumam dividir-se em duas vertentes distintas. Uma de orientação culturalista, tem nos europeus seus maiores representantes. Autores como David Buckingham, procuram evitar visões apocalípticas ou redentoras em relação à mídia e preferem estudar as relações da mesma com seu público. No Brasil, professores como Maria Luiza Belloni têm estudado o que os ingleses chamaram de *Media Education* e discutido a questão a partir desse olhar sob o título de Mídia-Educação[4].

Para esses estudiosos, não se pode separar a educação formal das culturas das sociedades, e aí se inclui a mídia. Esta última, segundo Fantin (2006), é pouco discutida ou problematizada na escola. Mídia-educação, para Fantin (2006, pp 31-32), "diz respeito à dimensão 'objeto de estudo' e tem importância crescente no mundo da educação e da comunicação". Para ela, este é "um campo metodológico aberto", "espaço de reflexão teórica sobre práticas culturais e como um fazer educativo". É um fazer a educação a partir dos sentidos culturais.

Outra vertente é liderada por norte-americanos como W. James Potter, e tem suas teorias baseadas em estudos cognitivos (claramente orientada pelos estudos de Kohlberg) dando ao tema uma visão mais pragmática, o que chamaram de *Media Literacy*. Para Potter, todos que sabem ler e escrever já têm alguma habilidade nesse sentido e, portanto, a questão é incrementar os níveis e habilidades de alfabetização para interpretar e interferir na criação midiática, quebrando seus códigos não revelados ao público. No Brasil, estudos com a mesma orientação têm

sido implementados na Universidade de São Paulo - USP denominados Educomunicação.

### **Por que educar para a mídia**

Ao se tornarem educados para ler a mídia, os cidadãos podem reverter o processo de manipulação da sociedade através dos meios de comunicação. Ao invés de "reféns" das mensagens midiáticas, a leitura crítica pressupõe condições de tomar decisões de forma autônoma. Nesse ponto, tanto apocalípticos quanto integrados convergem. Os mais resistentes à tecnologia veem a possibilidade da crítica como uma pedra no sapato da pura e simples manipulação pela comunicação de massa. Os que veem o aparato tecnológico como presente e futuro promissores, ainda assim reconhecem a necessidade de estender a todos os cidadãos o detalhamento sobre os meios de produção da mídia. Dessa forma, a sociedade controla a mídia e não o inverso.

Alguns estudos podem tomar por confusão, o conceito de Educação para a Mídia como simples uso de tecnologias de comunicação na sala de aula. Não basta levar a TV, o vídeo ou o computador para ilustrar a mesma prática pedagógica. A proposta é ensinar sobre a mídia e não através da mídia - para atuar dessa forma é necessário um novo professor com uma nova prática na sala de aula porque os alunos, esses já mudaram. Soares (1996, p. 36) delimita duas eras distintas:

Enquanto a Era da Educação, que representou o tempo do pensamento lógico, geométrico, legitimado pelo saber universitário e socializado pelo processo de escolarização, basicamente livresco, a Era da Comunicação consolida o pensamento fragmentado, a cultura aleatória, essencialmente audiovisual.

Mas, mesmo recebendo muita informação através da mídia, ainda assim não adquirimos conhecimento ou nos tornamos bem informados. Para Potter (2005), informação são fatos, dados e impressões. Conhecimento é a construção das informações em estruturas que façam sentido. Então, para ser alfabetizado para a mídia, precisamos desenvolver fortes estruturas de conhecimento em um grande número de tópicos - a respeito da mídia e do mundo real. Essas estruturas descritas por Potter devem auxiliar a avaliar a exatidão dos fatos, compará-los com outros, examinar a autoria dos mesmos e a formação de seus autores, e, após todas comparações, decidir por conta própria no que acreditar.

A educação para a mídia deverá desenvolver maior autonomia no contato com seu conteúdo e facilitar o surgimento de outras competências que fazem parte do cotidiano. Autonomia, independência e pensamento crítico são palavras-chave nesse contexto. "Ao preparar o aluno para projetos comuns, a escola prepara-o também para o mundo do trabalho, onde as interdependências são, muitas vezes, inevitáveis" (GAIA, 2001, p.43). Dessa forma, a escola se aproxima da realidade de sua comunidade, permite que suas opiniões sejam expostas e pode iniciar um trabalho "que se proponha preparar os alunos autônomos e independentes, conscientes de sua cidadania" (op.cit).

### **Leitura crítica**

A concepção tradicional de leitura pode nos levar somente aos textos escritos. Mas, ler o mundo, hoje, é ler a mídia - ou o inverso. Leitura, portanto, deve ser tomada como noção polissêmica. Entre seus vários sentidos, podemos destacar o de atribuição de sentidos - generalista e, portanto, abrangente. Dessa forma, toca o texto escrito e a oralidade - por consequência, o conteúdo multimidiático.

Segundo Orlandi (1999), leitura significa ainda concepção quando se usa no sentido de "leitura de mundo" numa conotação ideológica da palavra. Para que se assuma uma perspectiva discursiva na reflexão sobre leitura, a autora destaca alguns fatos:

- a) o de se pensar a produção de leitura e, logo, a possibilidade de encará-la como possível de ser trabalhada (e não ensinada);
- b) o de que a leitura tanto quanto a escrita, faz parte do processo de instauração do(s) sentido(s);
- c) o de que o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história;
- d) o de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente;
- e) o fato de que há múltiplos e variados modos de leitura;
- f) finalmente e, de forma particular, a noção de que a nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social (ORLANDI, 1999, p.8)

A leitura, portanto, é feita em determinadas condições, ou seja, o contexto sócio-histórico que deve ser levado em conta. Pode-se, então, fazer previsões de leituras para um texto, mas elas nunca podem ser absolutas. Uma vez reconhecidas essas condições de leitura na escola, por exemplo, é possível começar a compreender algumas das intenções de quem produziu o texto a ser lido. Mais uma vez, isso também vale para a mídia e para seus novos textos que se apresentam de formas e intenções variadas dentro de uma cultura diferente da que fundamenta a educação escolar.

Entre as leituras que contemplam, por exemplo, estabelece premissas críticas para desenvolver a capacidade de entender a mídia. São oito conceitos:

- Todos os tipos de mídia são construções;
- A mídia constrói a realidade;
- O público negocia significados na mídia;
- A mídia tem implicações comerciais;
- A mídia contém mensagens ideológicas e de valor;
- A mídia tem implicações políticas e sociais;

- Forma e conteúdo estão intimamente relacionados na mídia;
- Cada tipo de mídia tem formas estéticas particulares (ANDERSEN, DUNCAN e PUNGENTE, 2002)

Esses tópicos são considerados básicos e compõem o currículo de mídia nas escolas canadenses para que se leia qualquer tipo de texto. Para se alcançar o ideal de cidadania autônoma, é preciso saber ler os meios disponíveis em suas mais variadas formas, e assim compreender que não há mistérios de espelho nos meios, mas uma grande construção social.

### **A mídia e a construção da realidade**

As pessoas ligam a televisão na sala de jantar como se abrissem uma janela para o mundo. Esse que é considerado um totem da família moderna por uns ou o mito na sala de jantar por outros, carrega em si uma pretensa objetividade. Ferrés (1996) afirma que no jornal impresso há certa consciência de que ali há discurso construído, porque a letra é reconhecida como código. Na televisão, porém, não há símbolos aparentes com o uso da imagem, o que aumenta a impressão de meio neutro, transparente, que reproduz a realidade como ela é.

Essa característica se agrava quando se trata de crianças. Para elas, que vivem com maior intensidade o mundo do fantástico, as histórias possuem vida própria - não são reconhecidas como simulação, mas como própria realidade. O mesmo também acontece com grande parte da população adulta que não adquire, com a idade, a capacidade de discernimento entre ficção e realidade, confundindo, por exemplo, atores com seus personagens.

Para Ferrés (op. cit), a objetividade na informação da televisão é "um mito falacioso" (p. 48) - não há janela aberta para o mundo. A informação é discurso, é opinião, construção social. Essa falsa objetividade é construída dentro de um processo produtivo peculiar que envolve, em primeiro lugar, a seleção de conteúdos. Os programas de notícias, por exemplo, selecionam dentre tantos possíveis, quais os fatos que chegarão ao telespectador. Essa seleção já representa juízo de valor, é pautada por um substrato ideológico.

Outro processo importante descrito por Ferrés está na seleção dos códigos a serem utilizados. No caso da televisão, eles são muitos: pontos de vista, ângulos, planos de câmera, ritmo da edição e iluminação entre tantos outros possíveis. Um objeto pode parecer aterrorizante ou grandioso, dependendo do modo como é apresentado. O mesmo vale para as pessoas retratadas na televisão. Quanto às questões de gênero, Aumont (apud FERRÉS, 1996) relata que os personagens masculinos são dotados do poder de olhar, enquanto os femininos são feitos para serem olhados.

Dessa forma, a televisão oculta a realidade ao reduzi-la a estereótipos. Eles "a simplificam, deformam com base em condicionamentos culturais derivados sempre de um jogo de interesses explícitos ou implícitos" (FERRÉS, 1996, p. 50). Reforçam-se os papéis pré-estabelecidos na sociedade: o dos pobres, dos poderosos, dos cultos, dos bem-sucedidos, sem que haja possibilidade de modificação desse *status quo*.

De fato, o sistema se erige como moderna divindade, exigindo submissão, fé, culto e uma nova liturgia. Tudo doravante tende a se organizar em função destes critérios: os valores, a informação, os programas de televisão, os multimeios, etc, etc. (RAMONET apud SOARES, 1996, p.12)

Da mesma forma, Strasburger (1999, p. 20) estuda as influências da televisão sobre os adolescentes e aponta como principais possibilidades: "influenciar as percepções dos espectadores sobre o que constitui "o mundo real" e o comportamento social normal; ajudar a moldar normas culturais; transmitir mensagens importantes e dignas de crédito sobre os comportamentos que exhibe". O autor sustenta a teoria de que crianças e adolescentes aprendem o comportamento observando outros na vida real e, de forma substitutiva, nos meios de comunicação.

Muniz Sodré (2006, p.30) vê os efeitos da mídia sobre o comportamento violento, por exemplo, como os efeitos alucinógenos de uma droga. Os meios seriam lugares "parasitários do social, mas estupefacientes, por seus efeitos tecnológicos, sua velocidade maquinal, seu êxtase imaginário".

Os novos protótipos de sucesso social têm sua ascensão ligada à aparência. Assim, os novos líderes eletrônicos são atletas, esportistas, modelos, jovens executivos, artistas. A visão de mundo se torna tão distorcida que pode, no final das contas, levar as pessoas à decepção quando vêem o mundo com seus próprios olhos. É o caso de ver um artista pela televisão, com maquiagem, efeitos de luzes, sob os melhores *takes* de câmera, para depois, ao vivo, sentir a falta do discurso que lhe parecia tão natural. Como no filme de Stanley Kubrick, *Laranja Mecânica* (1971), baseado no livro original de Anthony Burgess, quando o personagem violento, Alex, ao ver uma cena de sangue, comenta: "é impressionante como as cores do mundo real parecem muito mais reais quando vistas no cinema".

A televisão e outras mídias (como o cinema, a mídia impressa e suas fotografias, e ainda a Internet, multimidiática), portanto, substituem a realidade ao gerar uma nova, que chega já acrescida de valor e condução da opinião pública. Novos fatos são gerados somente pela necessidade de exposição midiática, como é o caso de guerras, conflitos políticos, publicidade sobre celebridades, etc. Não há mais como definir o que é realidade, porque já não há mais apenas uma possibilidade de resposta - o contexto sócio-histórico e ideológico é o que vai definir a melhor opção a ser adotada.

Essas características levam a uma oposição entre a visão acadêmica tradicional sobre a mídia e a visão popular sobre o mesmo fenômeno. De uma forma geral, o meio acadêmico a vê como uma cultura menor, uma perda de qualidade na formação cultural. É também devido a esse fato que os estudos a respeito da mídia são tão recentes e incipientes. Popularmente, porém, os produtos midiáticos ganham cada vez mais importância. O marketing gerado em torno desse universo emprega, diverte, educa, ensina e gera riqueza.

Enquanto a escola e o meio acadêmico se mantêm afastados dos estudos sobre as consequências da exposição midiática, os meios seguem a construir sentidos para os fatos e personagens que retratam. A ausência da Educação para os meios também é uma forma de impor essas concepções para a audiência que não desenvolve a capacidade de leitura crítica.

É com esta intenção que se desenvolveu o projeto de extensão em Mídia e Educação do grupo de pesquisas Monitor de Mídia, espaço de pesquisa e produção jornalística multimídia do curso de Jornalismo da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), atuante desde agosto de 2001. A articulação dos processos educativos e comunicativos e a criação de ecossistemas comunicativos tornaram-se objetivo da área de concentração que o grupo mantém desde 2005. A redação em capítulos das cartilhas (e-cadernos) Diálogos de Mídia & Educação durante dez meses teve a intenção de levar gradativamente ao ambiente escolar as novas práticas que mais frequentam os ambientes acadêmicos do que os planos de ensino dos professores.

Desta forma, as cartilhas obedeceram à seguinte ordem temática:

1. Por que educar para a mídia?- setembro de 2007
2. O jornal impresso - outubro de 2007
3. O jornalismo de revista - novembro de 2007
4. O rádio - dezembro de 2007
5. A televisão - março de 2008
6. A publicidade - abril de 2008
7. A fotografia - maio de 2008
8. O cinema - junho de 2008
9. A Internet - julho de 2008
10. Caderno de Exercícios - agosto de 2008

Disponibilizadas em ambiente virtual, no site do grupo de pesquisa que a Univali hospeda (<http://www.univali.br/monitor>), a iniciativa encontrou a forma mais barata de ser distribuída sem a necessidade de despender recursos, já que o projeto foi realizado sem financiamento. No ciberespaço, em forma de e-cadernos, o material pode ser baixado para computadores sem a necessidade de impressão, ou mesmo impresso para as escolas e professores que não contam com conexão disponível a todo o momento.

A estrutura dos textos considerou a importância do uso de linguagem simplificada, acessível e dirigida diretamente ao leitor, uma vez que se identificou a necessidade de atingir um público grande, heterogêneo e que, em sua maioria, sequer conhece o uso das NTIC nas salas de aula como ferramenta pedagógica, muito menos a necessidade de educação para os meios. Texto simplificado, imagens ilustrativas e projeto gráfico leve e bem distribuído completaram o caráter didático do material disponibilizado aos professores através da web.

O passo seguinte foi o uso dos cadernos em reuniões de formação continuada de professores nas redes escolares locais. A primeira reunião não precisou sequer esperar a publicação do último caderno, o que trouxe sugestões de exercícios práticos aos professores. Em um dia inteiro de cursos, as duas pesquisadoras participaram da formação continuada de professores do município de Balneário

Camboriú, em Santa Catarina, oferecendo as seguintes oficinas: Cibercultura e a geração copy e cola (para supervisores, orientadores e secretários escolares, com a presença de 150 pessoas); Tecnologias como ferramenta pedagógica para o ensino de Geografia, Tecnologias como ferramenta pedagógica para o ensino de Matemática, Tecnologias como ferramenta pedagógica para o ensino de História.

Nessas oficinas, os professores experimentaram alternativas de intersecções entre o conteúdo que trabalham em sala, as NTIC como ferramentas de trabalho e o conteúdo da mídia como objeto de estudo.

Em avaliação, os professores relataram que descobriram novas ferramentas, puderam compartilhar dificuldades com o uso das NTIC e encontrar soluções. Além disso, ainda tiveram a oportunidade de aproximarem-se da realidade do aluno com novos atrativos em suas práticas docentes, e reinventarem-se como cidadãos, como novas posturas frente ao conteúdo midiático.

A produção das cartilhas integra, também, a proposta do grupo Monitor de Mídia no que se refere à formação dos futuros jornalistas: que além da postura ética, da qualidade da informação e da responsabilidade social no exercício da profissão, eles sejam leitores críticos da mídia.

## REFERÊNCIAS

ANDERSEN, Neil, DUNCAN, Barry e PUNGENTE, John J. Educação para a mídia no Canadá - a segunda primavera *in* CARLSSON, Ulla (orgs.) A crianças e a mídia - imagem, educação e participação. São Paulo: Cortez; Brasília:Unesco, 2002.

BUCKINGHAM, David. Media Education - literacy, learning and contemporary culture. Cambridge-UK: Polity, 2005.

FERRÉS, Joan. Televisão e Educação. Porto Alegre: Artmed, 1996.

FANTIN, Monica. Mídia-educação - conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

GAIA, Rossana Viana. Educomunicação & Mídias: Maceió: Edufal, 2001.

MAMA, Amina. Conhecimento, Cultura, Identidade *in* UNESCO. Sociedade do Conhecimento X Economia do Conhecimento - conhecimento, poder e política. Unesco-SESI: Brasília, 2005a.

ORLANDI, Eni P. Discurso e leitura. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1999.

POTTER, W. James. Theory of Media Literacy - a cognitive approach. Thousand Oaks-USA: Sage Publications, 2004.

\_\_\_\_\_. Media Literacy. Thousand Oaks-USA: Sage Publications, 2005.

SOARES, Ismar de Oliveira . Sociedade da Informação ou da Comunicação?, São Paulo: Cidade Nova, 1996.

SODRÉ, Muniz. Sociedade, Mídia e Violência. Porto Alegre: Sulina, 2006.

STRASSBURGER, Victor C. Os adolescentes e a mídia - impacto psicológico. Porto Alegre: Artmed, 1999

---

[1] As autoras são Jornalistas profissionais diplomadas, Mestras em Educação, professoras da Univali/SC e pesquisadoras do Monitor de Mídia

[2] Segundo o site IDGNow, especializado no tema.

[3] O termo "antigas teorias" refere-se a, por exemplo, a chamada Teoria do Espelho que, inspirada na fotografia, via a imprensa como retrato fiel da realidade, e não como construção discursiva.

[4] A obra da autora inclui "O que é Mídia-Educação", "A formação na sociedade do espetáculo" e "Educação a distância".