

**Laura Seligman**  
*Univali*  
seligman@univali.br

---

## A ESCOLA E A EDUCAÇÃO PARA OS MEIOS – O QUE DIZEM AS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS E CATARINENSES

### RESUMO

Os documentos públicos que regem a educação escolar no Brasil e em Santa Catarina pouco se referem à necessidade de educar para ler e interagir com a mídia. É esta a conclusão do exame feito em documentos referentes a Santa Catarina e a todo país, na pesquisa que pretendia encontrar pistas de como o poder público orienta as escolas na elaboração de conteúdos a respeito deste tema. Diagnosticada teoricamente como uma necessidade frente às Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação, a Educação para os Meios ainda é uma estranha no ambiente pedagógico, já considerada, mas ainda de forma tímida por quem gere a educação escolar brasileira. A análise feita em seis documentos usou como método a análise de conteúdo, mais exatamente o que Bardin considera análise de enunciação, relacionando o conteúdo ao seu autor. O exame desses documentos apontou que realmente estamos caminhando neste processo, mas ainda a passos lentos e pautados por uma visão anacrônica: queremos que a educação formal escolarizada ingresse definitivamente nesse mundo informacional, tecnológico, mas ainda oferecemos resistência a ele.

**Palavras-chave:** Educação, Mídia, Políticas Públicas

## UM MUNDO MIDIÁTICO

É preciso ler o mundo para ler os textos, disse Paulo Freire num caminho de integração entre um cenário livresco de educação e outro tão midiático. Vivemos numa sociedade em que os produtos tecnológicos perpassam todas as atividades cotidianas – automação bancária e comercial, sistemas de dados, a rede mundial de computadores. Lemos, hoje, o mundo, na tela do computador, na tela da televisão, em todos os veículos que nos ofertam. Nesse contexto, o cidadão comum que não é contemplado pela sentença freireana corre o risco de tornar-se refém do que lhe foi anunciado como libertador.

Por tanto tempo, a escola deu todas as respostas de que a sociedade necessitava em educação. Os ambientes formais de aprendizagem cresceram com a necessidade de estender a educação escolar a todos os cidadãos: direito e princípio democrático. Para tanto, a escola adequou-se em tempo, espaço e conteúdo para servir ao maior número de indivíduos. São muitas disciplinas, saberes e mestres, tudo muito rápido e em pouco tempo para que todos tenham a chance de sentar nos bancos que podem significar emancipação e cidadania.

Numa posição privilegiada, mas muitas vezes de difícil sustentação, ao professor coube a obrigação de dominar conteúdos, técnicas e instrumentos, indicar leituras e ainda cobrar o aprendizado de alunos prontos a responder: nesta fantasia de um processo de ensino e aprendizagem idealizado, como esponjas, os estudantes absorveriam os ensinamentos do mestre e responderiam prontamente a tudo o que lhes fosse perguntado como prova do sucesso deste modelo. Com a multiplicação dos saberes e a sua fragmentação, nem a escola, tampouco os professores, conseguem dar conta desse processo.

As anunciadas “emancipação” e “cidadania” também não foram garantidas neste processo. Neste início de século, os alfabetizados, os que freqüentaram as séries elementares do ensino e mesmo os que lutaram contra as adversidades e chegaram aos níveis mais avançados, de uma forma geral não conseguem mais, somente com esses elementos, sinais de desenvolvimento pessoal ou profissional.

“Cidadania” tornou-se, nesse contexto, sinônimo de consumidor bem-sucedido e conectar-se ao mundo tecnológico e midiático, um exemplo de sucesso. Os programas de inclusão digital, com financiamento público e intenção socializante, de-

selitizadora, raramente vêm acompanhados de uma preocupação que deveria precedê-los. O que procuram esses cidadãos nesse ambiente virtual? Se estiverem em busca de uma verdade absoluta, os riscos podem superar os benefícios dessa inclusão.

É neste contexto controverso e de crise que as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTIC) foram introduzidas no ambiente escolar. A escola ainda é idealizada por grande parte de sua comunidade – constituída por professores, pais e alunos –, como o único ambiente de aprendizagem. De outra forma, os alunos percebem com maior interação a existência de ambientes não-formais para aprender. São oportunidades que estão disponíveis, mas que precisam condução para que seus códigos sejam decifrados e sua compreensão seja autônoma.

Para não nos prendermos na concepção frankfurtiana que viu os veículos de comunicação de massa apenas como instrumentos de dominação e poder. É preciso oferecer ferramentas de entendimento a respeito de como funcionam essas estruturas, o que dizem, como dizem e para quem se dirigem, por exemplo.

Neste sentido, o cidadão que consegue avançar de uma leitura superficial, de aceitação, para uma leitura crítica do que a mídia apresenta e de como funciona a sociedade civil; pode conquistar a autonomia nas suas tomadas de decisões, sejam quais forem. Se ler a mídia é ler o mundo, então a mesma deve ser encarada dentro de sua complexidade e diversidade.

Como os documentos públicos se referem à necessidade de educar para a alfabetização e leitura crítica da mídia? É a esta pergunta que a presente pesquisa dedicou-se. Como a educação escolar, principal ambiente de ensino e aprendizagem, deve se preparar para esse processo de letramento para a mídia? O exame dos documentos que atestam as intenções públicas a esse respeito mostrou importantes sinais.

É preciso definir o que mudou na sociedade para poder lidar com as verdadeiras mudanças. Marshall McLuhan (1996) as vê através de um determinismo tecnológico, marcando a impressão de Gutenberg e a transmissão de sinais de rádio e TV pelo ar como pontos de transformação. Para Straubhaar e LaRose (2004), o que tratamos comumente como tecnologia são na verdade “complexos arranjos de tecnologia, economia, política e forças sociais”. Para os autores, os contextos da tecnologia são mais importantes do que o próprio equipamento.

Muito antes, a alfabetização não se popularizou apenas pela impressão de livros, mas por um contexto religioso que exigia nos séculos XV e XVI mais fiéis que les-

sem a Bíblia. As duas situações foram complementares para que o número de leitores aumentasse. Da mesma forma foi necessária a Revolução Industrial e a criação de indústrias que multiplicassem a produção de livros e outros portadores de conhecimento para que pudéssemos ingressar na Sociedade da Informação.

Essa multiplicação de produtos culturais acompanhou a maior oferta de todo o tipo de produtos. Para atingir a população e disputar o mercado que se acirrava, uma nova ética de consumo começou a emergir, valorizando a compra e a posse de produtos acima de qualquer outro valor. Para tanto, o desenvolvimento de estratégias de propaganda e de marketing cresce como um novo filão e a indústria injeta dinheiro na mídia como nunca. Em 1920, dois terços da renda de jornais e revistas vinham dos anúncios (STRAUBHAAR E LAROSE, 2004).

Essas produções que estimulam não só o consumo direto de produtos, mas pautam um novo comportamento são, mais tarde, conceituadas por estudiosos da Escola de Frankfurt, na Alemanha, de integrantes da Indústria Cultural. Theodor W. Adorno e Max Horkheimer descrevem negativamente essa transição da cultura de elite para uma cultura de massa guiada pela mídia. Ao fugirem do horror do nazismo e se exilarem nos Estados Unidos, estudaram tanto a manipulação massiva por poderes políticos como a manipulação pelo poder econômico que se daria pela Indústria Cultural é também ideológica.

Mas, se de um lado há possibilidade de manipulação, há por outro lado oportunidade de aprendizado. É nesse contexto que a educação se aproxima das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação. Muitas vezes essa aproximação fica no investimento em infra-estrutura que é determinante, mas não basta. “As esperanças se misturam com as frustrações; as utopias, com as realidades. Os governos medem seu grau de sintonia com a Sociedade da Informação baseando-se no número de escolas conectadas e na proporção de computadores por alunos” (BRUNNER, 2003, p.17).

Para Brunner (2003), a educação enfrenta um período de mudanças e ajustes orientados para a Sociedade da Informação. Essa situação obriga todos os países a repensar o vínculo entre educação e política, economia, sociedade e cultura. As transformações que são exigidas pelo novo contexto tecnológico também são facilitadas por ele. É um novo tempo que não pode ser negado: mudaram as relações econômicas entre os países; no domínio social, surge uma sociedade civil transnacional; no domínio cultural, surgem sociedades multiétnicas. Essa sociedade emergente tem a necessidade de

uma nova prática educacional. Do contrário, corre o risco de afastamento entre seus agentes: planejadores, educadores e educandos.

Se nos anos 60 McLuhan viu os meios de comunicação como extensões do homem, Ferrés (1996) vê a televisão como extensão da pessoa. Para o espanhol, a televisão é um totem, uma mãe branda, que nunca exige nada em troca. É um totem porque desempenha o mesmo papel que esse tinha nas sociedades primitivas: “objeto de veneração e reverência, símbolo de identificação individual e coletiva...” (op. cit, p. 7).

Como um ser sagrado, dele se espera todos os tipos de benefícios, como em uma religião, uma nova religião que provoca situações ambivalentes.

Como símbolo de identidade e como gerador de exigências, como meio benfeitor e como gerador de dependências, a televisão como totem provoca uma ambivalência afetiva. Ela é amada e odiada, desejada e desprezada. E tudo isso se manifesta na multiplicidade de expressões com que é conhecida: *a escola paralela, a sala de aula sem paredes, a aula eletrônica, a caixa sábia, a caixa tola, a caixa mágica, a babá eletrônica, o terceiro pai*. (FERRÉS, 1996, p. 8)

## É PRECISO EDUCAR PARA OS MEIOS

Essa relação com a televisão e com outros meios de comunicação presentes na vida de todos os cidadãos de diferentes tipos de sociedade provoca uma grande contradição no ambiente escolar. O tempo despendido em frente à televisão é maior do o número de horas que as crianças e adolescentes passam na escola. Segundo Ferrés (op. cit.), nos Estados Unidos gastam um terço do tempo em que estão acordados; na Europa passam uma média de 25 horas semanais. Na Espanha, para a maioria das crianças, a televisão é a única atividade de seu tempo livre.

A contradição está na dificuldade dos currículos e demais procedimentos escolares em adotar a televisão e outros meios de comunicação como portadores de informação e conhecimento. “A escola preocupa-se quase que exclusivamente em reproduzir o conhecimento, em perpetuar a cultura, ficando por isso defasada quando precisa se adaptar a uma sociedade em mudança, quando precisa educar para uma cultura renovada” (op.cit., p. 9).

Para Ferrés (1996), há milhões de analfabetos em imagem, pois se gasta muito mais tempo a ensinar a ler do que será dedicado à leitura, quando, do contrário, a escola se exime de ensinar a ler a mídia. O costumeiro é a adoção de atitudes maniqueístas frente às mídias, numa aproximação do que fez Umberto Eco (1977) dividindo todos em apocalípticos e integrados. Os integrados seriam os que adotam os novos meios de

forma positiva. Os apocalípticos seriam os que vêem na mídia a fonte de todos os tipos de problemas psicológicos e físicos. Esses últimos costumam prevalecer no ambiente escolar, um indício da falta de intimidade de professores e gestores com a tecnologia que se estende na sociedade.

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).

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.

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 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 freqüente de educação para os meios.

Mário Kaplún (1999) reafirma a questão de que educar para os meios não é só instrumentalizar. É preciso uma nova Educação que não tome o aluno como átomo, mas como ser social:

Não estamos ante a velha "educação bancária" tantas vezes condenada por Paulo Freire, só que agora em sua moderna versão de caixa automático dos bancos? Essa desejada aula virtual não é senão o ápice previsível de uma matriz que já estava se instaurando e vitalizando-se faz bastante tempo, e que se identifica como um de seus traços mais salientes, por seu caráter individualizado, isto é, por estar dirigida a indivíduos isolados, considerados como mônadas unitárias (em sentido figurado, aqueles indivíduos que vagam perdidos de seu grupo social), receptoras de instrução. (p. 69)

A experiência inglesa do British Film Institute é relevante. Há 30 anos, pelo menos, os ingleses vêm aprimorando suas habilidades e competências críticas em relação à mídia pela prática de analisar dessa forma a comunicação midiática. Parte do ponto que o filme não é transparente, e definem como prioridade o estímulo ao desenvolvimento das habilidades de leitura desse tipo de linguagem. O leitor passa a apreciar o filme e seus benefícios quando domina seus códigos (SIQUEIRA, 2006).

## AMOSTRA E MÉTODO

Para proceder a análise documental desta pesquisa, a seleção dos documentos tomou como critério dar prioridade aos papéis públicos, ou seja, de acesso sem necessidade de solicitação, elaborados por instâncias catarinenses e nacionais de educação. Além da facilidade do acesso, por essa característica esses documentos são notoriamente

te políticas públicas formuladas para a sociedade, identificadas não só pela pesquisa, mas também por qualquer cidadão.

São papéis elaborados de forma colaborativa e que trazem diretrizes de como a escola deve abordar fatos da sociedade e questões contemporâneas. Trazem, ainda, recomendações de como se organizar e de que tipo de cidadão se quer formar.

Os documentos selecionados, como amostra a ser analisada, são:

1 - Parecer número 405 do Conselho Estadual de Educação-CEE/SC que estabelece diretrizes para a elaboração de projetos político-pedagógicos – PPP. Disponível em <http://www.cee.sc.gov.br/Diretrizes%20PPPs.swf> ;

2 - Diretrizes da SED em relação às matrizes curriculares de Ensino Médio quanto ao que chamam “parte diversificada”, mais especificamente as disciplinas de Informática e Estudos Regionais. Disponível em [http://www.sed.rct-sc.br/ensino-medio/ens\\_medio\\_sc.htm](http://www.sed.rct-sc.br/ensino-medio/ens_medio_sc.htm) ;

3 - Proposta curricular de Santa Catarina – estudos temáticos – documento de 2005 Disponível em [http://www.sed.sc.gov.br/ens\\_fundamental/download/adp-01798-PROPOSTA%20CURRICULAR%202005.pdf](http://www.sed.sc.gov.br/ens_fundamental/download/adp-01798-PROPOSTA%20CURRICULAR%202005.pdf) ;

4 - SED – Secretaria de Estado da Educação e Inovação – indicadores educacionais – disponível em [http://www.sed.rct-sc.br/ide-2004/ide\\_2004.htm](http://www.sed.rct-sc.br/ide-2004/ide_2004.htm) acessado em 24.11.2006;

5 - - Lei sobre formação de docentes em Ensino Médio <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=186&Itemid=233> acessado em 01.12.2006;

6 - Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=187&Itemid=233>

Como método foi usada a Análise de Conteúdo (AC) na avaliação dos documentos. Segundo Bardin (2004), a AC se define como um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Ela vem normatizar a abordagem científica interpretativa dos textos para que o pesquisador não se perca em sua heterogeneidade. “Na verdade, trata-se da sistematização, da tentativa de conferir maior objetividade a uma atitude que conta com exemplos diversos, mas variados, de pesquisa com textos” (ROCHA e DEUSDARÁ, 2005, p. 4). A AC oferece instrumentos de precisão para que a análise dos textos alcance profundidade sem, porém, perder o prumo dos objetivos de pesquisa.



No caso desta particular pesquisa, optamos pela definição da metodologia que considera a fonte, no caso, os responsáveis pela elaboração das políticas públicas para a inserção da escola brasileira na Sociedade da Informação e na formação de leitores críticos da mídia nesse ambiente. Dessa forma, a AC pode ser usada para analisar em profundidade cada expressão específica manifestada em uma situação comunicativa, como é o caso dos documentos selecionados.

Também é importante esclarecer que foi feita uma análise de verificação, já que o conteúdo procurado nos documentos é de conhecimento da pesquisadora, não se tratando de abordagem exploratória. Também não há na abordagem escolhida, separação entre análise qualitativa ou quantitativa, já que ambas serão complementares na verificação dos documentos.

Entre as possíveis técnicas de Análise de Conteúdo, a opção para este caso foi a de análise da enunciação que, como descreve Bardin (2004), se diferencia das demais técnicas por apoiar-se na concepção da comunicação como processo e não como dado. Assim, cada documento pode ser estudado em si mesmo, uma vez que os interlocutores/autores são diferentes para cada um deles. Vamos procurar pistas de intenções públicas de Educação para os Meios no discurso presente nesses documentos.

## PRIMEIROS INDÍCIOS

O exame dos documentos públicos selecionados pretendia nesta pesquisa, como já afirmamos, buscar pistas da visão que os gestores da educação brasileira e catarinense têm a respeito das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação e de sua relação com a sociedade. São todos documentos que analisam a realidade escolar, firmam posicionamentos sobre a lei e seu cumprimento, e ainda propõem diretrizes para a organização pedagógica das escolas.

Nesta busca, foram procuradas todas as menções feitas à mídia, mesmo que na mais sutil referência, ainda que numa palavra relacionada. Comunicação, tecnologia, sociedade em rede foram menções encontradas nas análises. A cada menção, procuraram-se os posicionamentos dos autores, suas percepções aparentes ou implícitas em relação à mídia e à formação escolar para sua leitura.

Nas orientações que os documentos dão para que as escolas se estruturem em currículo, disciplinas e na sua própria organização, os achados foram, talvez, um pre-

núncio de um bom começo – os primeiros passos de um longo caminho. Tanto em nível regional quanto nacional, há clareza quanto à inserção irreversível da sociedade na rede de informações. Todos impelem os gestores educacionais a aceitar a realidade que já faz parte da vida dos alunos.

É o caso da Proposta Curricular Catarinense (documento 3), por exemplo, que anuncia “uma nova escola para um novo mundo”, reconhece mudanças de paradigmas e se propõe a repensar o processo educacional a partir das novas oportunidades geradas pela sociedade em rede.

Também se dá o mesmo em documentos de âmbito nacional, como o parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação sobre a Lei de formação de docentes (documento 5), no qual se relata uma “redescoberta” do valor da escola e do professor e sua ressignificação, dessa vez de forma contextualizada. Também no parecer sobre as diretrizes curriculares (documento 6) está reafirmada a necessidade de adaptação e o reconhecimento de que em muitos outros países a realidade já é outra.

Esse reconhecimento, porém, numa visão geral, beira a formalidade quando essas afirmações são comparadas com as recomendações práticas feitas para a elaboração de projetos pedagógicos e currículos escolares. O que parece é que se reconhece a realidade por não haver outra saída, mas a resistência velada se mostra na sua ausência em recomendações curriculares.

O mesmo se dá em outros documentos (como as diretrizes curriculares para o Ensino Médio, documento 6) em que a tecnologia e as comunicações são referidas apenas como ferramentas, ora para a inserção no mundo do trabalho, ora para auxiliar outras disciplinas como recurso pedagógico.

A ausência de recomendações explícitas sobre Educar para os Meios talvez seja fruto da própria visão controversa que a maioria dos gestores educacionais demonstrou ter sobre ela. Quem decide os rumos da educação faz parte de uma geração que viu a mídia massiva nascer e, portanto, não foi educado para lê-la criticamente. Como o resto da sociedade, divide o mundo entre os que têm ojeriza à ação da mídia e entre os que a adoram a toda prova.

Mas, a menor manifestação que seja em relação a esta necessidade é base sólida para um caminho de pedras a ser percorrido. Não se trata de retirar pedras, mas a-

comodar o caminho. As resistências têm o peso de interesses corporativos empresariais e profissionais, entre outros.

Para que as diretrizes curriculares nacionais e estaduais contemplem a Educação para os Meios como recomendação curricular e disciplinar, é necessário o investimento nesse novo campo em todas as instâncias, a adoção de uma pedagogia midiática, como afirmou Gaia (2001). Dessa forma, se direciona o poder dos textos da mídia, são respeitados os PCN (1998, p.19) no que dizem que se deve “preparar crianças e jovens para as possibilidades de participação política e social”; e se atende até as aspirações atuais de quem pensa a educação.

A autora ainda sustenta que, para tanto, a valorização e formação do professor são fundamentais. Se as políticas educacionais não podem perder o aluno de vista, também deve contemplar o educador como parte importante do processo.

É o que já foi experimentado no estado de São Paulo, onde Universidade, poder público e escolas se uniram no projeto Educom.rádio. O Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (NCE/ECA/USP) em conjunto com a Prefeitura da cidade de São Paulo, atuou entre 2001 e 2004 em 455 escolas de Ensino Fundamental na formação de professores e alunos para o uso de práticas da Educomunicação através do uso do rádio.

Atualmente, o grupo elabora proposta de inclusão da Educomunicação como disciplina nas escolas para que se avance na idéia de colocar o poder da mídia nas mãos da sociedade, a criação de um quinto poder como anunciou Ignacio Ramonet.

Nas palavras de Kaplún (1998, p.220), “y es que dime qué comunicación practicas y te diré qué educación propugna”, ou, diga-me que comunicação praticas, e te direi que Educação propões. Se o objetivo for o de moldar pessoas e comportamentos, a opção será a comunicação-monólogo, de emissores a ouvintes; mas, ao contrário, se a Educação estiver dirigida a formar sujeitos autônomos, críticos e criativos e cidadãos participantes de uma sociedade democrática, a escolha será a comunicação-diálogo que, ao invés de entronizar emissores, potencialize interlocutores.

Fica ao final desta pesquisa a sensação de que se deve avançar rapidamente e que é papel de instituições que formam educadores e comunicadores, aumentar essa área de intersecção. Talvez, fruto desse período de trabalho, se inicie o estudo de conteúdo disciplinar a ser proposto às instâncias públicas: a disciplina de Educomunicação.

Elaborado de forma colaborativa, que chegue às escolas com a intenção de unir professores, alunos e toda a sua comunidade envolvida na tarefa de não apenas ler a mídia com autonomia, mas de exercer o poder que, como diz a lei, emana do povo e em nome dele deve ser exercido. Que essa asserção seja mais do que uma formalidade.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BRUNNER, José Joaquín in TEDESCO, Juan Carlos. *Educação e Novas Tecnologias: esperança ou incerteza?*. São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO. 2003.
- BUCKINGHAM, David. *Media Education – literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge-UK: Polity, 2005.
- ECO, Umberto. *Apocalípticos e Integrados*. São Paulo: Perspectiva . 1991.
- FERRÉS, Joan. *Televisão e Educação*. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- GAIA, Rossana Viana. *Educomunicação & Mídias*: Maceió:Edufal, 2001.
- KAPLÚN, Mario. *Una pedagogía de la comunicación* . Madri: Ediciones de la Torre, 1998.
- \_\_\_\_\_. Processos educativos e canais de comunicação – paradigma informacional impede o diálogo, base da apropriação do conhecimento, transformando educação a distância em (in) comunicação. *Comunicação & Educação*, v.5, n.14, pp. 68-75, jan/abr 1999.
- MAMA, Amina. *Conhecimento, Cultura, Identidade in UNESCO. Sociedade do Conhecimento X Economia do Conhecimento – conhecimento, poder e política*. Unesco-SESI: Brasília, 2005a.
- MCLUHAN, Marshal. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 1996.
- POTTER, W. James. *Theory of Media Literacy – a cognitive approach*. Thousand Oaks-USA: Sage Publications, 2004.
- ROCHA, Décio e DEUSDARÁ, Bruno. *Análise de Conteúdo e Análise do Discurso – aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória*. ALEA, vol. 7, nº 2, julho-dezembro, 2005.
- SIQUEIRA, Alexandra B. *Media Literacy: visão inglesa e uma proposta brasileira*. *Revista Brasileira de Ciência da Comunicação*. São Paulo, volume 9, nº 1, p 125-142. jan/jun 2006.
- STRAUBHAAR, Joseph e LAROSE, Robert. *Comunicação, Mídia e Tecnologia*. São Paulo: Thomson Learning, 2004.