UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

BEATRICE BONAMI ROSA

**A Transdisciplinarietà das Literacias Emergentes
no Contemporâneo Conectado:**

*Um mapeamento do universo documental das Literacias de Mídia
e Informação (MIL)*

São Paulo

Setembro de 2016

BEATRICE BONAMI ROSA

**A Transdisciplinarietà das Literacias Emergentes no
Contemporâneo Conectado:**

Um mapeamento do universo documental das Literacias de Mídia e Informação (MIL)

Dissertação apresentada à Escola de
Comunicações e Artes para obtenção do
título de Mestre em Ciências da
Comunicação, na Área de Concentração
Ciências Sociais Aplicadas, sob orientação
da Professora Dra. Brasilina Passarelli

São Paulo

Setembro de 2016

BONAMI, Beatrice. **A Transdisciplinariedade das Literacias Emergentes no Contemporâneo Conectado**: um mapeamento do universo documental das Literacias de Mídia e Informação (MIL). Dissertação apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências da Comunicação, 2016.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Brasilina Passarelli, PPGCOM/ECA/USP, Orientadora

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Ao meu avô Angelino
que sobreviveu ao
holocausto, mas se foi antes
de ver os frutos de sua
coragem prosperarem.

A graça dos romances é poder usufruir de suas narrativas que transportam a um novo mundo e se apaixonar pelos personagens, os quais nem conhecemos, mas dizem tanto de nossas vidas. Escrever se torna, assim, um prazer, permeado pela esperança de que quem leia, também se identifique com as ideias esboçadas aqui. Em um trabalho longo e exaustivo, há pessoas as quais nos apoiaram e nos encorajarão às nossas próximas etapas. Meus sinceros agradecimentos,

à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Brasilina Passarelli, pela oportunidade que me abriu quando bati em sua porta três anos atrás, pelos temas e conceitos apresentados nessa jornada e pelo rigor exigido de meu potencial;

aos amigos e colegas do NACE Escola do Futuro da USP, Fabiana Grieco, Alan Costa, Alan Angeluci, Marcelo Teixeira, Rafael Vergili, Claudia Martins;

aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da ECA/USP, ao Prof.^o Dr. Claudemir Viana, ao Prof.^o Dr. Francisco Paletta, à Prof.^a Dr.^a Lucilene Cury pelas orientações concedidas durante esse período, ao Marcos Silibino e ao Thiago Cardoso;

aos meus pais Silvia e Pedro, pela maestria, cuidado e carinho com que me guiaram e me motivaram a seguir em frente e por me ensinarem a sentir o amor incondicional. Aos meus avós Luiza e Amadeu que sempre me recebem com carinho e amor. À minha avó Irene, que sempre esteve conosco. À minha irmã Bianca, pela presença constante ao meu lado desde nossa infância e por sempre despertar o melhor de mim. À Juliana, minha prima-irmã confidente, que nos presenteou com nossa querida Valentina. À Fernanda, à Lívia, à Camila e ao Flavinho, que rechearam minha memória com boas histórias de infância. Às tias Angela e Tuca e aos tios Edson, Angela e Marina que sempre me recebem com amor;

Ao Alexandre, pelo apoio e amabilidade durante essa jornada. À Águia e ao João Roberto, pelos incontáveis almoços de domingo;

Às queridas “roomies” Camila e Paulinha e aos antigos “roomies” Catherine, Rodrigo, Mirela e Sandro. Às minhas amigas Gabriela Kavamoto, Constanza, Maria Vitória, Isabela, Gabriela Almeida, Marina, Mayara, Isabella, por sempre me socorrerem e estarem à uma mensagem de distância. Aos vizinhos Pedro, Victor, Murilo, Matheus, Júlia, Ana Paula, Paulo, Caio e Teresa. Aos amigos paulistanos Álvaro, Rodrigo Freak, Bárbara e aos companheiros de escalada. Aos amigos Priscila, Thays, Mariana e Gustavo;

por fim, àqueles que são tantos que se torna impossível nomear, mas que com seu carinho me ensinaram muito do que se encontra a seguir.

Estudos e pesquisas são fotografias. São olhares fixados no tempo e no espaço. Esse trabalho não vai mudar o mundo. Mas pode compor um álbum que, com outras fotos, pode ter esse potencial.

Resumo

BONAMI, Beatrice. **A Transdisciplinariedade das Literacias Emergentes no Contemporâneo Conectado**: um mapeamento do universo documental das Literacias de Mídia e Informação (MIL). 200 f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Este trabalho promoveu um mapeamento do universo documental das Literacias de Mídia e Informação (MIL) no âmbito das Declarações Oficiais da UNESCO entre os anos de 1982 e 2014. Considerado um novo conceito, as MIL contemplam o desenvolvimento de capacidades e habilidades de cidadãos com a mídia e a informação no ambiente do Século XXI, para que sejam protagonistas de suas próprias histórias e se empoderem ao longo desse processo. Para estudo desse campo se recorreu à Teoria do Ator-Rede como aporte teórico e outros conceitos concernentes como as literacias da informação, digitais e de mídia. Da perspectiva metodológica, a pesquisa tem cunho qualitativo e transdisciplinar e contribui para a compreensão das novas morfologias epistêmicas da sociedade do conhecimento. Como resultados, foram elaborados quadros sínteses e linhas do tempo para a apreensão visual da progressão do conceito de MIL, face à sua sedimentação terminológica e temática. Ainda, se torna possível entender os vários vieses abrangidos ao longo dessa jornada, tendência que a UNESCO tem chamado de “*transliteracy*”.

Palavras-chaves: Literacias de Mídia e Informação (MIL), UNESCO, Transdisciplinariedade, Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), Contemporâneo Conectado.

Abstract

BONAMI, Beatrice. **The Emerging Literacies Transdisciplinary Approach in the Contemporary Connected Age:** a documental cartography of the Media and Information Literacies. 200 pp. Master Thesis - School of Communications and Arts of the University of São Paulo, São Paulo, 2016.

This work promoted a documental cartography over the Media and Information Literacies (MIL) concept under UNESCO's documents, between the 1982 and 2014. Considered a new concept, the MIL regards the capacity and skills development within the media and the information environment in the 21st Century, so the individuals can be protagonists of their own histories and for them to empower themselves in the process. This study refers to the Actor-Network Theory (ANT) as a theoretical basis, as well to the digital, media and information literacies concepts. Under a methodological overview, this is a qualitative and transdisciplinary research and contributes to understanding the new epistemological morphologies of the knowledge societies. As results, were elaborates synthetic boards and time lines for the visual apprehension over the MIL concept, facing its etymologic and thematic construction. Still, it is possible to comprehend the biases in this journey, a tendency that UNESCO has recently called "*transliteracy*".

Key words: Media and Information Literacies (MIL), UNESCO, Transdisciplinarity, Information and Communication Technologies (ICT), Connected Contemporary World.

Lista de Figuras

Figura 1: Morfologia da Topologia das Atividades em Rede	16
Figura 2: Percurso de levantamento documental desde a Declaração de Paris de 2014 (FONTE: Autora)	70
Figura 3: Elementos e Resultados da MIL elaborado por Jesus Lau. (UNESCO, 2010, p. 14 – Tradução Nossa)	136
Figura 4: Competências de MIL elaboradas por Jesus Lau (UNESCO, 2010, p. 15 – Tradução Nossa)	136
Figura 5: 12 Princípios para Indicadores de MIL (UNESCO, 2010, p. 19 – Tradução Nossa)	138
Figura 6: MIL como um modelo conceitual (UNESCO, 2013, p. 16 – Tradução Nossa)	155
Figura 7: Seis elementos de desenvolvimento político em MIL. (UNESCO, 2013, p. 25)	156
Figura 8: Ecologia das MIL: noções. (UNESCO, 2013, p. 54 – Tradução Nossa)	158
Figura 9: Quadro Síntese sobre a Emergência do Conceito de "Literacy" entre o Século XVIII e 1987 (FONTE: Autora)	161
Figura 10: Quadro Síntese sobre a Emergência do Conceito de "Literacias da Informação" da década de 1960 ao 2000 (FONTE: Autora)	162
Figura 11: Quadro Síntese sobre a Emergência do Conceito de "Literacias Digitais" entre 1990 e 2014 (FONTE: Autora)	163
Figura 12: Quadro Síntese sobre a Emergência do Conceito de "Literacias de Mídia" entre 1950 e 1990 (FONTE: Autora)	164
Figura 13: Linha do Tempo sobre a Emergência dos Conceitos de Literacias, Literacias da Informação, Literacias Digitais e Literacias de Mídia entre 1955-2014. (FONTE: Autora)	166
Figura 14: Quadro Síntese sobre o conceito de Literacias de Mídia e Informação e os principais levantamentos entre as décadas de 1940-2010 (FONTE: Autora)	170
Figura 15: Linha do Tempo sobre a Emergência das Literacias de Mídia e Informação entre 1982-2014. (FONTE: Autora)	172

Lista de Quadros

Quadro 01: Componentes Sintagmáticos do Modelo Metodológico.....	53
Quadro 02: Quadro Sintético sobre a Organização das Fases da Pesquisa nesta Dissertação.....	54
Quadro 03: Metadados dos Bancos de Dados da UNESCO, NORDICOM, IFLA e CGI.Br.....	55

Lista de Acrônimos

ALA	<i>American Library Association</i>
ALFIN	<i>Alfabetización Informacional</i>
AMI	Alfabetização Midiática e Informacional
AML	<i>Association for Media Literacy/ Associação de Literacias de Mídia</i>
ANABISAI	<i>Asociación Nacional de Directores de Bibliotecas, Redes y Servicios de Información del Sector Académico, Universitario y de Investigación</i>
ANT/TAR	<i>Actor - Network Theory</i>
ARPANET	<i>Advanced Research Projects Agency Network</i>
ARQ	Arquivologia
CCINF	<i>Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid</i>
CETAC.media	Centro de Estudos das Tecnologias e Ciências da Comunicação do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro
CD-ROMS	<i>Compact Disc Read-Only Memory</i>
CGI.Br	Comitê Gestor da Internet no Brasil
CML	<i>Center for Media Literacy</i>
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DIR	Direito
DOI	<i>Digital Object Identifier</i>
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EaD	Ensino à Distância
ECOSOC	<i>UN Economic and Social Council</i>
EMIL	<i>European Media and Information Literacy Forum</i>
ENIAC	<i>Electronic Numerical Integrator and Computer</i>
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FUSP	Fundação de Amparo à Universidade de São Paulo
FURB/CCM	Universidade Regional de Blumenau – Coordenadoria de Comunicação e Marketing
GAPMIL	<i>Global Alliance Partnership on Media and Information Literacy</i>
HIV/AIDS	Vírus da Imunodeficiência Humana
HTML	<i>Hyper Text Markup Language</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
ICT4D	<i>Information and Communication Technologies for Development</i>
IFLA	<i>International Federation of Library Associations and Institutions</i>
IFSC/UAB	Instituto Federal de Santa Catarina – Universidade Aberta do Brasil

IPDC	<i>International Program for Development of Communication</i>
ISBN	<i>International Standard Book Number</i>
ISSN	<i>International Standard Serial Number</i>
LAC	<i>Latin America and Caribe</i>
MIL	Literacias de Mídia e Informação/ <i>Media and Information Literacy</i>
MIT	<i>Massachusetts Institute of Technology</i>
NACE-EF/USP	Núcleo de Apoio à Cultura e Extensão Escola do Futuro da Universidade de São Paulo
NAMLE	<i>National Association for Media Literacy Education</i>
NAP	Núcleo de Apoio à Pesquisa
NCLIS	<i>UN National Comission of Library, Information and Science</i>
NFIL	<i>National Forum for Information Literacy</i>
NORDICOM	<i>Nordic Information Centre for Media and Communication Research</i>
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
P & D	Pesquisa e Desenvolvimento
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPGCOM/ECA/USP	Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola da Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
PRODESP	Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo
ROAM	<i>Human Rights, Openness, Accessibility for All and Multi-Stakeholder Participation</i>
STL	<i>Scientific and Technological Literacy</i>
TIC/ICT	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFAL/Nepec	Universidade Federal de Alagoas – Núcleo de Pesquisa em Comunicação e Informação
UN/ONU	<i>United Nations/Organização das Nações Unidas</i>
UNAOC	<i>United Nations Alliance of Civilizations</i>
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UNICEF	<i>United Nations Children's Emergency Fund</i>
UNICT	<i>United Nations Information and Communication Technology Task Force</i>
UNLD	<i>United Nations Literacy Decade</i>
URL	<i>Uniform Resource Locator</i>
USC	<i>University of Southern Carolina</i>
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul
WSIS	<i>World Summit on Information Society</i>
WWW	<i>World Wide Web</i>

Sumário

INTRODUÇÃO	1
 PARTE I.....	5
 CAPÍTULO 01	7
1. O Contemporâneo Conectado.....	7
1.1. Teoria do Ator Rede	8
1.2. Cibercultura, Topologia de Atividades em Redes, Inteligência Coletiva e Cultura da Convergência.....	14
1.3. Atores em Rede.....	17
1.4. O Núcleo de Apoio à Cultura e Extensão Escola do Futuro da Universidade de São Paulo (NACE – EF - USP)	19
 CAPÍTULO 02	24
2. Uma Retrospectiva do Conceito de “Literacias” no Século XX	24
2.1. Breve Retrospectiva da Palavra “Literacia”	25
2.1.1. Literacias no Contexto Cultural	26
2.1.2. Literacias no Contexto Educacional e Sociocultural.....	30
2.2. Introdução às Literacias da Informação, às Literacias Digitais e às Literacias de Mídia	35
2.2.1. Literacias da Informação	35
2.2.2. Literacias Digitais.....	39
2.2.3. Literacias de Mídia	44
 PARTE II.....	51
 CAPÍTULO 03	53
3. Metodologia na Pesquisa	53
3.1. Sobre a Área de Conhecimento Transdisciplinar	54

3.1.2.	Procedimentos Metodológicos	56
3.2.	Breve Interlocução com a Ciência da Informação.....	60
3.2.1.	A Palavra “Documento”	60
3.2.2.	O Procedimento de Busca em Bases de Dados.....	64
3.2.3.	O Procedimento de Avaliação dos Documentos Encontrados em Bases de Dados ...	67
CAPÍTULO 04		68
4. Literacias de Mídia e Informação segundo a UNESCO		68
4.1.	Mapeamento do Universo Documental.....	69
4.1.1.	Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em Paris, na França, em 1948.....	71
4.1.2.	Recomendação sobre Educação para Compreensão, Cooperação e Paz Internacionais e Educação sobre os Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais, proclamada em Paris, na França, em 1974.....	74
4.1.3.	Declaração sobre Mídia Educação, proclamada em Grünwald, na Alemanha, em 1982.....	76
4.1.4.	Relatório da 25ª Sessão da Conferência Geral da UNESCO, realizada em Paris, na França, em 1989.....	79
4.1.5.	Declaração sobre a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, proclamada em Jomtiën, na Tailândia, em 1990	81
4.1.6.	Relatório sobre o Colóquio Internacional sobre Novas Direções em Mídia Educação, realizado em Toulouse, na França, em 1990	83
4.1.7.	Conferência sobre Educação para Todos: políticas e estratégias renovadas para a década de 1990, realizada em Genebra, na Suíça, em 1990.	87
4.1.8.	Declaração sobre a Promoção de Imprensa Independente e Pluralista dos Países Africanos, proclamada em Windhoek, na Namíbia, em 1991	91
4.1.9.	Conferência sobre o Relatório do Progresso Alcançado na Implementação da Recomendação de 1974, realizada em Paris, na França, em 1991.....	92
4.1.10.	Declaração do Projeto 2000+: educação em ciência e tecnologia para todos, proclamada em Paris, na França, em 1994	96
4.1.11.	Declaração sobre a Promoção Independente e Pluralista da Mídia Árabe, proclamada em Sanaa, no Iêmen, em 1996.....	99
4.1.12.	Recomendação sobre a Educação para a Mídia e para a Era Digital, proclamada em Viena, na Áustria, em 1999	100
4.1.13.	Declaração do Milênio das Nações Unidas, proclamada em Nova York, nos Estados Unidos, em 2000	103

4.1.14.	Recomendação de Sevilha, proclamada na Espanha, em 2002	105
4.1.15.	Declaração “Em Direção à uma Sociedade com Literacias da Informação para Todos”, proclamada em Praga, na República Checa, em 2003	108
4.1.16.	Cúpula Mundial da Sociedade da Informação – Declaração dos Princípios de Genebra, proclamada na Suíça, em 2003	112
4.1.17.	Relatório sobre o Fórum Internacional da América Latina e Caribe na Sociedade da Informação, realizado no Rio de Janeiro, no Brasil, em 2003	117
4.1.18.	Cúpula Mundial da Sociedade da Informação sobre o Papel e Lugar da Mídia na Sociedade da Informação na África e Região Árabe, realizada em Marrakesh, no Marrocos em 2004.....	120
4.1.19.	Declaração “Faróis da Sociedade da Informação: a proclamação de Alexandria sobre Literacias da Informação e Aprendizado Permanente”, proclamada em Alexandria, no Egito, em 2005.....	121
4.1.20.	Segunda Fase da Cúpula Mundial da Sociedade da Informação: o compromisso de Túnis, realizada na Tunísia, em 2005	122
4.1.21.	Relatório Mundial da UNESCO: “Em Direção às Sociedades do Conhecimento”, de 2005.....	124
4.1.22.	Declaração sobre Literacias da Informação: bibliotecas, aprendizagem e cidadania, proclamada em Toledo, na Espanha em 2006	126
4.1.23.	Agenda sobre 12 Recomendações para Mídia Educação, proclamada em Paris, na França, em 2007	127
4.1.24	Currículo para Formação de Professores em Literacias de Mídia e Informação, de 2008.....	130
4.1.25	Declaração sobre a Formação de Educadores em Literacias da Informação, proclamada em Lima, no Peru, em 2009	133
4.1.26	Relatório do Encontro de Especialistas sobre Indicadores de Literacias de Mídia e Informação, realizado em Bangkok, na Tailândia, em 2010	134
4.1.27	Declaração de Murcia, proclamada na Espanha, em 2010	139
4.1.28	Manifesto de Paramillo, proclamado na Venezuela, em 2010	140
4.1.29	Declaração sobre Competência em Informação, proclamada em Maceió, no Brasil, em 2011.....	141
4.1.30	Declaração sobre o Primeiro Fórum Internacional sobre as Literacias de Mídia e Informação (MIL), proclamada em Fez, no Marrocos, em 2011.....	141
4.1.31	Recomendação sobre Literacias de Mídia e Informação da IFLA, proclamada em Den Haag, na Holanda, em 2011	142
4.1.32	Declaração sobre 15 ações em Competência em Informação, proclamada em Havana, em Cuba, em 2012	144

4.1.33	Declaração sobre a Conferência Internacional de Literacias de Mídia e Informação para Sociedades do Conhecimento, proclamada em Moscou, na Rússia, em 2012.....	146
4.1.34	Currículo para Formação de Professores em Alfabetização Midiática e Informacional, de 2013.....	148
4.1.35	Plano de Ação da Aliança Global de Parcerias em Literacias de Mídia e Informação (GAPMIL), lançado em Abuja, na Nigéria, em 2013	150
4.1.36	Publicação sobre Diretrizes Políticas e Estratégicas em Literacias de Mídia e Informação, de 2013	152
4.1.37	Declaração sobre as Literacias de Mídia e Informação na Era Digital, proclamada em Paris, na França, em 2014	158
CAPÍTULO 05		160
5.	Contribuições para a Compreensão e Discussão dos Achados: uma construção de quadros sínteses e linhas do tempo.....	160
5.1.	Sobre o Conceito de “ <i>Literacy</i> ”	160
5.2.	Sobre o Conceito de “Literacias da Informação”	162
5.3.	Sobre o Conceito de “Literacias Digitais”	163
5.4.	Sobre o Conceito de “Literacias de Mídia”	163
5.5.	Sobre a Unificação das Dimensões Conceituais e Temáticas do Conceito de Literacias.....	164
5.6.	Sobre o Conceito de “Literacias de Mídia e Informação”	166
CONSIDERAÇÕES FINAIS		174
REFERÊNCIAS.....		177
Referências e endereços dos documentos elencados no capítulo 04.....		180

INTRODUÇÃO

Os estudos contemporâneos em Comunicação se deparam com o fenômeno das “redes”, sejam virtuais ou reais. Essas texturas, por vezes representadas como constelações, possibilitam a busca e a produção de conhecimento em sua morfologia reticular e caótica. Com o emergente advento das tecnologias da informação e da comunicação (TIC), entender o comportamento em rede e o desenvolvimento de novas habilidades derivadas desse contexto assume certa predileção nas pesquisas da Comunicação e Educação.

Nesse ambiente se estabelecem os atores em rede, produtores de conhecimento em virtude do compartilhamento de informações ou da expressão de seu conhecimento. Para esses usuários, a Internet proporciona uma gama de oportunidades no que diz respeito à educação, ao desenvolvimento profissional e à aprendizagem ao longo da vida. Assim, o surgimento de um novo conjunto de habilidades, atitudes e comportamentos desperta a atenção de teóricos e educadores, na tentativa de assimilar essa onda que invadiu a esfera do ensino e da aprendizagem. Essas competências são as chamadas “Literacias de Mídia e Informação” (MIL) e esta dissertação se dedica à sua investigação.

Contudo, junto com a aparente maré de novas possibilidades, nascem também as preocupações e os problemas concernentes ao campo da Comunicação e Educação. Através da delimitação do que são as MIL, insurgem outros conceitos e a dicotomia terminológica parece se instaurar ao mesmo tempo que o termo MIL ainda passa pela sua sedimentação conceitual. Torna-se, presumivelmente, importante o estudo do termo, tanto na averiguação de suas semelhanças e diferenças com outras expressões, quanto no entendimento sobre qual o conjunto de habilidades e competências que ele abarca e em que panorama ele assume a sua ação.

Em consequência ao conjecturado, esta dissertação parte de duas inquietações, ou hipóteses, acerca da emergência das MIL ao longo de 32 anos (1982-2014). A primeira é que, pelo período cronológico de emergência da expressão, as literacias digitais estão contempladas no conceito de MIL, por mais que não estejam presentes no nome ou mesmo no acrônimo. A segunda hipótese se institui sobre a discussão terminológica da expressão, presumindo um caráter transdisciplinar da palavra “literacia” nas áreas da Comunicação, da Educação e da Informação.

A partir disso se apresenta como objeto dessa pesquisa um mapeamento de referências no tocante à emergência do desenvolvimento do radical de “literacias” associado à informação, ao digital e à mídia entre a década de 1980 e o ano de 2014. Tem, portanto, como objetivo geral oferecer um material que traga referências selecionadas que delimitem o desenvolvimento dessas expressões emergentes no período estipulado acima. Pretende proporcionar, também, a síntese gráfica desses achados, para uma compreensão visual do mapeamento.

A reboque do objeto e do objetivo geral se estabelecem como objetivos específicos:

- A delimitação da acepção do termo literacias da informação, literacias digitais e literacias de mídia;
- A apresentação de uma leitura gráfica e imagética dos conceitos associados no tópico anterior;
- O mapeamento do conceito de “literacias de mídia e informação” através da busca e revisão de Declarações Oficiais da UNESCO que sejam relevantes, contemplem ou tenham como tema as Literacias de Mídia e Informação no intervalo compreendido entre 1982 – 2014;
- A discussão dos resultados e dados coletados; e
- A apresentação de um infográfico sobre o mapeamento do universo documental das Declarações e Documentos Oficiais da UNESCO.

De fato, a pesquisa acerca das Literacias de Mídia e Informação têm variadas dimensões, tal como sua aplicabilidade, sua regulamentação política ou seus índices de avaliação globais. Contudo, neste trabalho, se opta por estudar sua amplitude conceitual motivada pelas colocações da *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), alegando que defender o direito de desenvolvimento dessas habilidades é assegurar o próprio direito humano à expressão e à educação. Por essa formulação, se direciona a pesquisa para, primeiramente, entender o que são os conceitos compostos que envolvem o radical “literacias”. Posteriormente, observar como são veiculados, em que contextos e por quais autores (individuais ou corporativos).

O termo MIL tem se mostrado emergente e em destaque pelo seu potencial de empoderamento do cidadão. Justifica-se seu estudo na tentativa de mapear como ocorreu a emersão desse conceito, com a finalidade de que ele seja interpretado e vinculado de maneira coerente no campo da Comunicação e Educação.

O trabalho também se justifica como integrante da Linha de Pesquisa Comunicação e Educação, da Área de Concentração das Ciências Sociais Aplicadas do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo. A respectiva Área de Concentração estuda as trocas que a comunicação realiza com a sociedade civil, suas instituições e o Estado e volta-se para a investigação das diferentes culturas existentes na sociedade em interação com os processos e práticas da comunicação. Em seu âmbito, a Comunicação e Educação aborda essas interfaces sociais enquanto organizadoras dos fluxos da informação e do conhecimento.

Todavia, esta dissertação justifica-se pelo seu vínculo com o Observatório da Cultura Digital, iniciativa do Núcleo de Apoio à Cultura e Extensão Escola do Futuro da Universidade de São Paulo, um *locus* privilegiado de estudos teórico-epistemológicos sobre a cultura digital e sua interlocução interdisciplinar que permeia a Comunicação, a Educação e a Informação.

Por fim, cabe justificar as escolhas ao longo deste trabalho relacionadas à trajetória pessoal da pesquisadora responsável, que no mestrado busca os contornos da interlocução entre o campo da Comunicação e Educação, tendo iniciado sua carreira em 2008 no curso de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais, se dedicando de 2010 à 2013 ao estudo

de pessoas com deficiência, em especial pessoas surdas e, por esse motivo, se envolveu com a esfera do ensino e das novas tecnologias aplicadas à educação, na procura de oferecer uma aprendizagem que condissesse com os recursos disponíveis aos seus alunos.

Por esse percurso sinuoso, porém contínuo, entre Educação e Comunicação, surgem as preocupações iminentes desse caminho em relação à compreensão de novas teorias que tornem a educação um lugar comum aos cidadãos com os recursos tecnológicos apropriados para empoderarem àqueles que têm voz, mas por muitas vezes não podem ser ouvidos.

Partindo das conjecturas apresentadas, este trabalho se constrói em duas partes: a primeira contemplando os capítulos 01 e 02 e a segunda com os capítulos 03, 04 e 05. Após essa divisão estão presentes as considerações finais e as referências utilizadas.

No correspondente à Parte I, o primeiro capítulo aborda, em 5 seções, teorias e conceitos que estruturam este trabalho, construindo um aporte teórico para situar o panorama sobre o qual serão desenvolvidos os capítulos posteriores. O segundo capítulo, se dedica à delimitação de expressões mais específicas no tocante das MIL, abordando o radical “literacia” em sua relação com a informação, o fenômeno das tecnologias digitais e com a mídia.

No que tange a Parte II, se enumera o terceiro capítulo como os procedimentos metodológicos, bem como sua estruturação em uma área transdisciplinar com uma breve interlocução com a Ciência da Informação. No quarto capítulo se apresenta o mapeamento do universo documental das MIL e as descrições dos 37 documentos selecionados para o alcance dos objetivos geral e específicos especificados acima.

Após o apresentado ao longo do trabalho, o quinto capítulo se estabelece como a discussão dos resultados, viabilizando a interlocução entre o panorama apresentado na Parte I e os procedimentos e coleta de dados apresentados na Parte II. Nesta seção, também estão presentes as sínteses imagéticas e as linhas do tempo. Por fim, é possível encontrar as Considerações Finais e as Referências utilizadas durante a dissertação. No tocante das Referências, elas se encontram subdivididas com uma seção separada só para o capítulo 04, a fim de que o leitor encontre com facilidade os endereços dos documentos originais e na íntegra.

Ainda que esse trabalho tenha trazido respostas, é possível alegar que mais perguntas foram suscitadas e o sentimento dialético de buscá-las, expõe que esta dissertação é o primeiro passo (ou a primeira parte do caminho) para se continuar investigando esse campo.

PARTE I

CAPÍTULO 01

O primeiro capítulo deste trabalho pretende abordar sobre quais teorias e conceitos se estruturam esta dissertação. Dividido em cinco seções, apresentará uma base referencial para se compreender o panorama sobre a qual os próximos capítulos surgiram e foram construídos.

Esta primeira etapa do trabalho incorpora aspectos teóricos, tais como: a Teoria do Ator-Rede, elaborada por Bruno Latour; o conceito de cibercultura e inteligência coletiva elaborados por Pierre Lévy; o conceito de topologia das atividades em redes, segundo Massimo di Felice; o conceito de cultura da convergência elaborado por Henry Jenkins; e o conceito de atores em rede, tal como descrito por Brasilina Passarelli. Esse conjunto teórico se aproxima ao panorama conectado e contempla algumas das motivações pelas quais o campo da Comunicação e Educação tem desenvolvido conceitos emergentes, tal como o de literacias de mídia e informação.

Contudo, a simples delimitação e exposição dessas ideias deixam a desejar quando se trata de uma questão geográfica mais específica, como o Brasil. Para isso, delimitam-se algumas iniciativas brasileiras que acompanham tanto a transição do analógico ao digital, quanto o próprio desenvolvimento dos termos da UNESCO. Recorre-se assim, à história e à contextualização do Núcleo de Apoio à Cultura e Extensão Escola do Futuro da Universidade de São Paulo (NACE-EF/USP) tanto como um exemplo, quanto uma motivação para estudar esse campo frutífero.

1. O Contemporâneo Conectado

Novas semânticas e leis emergem para elucidar a nova ordem social constituída, a partir das interfaces digitais, no fluxo da comunicação dos atores em rede. As formas de construção de identidades se alteram pela centralidade da conectividade na vida contemporânea, e o mesmo acontece com contextos sociais e políticos dos indivíduos. Como resultado há um novo repertório para conduzir as relações sociais numa sociedade inundada pela tecnologia digital, com destaque para o fluxo contínuo de comunicação principalmente via dispositivos móveis.

Não obstante, conceitos e teorias se destacam para a assimilação dessas novas atribuições dos indivíduos imersos na sociedade contemporânea do conhecimento. Naturalmente, há inúmeras configurações possíveis entre esses contextos e estruturas comunicativas digitais, de tal maneira que se faz necessário estabelecer qual o perímetro sobre esse assunto no presente trabalho.

Estabelece-se que o objetivo da pesquisa é estudar dentro do campo epistemológico da Comunicação, atrelado ao da Educação, o desenvolvimento de novas lógicas e habilidades desenvolvidas pelos indivíduos nesse novo parâmetro do contemporâneo conectado. As “Literacias de Mídia e Informação” correspondem a esse conjunto de habilidades necessário para o indivíduo prosperar no século XXI. Neste trabalho, se busca o desenvolvimento do termo, cunhado pela UNESCO em 2008, através da busca e leitura

de Declarações Oficiais que contemplem o conceito em si ou questões temáticas no tocante da expressão.

Para tal exercício, bem como para as conclusões a serem tomadas no final do trabalho, parece importante compreender como o contexto da emergência digital influenciou esse panorama. A isso se dedica esse primeiro capítulo, para estabelecer sobre quais teorias, parâmetros e conceitos se estruturam as percepções futuramente expostas nesta dissertação.

Neste espaço, a tecnologia não é encarada como um fim, e sim um meio pelo qual o indivíduo se expressa e reverbera questões de seu universo particular e social. O protagonista é o ser humano, o ponto de ignição do processo tecnológico que se reinventa constantemente no ambiente hiperconectado. Contudo, a conexão nem sempre corresponde à atribuição de significado sobre o impacto desse acesso na vida pessoal, social, educacional e política. Cada indivíduo é um nó na rede do conhecimento, conexão essa que se estabelece entre entidades que variam entre humanas e maquinarias.

Redes (sejam digitais ou analógicas) possibilitam a busca e a produção de conhecimento de maneira heterárquica e coletiva. Cada ator conectado é protagonista de suas ações, enquanto se torna coadjuvante de outras, sem que isso prejudique seu trabalho individual ou compartilhado com outros agentes. Esse novo contexto social configura o sujeito conectado na sociedade do conhecimento.

1.1. Teoria do Ator Rede

Bruno Latour (antropólogo e filósofo da ciência francês, criador dos Estudos Sociais da Ciência e Tecnologia) lançou na década de 1980 (em associação com outros pesquisadores como Michel Callon e John Law) a Teoria do Ator-Rede. Contudo, para iniciar essa investigação, parece interessante começar a entender a Teoria por uma obra mais recente.

O livro “Reagregando o Social: uma introdução à Teoria do Ator-Rede” (LATOUR, 2012) é construído a partir da inquietação de definir o Social. Ao contrário do que o nome (Ator-Rede) possa sugerir, não é uma teoria sobre a conectividade contemporânea ou sobre a ação em redes por atores conectados por interfaces maquinarias. É um estudo que parte da argumentação de que as pessoas (incluindo estudiosos, teóricos e professores) referem-se ao social como se fosse um simples adjetivo de gênero como “de madeira”, “de aço” ou “linguístico”. O termo ultrapassa essa barreira descritiva.

Comumente, o social é definido através do próprio radical. É como dizer que um caderno é um caderno ou, ainda, que o social é a integração do sujeito em sociedade, entendendo sociedade como uma extensão do social o que, novamente, não resolve a questão. A Teoria do Ator-Rede é considerada aqui uma possível solução para o problema. Por mais que se refira a uma Teoria do Ator-Rede, a sigla aqui permanece na sua referência em inglês *Actor Network-Theory* – ANT e não TAR (possibilidade de tradução para o português), já que a sigla remete à palavra do inglês “*ant*”:

“Acontece que a sigla ANT (Actor-Network Theory) se encaixa perfeitamente com um ser trabalhador cego, árduo e farejador. É a formiga, que no inglês é “*ant*”, aqui escreve para suas outras colegas. (LATOUR, 2012, p. 28)

O objetivo de Latour (2012) é mostrar, o motivo pelo qual o social como ingrediente especial, se difere de outros, e ainda, porque ele não pode ser construído como um mero material, e sim como uma combinação complexa de componentes fluídos. Não obstante, é importante lembrar que a definição de social acarreta na acepção de sociologia.

Sociologia significa (do grego/latim) “ciência do social”. Mas há dois empecilhos no termo: o “social” e a “ciência”. A construção semântica de ambos os conceitos percorreu direções opostas, ao ponto que, em certo momento da história, tornou-se difícil que eles se encontrassem, por mais que estivessem mergulhados no ecossistema humano.

Latour (2000) em seu artigo “*When Things Strike Back: a possible contribution of ‘science studies’ to the social sciences*” argumenta nas primeiras páginas que o homem, ao longo de sua breve história, separou os campos “Social” e “Ciências” para distinguir áreas disciplinares específicas. O autor propõe que, talvez, com os novos avanços da tecnologia e sua penetrabilidade na vida cotidiana, esses campos pudessem se juntar novamente. E nisso, sua previsão estava certa.

Em tom anedótico, Latour (2000) aponta que para “cientistas” a sociologia é menos importante, enquanto que para “sociólogos” a ciência é de inferior preponderância. Seu ponto é tentar evidenciar que em todo “evento social” há fatos científicos, da mesma maneira que se nota influências sociais em todo “evento científico”. Há uma simbiose entre esses campos epistemológicos, sendo preciso romper barreiras para que ofereçam um estudo integrado e transdisciplinar entre ambas as áreas. A tentativa de definir o “social” e a “ciência” como campos inertes, tem sido, como diz o próprio autor, “uma comédia de erros” (LATOUR, 2000, p. 114).

Sua crítica aos campos epistemológicos estanques, diz respeito diretamente ao que o autor denomina como corpos híbridos ou quase-humanos ou quase-objetos entre os polos social e natural¹.

“Eu tenho usado o termo ‘ciência social’ ao invés de ‘sociologia’. Isso não saiu de um *hubris* (determinismo), mas simplesmente por cada ciência social ter sua contrapartida na ciência natural, exceto na sociologia. Mais especificamente, até o advento dos Estudos em Ciência e Tecnologia (STS), cada ciência social foi confrontada com seus próprios limites disciplinares pela questão do que uma ‘coisa’ é. Só a sociologia pareceu escapar desse destino. Há uma geografia física e humana e uma antropologia física e social (ou cultural)” (LATOUR, 2000, p. 120 – Tradução Nossa)

¹ Em seu livro “Jamais Fomos Modernos” (1994), Latour define que a separação disciplinar da ciência e do social acarretou em dois polos: o social e o natural, através dos quais ele desenvolve o conceito de antropologia assimétrica: “a antropologia comparada torna-se possível e mesmo simples. Ela compara naturezas-culturas. Passou a haver uma total assimetria entre as culturas que consideram a natureza e aquelas que consideram apenas sua cultura ou as versões deformadas que elas podem ter da matéria” (LATOUR, 1994, p. 98). A antropologia assimétrica é, em outras palavras, a ciência que compara aquilo que não pode ser comparado.

A Teoria Social é a Teoria do Ator-Rede. A origem dessa abordagem foi a necessidade de uma nova teoria social ajustada aos estudos da ciência e da tecnologia. Com a ANT, as Ciências Sociais têm um novo conjunto de objetos a serem estudados. Latour (1994, 2000) foi capaz de demonstrar que a ciência social inclui as atividades dos atores não humanos e que de fato são autores de discursos no domínio social. Há autores que desaprovam a assertiva do Latour, julgando improvável que os cientistas, em especial os naturais, abandonem as distinções entre humanos e não-humanos.

Saye (2014) descreve esse embate, colocando que alguns autores chegam a expressar que os objetos inanimados não têm uma vida que valha a pena ser estudada. A autora argumenta a favor de Latour, estipulando quatro condições de agentes não humanos, distinguindo suas entidades de modo que sejam relevantes serem estudadas:

1. Não humanos como a possibilidade da sociedade humana;
2. Não humanos como mediadores;
3. Não humanos como membros de associações morais e políticas; e
4. Não humanos como atores de uma diferente ordem do espaço tempo.

Afinal, a questão proeminente sobre o trabalho de Latour é sobre o tipo de ação executada pelos agentes não humanos. A autora encara a ANT como uma metodologia para se colocar os agentes não humanos em evidência. Mas antes, ao que se refere o termo “não-humano”? Responder essa pergunta não é uma tarefa fácil, visto que os próprios proponentes da ANT são reticentes em fornecer uma resposta sintética e precisa sobre as instâncias da Teoria. Como primeira análise, o termo “não-humano” retoma o fato de um objeto estar situado em oposição ontológica² a um ser humano, de maneira que ambas as entidades recebam diferentes tratamentos.

Contudo, o “não-humano” é associado com o termo “ator”, “actante”, “mônada”, “enteléquia”³, para que esses conceitos abrangessem a ação tanto de agentes humanos, quanto não humanos. Por outro lado, segundo Saye (2014), a distinção entre humano e não-humano vai além do próprio conceito de Latour (1994) sobre “quase-objetos” e é menos radical que o termo “híbrido”⁴. Saye (2014) introduz então, que pode ser considerado um termo guarda-chuva

“Com o corpo Ator-Rede, o termo ‘não humano’ funciona como um termo guarda-chuva que compassa uma grande, mas definitivamente limitada, variedade de entidades. Por exemplo, em ‘Jamais Fomos Modernos’, Latour (1994:13) inclui ‘coisas, objetos, [e] bestas’ sob a definição de ‘não humanos’; contudo, em ‘Reagregando o Social’, ele inclui ‘micróbios, vieiras, pedras e barcos’ (2012:11). Mais sistematicamente, podemos dizer que o termo denota

² Ontológica é o adjetivo de Ontologia: parte da filosofia que trata da natureza do ser. (Fonte: Dicionário da Língua Portuguesa Aurélio, 210, p. 510)

³ Termos que Latour utiliza ao longo de suas obras, tal como os livros: *On Actor-Network Theory: A few clarifications* (1998), *The Pasteurization of France* (1988), *Science in Action: How to Follow Scientists and Engineers through Society* (1987).

⁴ Latour (1994) estabelece a hipótese de que a palavra “moderno” designa dois conjuntos de práticas, que para serem eficazes são distintas. O 1º conjunto de práticas cria, por “tradução” novos seres híbridos de natureza e cultura. O 2º cria por “purificação” duas zonas ontológicas distintas: dos humanos e dos não-humanos.

entidades como uma diversidade de animais, de fenômenos naturais, ferramentas e artefatos técnicos, estruturas materiais, dispositivos de transporte e bens econômicos” (SAYE, 2014, p. 136 – Tradução Nossa)

Ao se referir da primeira condição dos não-humanos, como uma possibilidade para a comunidade humana, Saye (2014) versa sobre a existência de atores não-humanos (ou híbridos) que tornam os coletivos e comunidades humanas mais compreensivas⁵, concepção que se aproxima com a primeira propriedade da ANT: estabilizadores dos coletivos humanos.

A segunda condição proposta por Saye (2014) é a não-humanos como mediadores. Latour (2012) discorre que existem dois tipos de atores: os mediadores e os intermediários⁶. Os intermediários, não produzem ou finalizam a ação, eles simplesmente alteram seu fluxo ou sua direção, intermediando seu meio com pequenas alterações em seu fim. Mediadores são aqueles que produzem, alteram, interrompem e finalizam a ação, em outras palavras, aqueles que a realizam.

Latour (2012) situa essa distinção entre atores humanos como mediadores e atores não-humanos como intermediários. Contudo, Saye (2014) argumenta que a simetria entre os objetos híbridos é impossível quando se institui que um não-humano só pode ser um intermediário. Para que os não-humanos ajam como mediadores, necessitam de um conjunto de competências para que sejam notados na rede de relações, portanto, eles agem e se estabelecem como atores, com potencial de gerar um evento ou propor algo mais significativo que um intermediário.

“Esses não humanos não são meramente concebidos como uma condição transcendental para os nossos coletivos, bem como não são meramente caixas pretas que se alinham com outros autores, ou substitutos de um ator humano. Ao mesmo tempo, são considerados algo ‘mais’ que meros atores casuais” (SAYE, 2014, p. 138 – Tradução Nossa)

A terceira condição é a de não-humanos como membros de associações políticas e morais. Saye (2014) faz um paralelo com o exemplo do cinto de segurança, que Latour (1994) oferece para afirmar a ação de um corpo inanimado. No automóvel, o uso do cinto de segurança pode ser um imperativo moral, por realmente trazer mais segurança ao motorista e ao passageiro. Mas, também, pode ser um imperativo legal, tanto que existem multas por não se usar tal artefato de segurança quando o automóvel está em movimento.

Esses objetos se tornam visíveis pelas próprias associações morais, obrigatórias e políticas inerentes do ser humano, e por isso Saye (2014) os identifica como uma terceira condição aos não-humanos. Por mais que nesse exemplo particular, o objeto não-humano continue sendo um intermediário, ele comporta uma associação política e moral.

⁵ Pensamento de Bruno Latour e Michel Callon em seu trabalho “*Unscrewing the big leviathan: How actors macro-structure reality and how sociologists help them to do so*” (1981), em que introduzem o trocadilho com o livro *Leviatã* (de Thomas Hobbes, 1651), “*Monkey-Leviathan*” (Macaco-Leviatã).

⁶ O conceito de mediadores e intermediários foi elaborado em conjunto com Michel Callon com base em seu texto “*Techno-economic networks and irreversibility*” (CALLON, 1991), onde argumenta a distinção entre as instâncias da ação.

A quarta condição de Saye (2014), não-humanos como uma diferente ordem do espaço-tempo ou como integradores, quer dizer que em processos políticos ou morais eles não devem ser considerados separadamente dos outros atores e sempre em associação, e dessa maneira os não-humanos funcionam como integradores desse sistema: o humano tem uma moral estabelecida pelo convívio social, que eventualmente é confirmada por uma sanção legal; o não-humano faz essa ponte entre o legal e o moral na ação do agente humano e, dessa maneira, as quatro condições propostas por Saye (2014) se unificam em uma concepção do agente não-humano como um mediador.

“Portanto, ação é sempre ‘interação’ – que é dizer que é compartilhado com variados atores, de variadas ontologias, de variados tempos, de variados espaços e variáveis durações. Para repetir, não humanos permitem um ator que não está mais presente para exercer sua influência palpável. Isso é quando o poder é exercido através de coisas que não domem e associações que não acabam, que podem durar para serem e expandir ainda mais – e para isso, claro, conexões feitas em outro contrato social são necessárias. Não é só o tempo que é dobrado e recolhido pelos não humanos: atores não humanos são inerentemente relacionados a outros atores, em constante empatia e interação com eles” (SAYE, 2014, p. 141 – Tradução Nossa)

A dicotomia entre a natureza das entidades (humanas ou não-humanas) é cada vez mais irrelevante na ANT. O conceito de hibridismo assume sua potência quando considera o ponto de ignição da ação o fenômeno mais importante e não a natureza do agente. É uma atenção direcionada ao curso da ação e sua conexão com as ações de outros actantes. A noção de actante na ANT abrange qualquer tipo de entidade que apareça na rede para mediar ou intermediar uma ação, concepção que se torna relevante, ao se tratar da era da informação, onde interfaces e computadores são cada vez mais autônomos em suas funções.

A palavra “Rede” (em sua perspectiva técnica ou sociológica) é uma maneira informal de associar agentes humanos. É uma ferramenta de descrição, um fluxo de translações rastreável, conectado e ativo (o que não age, nela não existe). Ela não é feita de fios ou fibras: ela é o traço deixado por um ator em movimento.

Através de Latour (2012), é possível determinar que o Social é o desenho da ação de actantes – mediadores e intermediários – dentro de um grupo em um fluxo contínuo não linear. Sugere o uso da palavra “actante” no lugar de “ator”, pois

O segredo é definir o ator com base naquilo que ele faz – seus desempenhos – no quadro dos testes de laboratório. Mais tarde, sua competência é deduzida e integrada a uma instituição. Uma vez que, em inglês, a palavra “actor” (ator) se limita a humanos, utilizamos muitas vezes “actant” (actante), termo tomado à semiótica para incluir não-humanos na definição. (LATOUR, 2001, p. 346)

As ações de actantes configuram fatos, aos quais o pesquisador observa e os descreve. Nisso se encaixam as redes, uma ferramenta para se observar a ação de actantes, pelos quais a ação transita. Latour (2012) coloca que a ANT é uma teoria de como estudar as coisas e não para ser aplicada. Sobre como conceder aos atores espaço para se expressarem. Ela não detecta que os atores estão em rede: outras teorias já fazem isso.

Uma rede é usada para descrever e por isso tantas pessoas as confundem (já que tentam observar uma rede descrita). Segundo seu próprio exemplo: “rabiscar com um lápis não é o mesmo que rabiscar a forma de um lápis” (LATOUR, 2012, p. 207).

Latour (2012) versa sobre a ciência não ser o estudo de um objeto, mas sim um estudo da ação de cientistas, já que a ciência se situa na prática, e não em sua teoria. Actantes são como marionetes presas. Sua condição não é o elemento ao que o pesquisador precisa se apegar. A observação de suas ações depende diretamente da capacidade do pesquisador em deixa-las agir e para isso é preciso emancipá-las (ou soltar seus cordões).

“As marionetes só são livres na medida em que o titereio é um bom titereio. Ou seja, não é o número de conexões que precisamos reduzir para alcançar o âmago do eu e a emancipação das nossas ações. Ao contrário, é multiplicando as conexões com o exterior que conseguimos perceber como o interior está sendo mobiliado” (LATOUR, 2012, p. 310)

A Teoria Ator-Rede é, em linhas gerais, uma equalização entre humanos e não-humanos, sem se apegar às essências desses dois tipos de entidades, mas considerando suas ações, sejam de mediação ou intermediação. O movimento e a existência da ação são os dois fatores proeminentes da teoria, alegando que se um corpo não age na rede, ele não pode ser rastreado.

Lemos (2013) em seu livro “A Comunicação das Coisas: teoria ator-rede e cibercultura”, usa o acrônimo TAR para se referir à Teoria Ator-Rede e define como pós-TAR a “*Enquête sur les Modes d’Existence*” (Enquete sobre os Modos de Existência), uma pesquisa⁷ de Latour (2013) com pesquisadores de várias partes do mundo por meio das tecnologias de informação e comunicação. A Teoria do Ator-Rede se torna um dos modos de existência que Latour determina nesse seu estudo em busca de uma “antropologia dos modernos”.

“A sua filosofia pragmática quer compreender o mundo em sua organização a partir dos modos de existir. Dessa forma, o direito, a religião, a técnica, a estética...são modos de existência que se sobrepõem e que exigem formas de abordagem e de alcance para atingir o que Latour chama no livro de ‘condições de felicidade’” (LEMOS, 2013, p. 96)

Latour (2013) discorre especificamente sobre a falha do instrumento da rede. A rede, segundo o autor, é importante mas deixa a desejar, pois destrincha as associações, mas não considera a variedade de conexões, e por isso a rede não é mais o único modo para descrever as associações (e, por esse motivo, há outros modos de se compreender o mundo além da ANT).

O interessante de se estudar Bruno Latour (1994, 2000, 2001, 2012, 2013), e usá-lo como autor de referência, é entender que ele próprio refuta suas próprias ideias (o que não deixa de ser parte do que ele mesmo propõe como ser moderno: sempre questionar). Seu foco no livro “*Enquête sur le Modes d’Existence*” (2013) sobre os modos de existência é

⁷ A pesquisa foi realizada por meio de uma plataforma contendo também esclarecimentos sobre os conceitos empregados. Mais informações em: www.modesofexistence.org

diferente do da Teoria do Ator-Rede. Nessa obra de 2013, Latour alega que é preciso entender quais são os seres apropriados para as diferentes áreas do saber, enquanto que em sua referência de 2012 (Reagregando o Social) versa sobre a importância do curso da ação e seu desenvolvimento, tornando o actante uma mera entidade mediadora ou intermediária desse caminho. Também assume que, ao contrário do proposto em 2012, a ANT não é uma metodologia⁸, e sim um dos modos de existência, de se saber a verdade sobre os mundos.

Latour (2013) chama de modos de existência o fio condutor da existência atento aos vários regimes da verdade, baseado no título do livro de Étienne Souriau (2009) “*Modes d’Existence*”. Modos, segundo Lemos (2013), são formas de existência particular, a maneira como algo se relaciona com o mundo ou as formas de interação de uma entidade. Nas palavras de Latour (2013), Souriau argumenta que não há várias maneiras de falar sobre um mundo, mas várias maneiras dos mundos (atenção ao plural) de serem abordados. O uso desses modos de existência, permite oferecer aos modernos uma descrição mais realista que a provida pela razão ocidental⁹ ou aquela autorizada pela crítica à essa mesma razão.

A hipótese de Latour (2013) é que cada um dos modos de existência torna possível respeitar ontologias específicas. Cada modo requer o encontro de seres distintos, que devem ser abordados em suas próprias linguagens. A pergunta clássica “Qual é a essência da tecnologia, ciência, religião e assim por diante?” se torna “Quais são os seres apropriados para a tecnologia, ciência, religião e como os Modernos tentaram abordá-los?”. O que Latour procura saber é “Como a reprodução desses modos pode ser justificada quando a civilização alega que se concebeu sobre uma base de duas categorias, objeto e sujeito?”. Sua ideia de hibridismo pode estar certa, porém foi concebida em um espectro social que se construiu sobre a distinção dessas entidades. Procura, assim, a coerência desse modo de existência e de sua própria teoria, por assim dizer.

1.2. Cibercultura, Topologia de Atividades em Redes, Inteligência Coletiva e Cultura da Convergência

A Teoria do Ator-Rede, por mais que não trate da rede como artefato digital, esboça o Social como um conjunto de associações observadas pelo pesquisador. Contudo, sendo o âmbito desse trabalho no Século XXI a conectividade digital assume um importante cenário e para isso é preciso alcançar outros conceitos.

Para entender como se dá o arranjo no qual a sociedade está inserida, recorre-se ao conceito de cibercultura. Para defini-la é necessário identificar que ela foi produzida no

⁸ Latour (2012) define que a ANT é uma metodologia para se estudar as conexões dos agentes, sendo as redes sua ferramenta para tal fim. Revoga sua concepção em 2013, ao afirmar que não é uma metodologia e sim um dos modos de existência, uma maneira de se apreender a verdade do mundo. No lugar da ANT, introduz a Cartografia de Controvérsias como uma metodologia (Ver Lemos, 2013, p. 105).

⁹ No livro “Jamais Fomos Modernos” (1994), Latour esclarece que a razão ocidental (concebida sobre as bases distintas entre os mundos ‘social’ e ‘natural’) se difere da razão oriental (que concebe a razão na interlocução entre os diferentes campos epistemológicos). Argumenta que a razão oriental, tem uma ecologia preferível, pois apresenta uma compreensão holística dos fatos e da formação do ser humano como ser social.

espaço contemporâneo e não possui nem centro nem diretrizes, é vazia, sem conteúdo particular, mas aceita indivíduos e sujeitos, pois cada novo nó da rede pode tornar-se produtor ou emissor de novas informações. Tal como afirma Felice (*apud* Lemos, 2013) “pensar a forma rede significa assumir uma importante transformação epistêmica que marca a passagem de uma lógica de complexidade estrutural-sistêmica para uma lógica reticular, hologramática e conectiva” (2013, p. 14).

Segundo Lemos (2013) a cibercultura, ou a cultura que emerge do uso de dispositivos digitais, diz respeito à ANT por se tratar dessa interlocução entre “coisas” (maneira como o autor se refere para tratar de máquinas e dispositivos) e “humanos” e pela teoria ser capaz de abarcar a ação desses agentes em uma ontologia plana¹⁰. A cultura digital incorpora esses conceitos, justamente por sua dinâmica e sua relação direta com o rápido desenvolvimento tecnológico.

Para Lévy (1999), no ambiente da cibercultura, as mensagens se encontram mergulhadas num banho comunicacional fervilhante de vida, incluindo as próprias pessoas, do qual o ciberespaço surge progressivamente. Segundo Lévy (1999) a cibercultura demanda uma nova concepção de produção do conhecimento e da construção de

“Novos modelos do espaço dos conhecimentos. No lugar de representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em ‘níveis’, organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes ‘superiores’, a partir de agora devemos preferir a imagem em espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa posição singular e evolutiva” (LÉVY, 1999, p. 158).

O ciberespaço é, de acordo com Levy (1999), fruto de um verdadeiro movimento social, onde predominam três princípios orientadores: a interconexão, as comunidades virtuais e a inteligência coletiva. As plataformas de comunicação têm evoluído de tal forma, que se passou de uma configuração linear para a hipermidiática e descentralizada.

Felice (2013) versa sobre a topologia das atividades nas redes ter se alterado desde sua criação até a maneira tal como se configura atualmente. O autor parte de Manuel Castells, em sua obra “A Era da Informação” (2002) para trazer cinco distinções das principais características da sociedade em rede: “a informação, a flexibilização da produção, a lógica reticular, a difusão e a convergência das tecnologias digitais da comunicação” (FELICE, 2013, p. 52). Em uma leitura holística, o alto fluxo da informação flexibiliza os modos de produção de conteúdo (o que leva à ampliação do conhecimento) que são amplamente distribuídos através da difusão e convergência das tecnologias digitais e analógicas da comunicação. Nas palavras do autor passa-se

“De um modo de produção burocrático e verticalizado para uma estrutura reticular e horizontal, característica de um novo paradigma comunicativo e produtivo na qual o acesso às redes e a possibilidade de troca informativa são

¹⁰ Ontologia Plana foi elaborada por Latour (1994, 2012) e reiterado por Lemos (2013) e trata do estudo do ser (a ontologia) que considera todos os seres iguais (sendo a igualdade fonte da metáfora de um relevo plano).

fatores determinantes para inclusão na sociedade da informação” (FELICE, 2013, p. 53).

Através da identificação de uma rede de produção do conhecimento heterárquica e horizontal, Felice (2013) aborda as fases topológicas das atividades em rede através de imagens que narram visualmente sua estrutura ao longo de cada fase: a rede centralizada (de um para muitos); a rede descentralizada (de alguns para muitos); e a rede distribuída (de muitos para muitos).

TOPOLOGIA DAS ATIVIDADES EM REDE

Figura 1: Morfologia da Topologia das Atividades em Rede

Essa topologia acompanha o desenvolvimento das ações dentro da rede mundial (World Wide Web) descrita por Castells (2008) e da própria sedimentação da Internet¹¹. Traz, também, uma compreensão visual, para entender as novas habilidades que surgem espontaneamente de uma rede cada vez mais complexa e horizontal. O modelo descrito por Felice (2013) tange o conceito de inteligência coletiva e cultura da convergência elaborados por Henry Jenkins (2008).

Em seu livro “Cultura da Convergência” (Editora: Aleph, 2008), Jenkins a define como o ponto em que as velhas e as novas mídias colidem, onde a mídia corporativa se integra com a alternativa, e onde o poder de produção e consumo se encontram. Não depende diretamente de aparelhos, já que é um processo de uma nova lógica por parte dos indivíduos em suas interações sociais e particulares.

A reboque da cultura da convergência, a inteligência coletiva, tal como descrita por Levy (2007) assume um tipo de inteligência compartilhada que surge da colaboração de muitos indivíduos em suas diversidades. É distribuída por toda parte, na qual o saber está na humanidade, já que “ninguém sabe tudo, porém todos sabem alguma coisa” (LEVY,

¹¹ O desenvolvimento da Internet será descrito junto ao item 4.1.4 do capítulo 04 desta dissertação.

2007, p. 212). O termo aparece na sócio biologia, na ciência política e em contextos específicos como dinâmicas de revisão paritária e aplicações de *crowdsourcing*.

“A inteligência coletiva irá, gradualmente, alterar o modo como a cultura de massa opera. A cultura do conhecimento, serve como o motor invisível e intangível para a circulação e a troca de produtos de massa. A nova cultura do conhecimento surge ao mesmo tempo em que nossos vínculos com antigas formas de comunidade social estão se rompendo, nosso arraigamento à geografia física está diminuindo, nossos laços com a família estendida, ou mesmo com a família nuclear, estão se desintegrando e nossas alianças com Estado-Nações estão sendo redefinidas” (JENKINS, 2008, p. 56)

É traçada uma distinção entre o conhecimento compartilhado e a inteligência coletiva. O conhecimento de uma comunidade de pensamento não é mais o conhecimento compartilhado, tratando-se fundamentalmente do conhecimento coletivo, permanecendo disponível nessa nuvem de relações em rede.

A cultura da convergência, a cibercultura, a topologia da rede contemporânea e a inteligência coletiva podem ser encaradas como propriedades emergentes entre as pessoas e as formas de processamento de informações. Tais conceitos contribuem fortemente para a mudança de conhecimento e poder do indivíduo para o coletivo.

A inteligência coletiva é importante para o processo de democratização e empoderamento cidadão, uma vez que está interligada com a cultura baseada no conhecimento, que é sustentada pela partilha de ideias coletivas, contribuindo, portanto, para a uma melhor compreensão da sociedade diversificada entre os diferentes atores. Em conjunto com a convergência dos vários meios de comunicação há uma mudança cultural, tornando o próprio processo de convergência complexo e em constante metamorfose pela sua associação intrínseca com a cultura digital que influencia a configuração dos conteúdos tecnológicos.

1.3. Atores em Rede

A associação entre inteligência coletiva, cibercultura e cultura da convergência parte da expressão da conectividade no cotidiano. Esse fenômeno é visível e palpável através das redes sociais que acompanharam o desenvolvimento da cultura jovem, bem como políticas públicas que incentivam a manifestação individual. A partir disso, são deflagradas novas maneiras de ensino e propagação do conhecimento, visto como um processo do “mundo globalizado, caracterizado por intensos fluxos de capitais, produtos e informações, que passa a exigir de seus cidadãos novas competências” (PASSARELLI, 2007, p. 40).

Através de ambientes *online* e em rede é possível projetar e incentivar novas possibilidades para o processo de ensino/aprendizagem. Essa poderosa ferramenta de construção realça “um vínculo natural entre a ação – incluindo a ação psíquica – e os contextos culturais institucionais e históricos onde esta ação se verifica” (PASSARELLI, AZEVEDO, 2010, p. 32).

Tal como descrito pela Teoria do Ator-Rede, nesses ambientes virtuais essa relação tradicional entre o indivíduo e os instrumentos mediadores se altera. Indivíduos e objetos são ativos em uma relação de simbiose, de reciprocidade e de mediação e, portanto, são ativos em seu contexto, sendo a mediação mais uma atividade compartilhada. Brasilina Passarelli e José Azevedo (2010) se apropriam da Teoria do Ator-Rede para designar o “Ator em Rede” tal como sugere o nome de sua coletânea “Atores em Rede: olhares luso brasileiros” (Editora: Senac, 2010). Segundo essa apropriação o sujeito se torna um ator nesses ambientes, um ator em rede (tendo rede sua conotação como digital), definindo-a como “um conjunto de atores (nós) interligados. O que um nó pode ser, depende do tipo de redes a que ele [...] se inter-relaciona com um fim específico caracterizado pela existência de fluxos de informação” (PASSARELLI. AZEVEDO, 2010, p. 35).

Ambos os autores definem que é necessário mapear os movimentos e alianças desses atores que se empoderam cotidianamente dos meios de comunicação, que emergem como um efeito relacional.

“Actantes que, no bojo das transformações tecnológicas da contemporaneidade, reinventam os sentidos das formas de aprendizagem e que devem dominar continuamente as habilidades necessárias para interagir, tanto com as interfaces visuais quanto com os outros atores por meio desses ambientes. São atores em rede, dos quais são exigidas competências variadas: as literacias emergentes” (PASSARELLI. AZEVEDO, 2010, p. 18).

Em outra passagem, é explicitada a fundamentação na ANT (idealizada por Bruno Latour e exposta acima neste capítulo) esclarecendo que é necessário trabalhar na intersecção de suas concepções, investigando as novas formas de sociabilidade e identidade em diversos contextos. Tanto a percepção desses atores interconectados quanto dos observadores desse fenômeno estão permeadas pela noção da rede, mais que como uma ferramenta de rastreamento, mas como um conjunto de agenciamentos que atingem os indivíduos em suas extremidades. É por esse motivo que durante essa pesquisa se referencia ao termo atores em rede: por ser o alinhamento entre a teoria de Latour (2012) e a sociedade do conhecimento na efervescência do ecossistema digital, tal como sugerido por Passarelli e Azevedo (2010).

As comunidades virtuais são construídas “por meio de comunicação, negociação e partilha de significados em espaços virtuais por sentimentos de pertença, reciprocidade e identidade” (PASSARELLI. AZEVEDO, 2010, p. 36). Nesse contexto compartilhado e conectado, a ação mediada e dialógica constitui um conceito fundamental na análise das comunidades virtuais de aprendizagem.

Esses espaços informacionais, tornaram-se domínios de conhecimento e poder, onde indivíduos conquistam territórios alcançáveis através de conexões. A aprendizagem na sociedade do conhecimento é ilimitada e a inter-relação entre esses ambientes é cada vez mais relevante para o desenvolvimento de competências adequadas às novas exigências pessoais e sociais.

1.4. O Núcleo de Apoio à Cultura e Extensão Escola do Futuro da Universidade de São Paulo (NACE – EF - USP)

A presença e a relevância das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na mediação da vida cotidiana atual compõe uma realidade demonstrada. Ela é seguramente comprovada, por indicadores nacionais e internacionais¹², a respeito das magnitudes dos níveis de posse, tais como o acesso e uso dos computadores e conexões à Internet ao redor do mundo.

Amplas ofertas e possibilidades de acesso às TIC geram oportunidades de transformação de interações dos indivíduos com suas próprias subjetividades e expressividades. Isso gera “novas perspectivas para os relacionamentos sociais e participação cidadã o que impacta profundamente os modos de acessar, construir e aprender conhecimento sobre si mesmo e sobre o mundo” (JUNQUEIRA, 2014, P.29). Portanto, desvendar o estado da arte do conhecimento, manuseio e apropriação das TIC para medir e avaliar seus impactos tornou-se necessário no processo de construção e desenvolvimento da sociedade da informação e do conhecimento.

Não só avaliar o impacto físico desse fenômeno (fornecimento de software, hardware e outras questões de acesso), demanda-se uma compreensão sobre a epistemologia desse campo e quais as implicações dessas configurações sobre a educação. Vários países têm reunido esforços através de organizações nacionais, regionais e internacionais para categorizar, mapear e entender como se dá esse cenário em nível mundial.

Como o *locus* dessa pesquisa é o Brasil destacou-se interesse pelo Núcleo de Apoio à Cultura e Extensão Escola do Futuro da Universidade de São Paulo (NACE–EF/USP), instituição pioneira na área de Ciências da Comunicação e da Informação e no campo da Comunicação e da Educação. A seguir, se dedica à descrição de seu breve histórico para a familiarização de sua emergência dentro do contexto brasileiro de novas lógicas e formulações do ensino e aprendizagem em espaços pedagógicos formais e não formais.

Desde a fundação do Núcleo de Pesquisa das Novas Tecnologias de Comunicação Aplicadas à Educação – Escola do Futuro – USP (EF – USP) em 1989, os projetos de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) foram realizados com o compromisso de contribuir para a educação no Brasil, tanto em pesquisa-ação com a concepção, desenvolvimento e implementação de projetos inovadores como nos estudos dos impactos das TIC em ambientes de ensino aprendizagem. O NACE–EF/USP também se preocupa em disseminar a troca de conhecimentos e práticas entre especialistas de instituições acadêmicas nacionais e internacionais, colaborando com o desenvolvimento de uma nova

¹² É possível observar um demonstrativo dessa magnitude através da pesquisa mundial “Internet World Stats” (Disponível em: <http://www.internetworldstats.com/stats.htm>) e através da pesquisa nacional do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea: Sistema de Indicadores de Percepção Social (SIPS) (Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/SIPS/140313_sips_telecomunicacoes.pdf).

geração de educadores e fomentadores de políticas públicas para a educação formal e não formal.

Fundada pelo Professor Fredric M. Litto, Professor Titular da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), o Núcleo teve a sustentabilidade dos projetos concretizada a partir de um modelo híbrido de parcerias entre a universidade, a sociedade e diferentes agências de fomento nacionais e internacionais. Assim obteve financiamentos internacionais para intercâmbio de docentes com o Laboratório de Mídia do MIT, com a Universidade de Harvard, com a Universidade de Toronto, com a Universidade Aberta do Reino Unido, entre outros; contou com o CNPq para concessão de 70 bolsas de pesquisa em diferentes modalidades para apoiar seu surgimento e sobrevivência nos 4 primeiros anos; e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP.

De capital importância são as parcerias com instituições governamentais e privadas como a Secretaria do Estado da Educação de São Paulo e a Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo - PRODESP, para citar duas instituições que financiaram e financiam projetos de pesquisa-ação desenvolvidos em parceria com o NACE-EF/USP. Desde que se constituiu como NAP (Núcleo de Apoio à Pesquisa) a administração financeira dos seus recursos é de responsabilidade exclusiva da FUSP (Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo).

Em 2007, a coordenação científica do então NAP Escola do Futuro da USP passou a ser exercida por Brasilina Passarelli, Professora Titular do Departamento de Biblioteconomia e Documentação da ECA-USP. Sua gestão privilegiou a implementação de projetos e programas de pesquisa-ação na educação formal e não formal, bem como o desenvolvimento de pesquisas teóricas sobre redes sociais e seus impactos nas áreas da comunicação, educação e informação, a fim de iluminar os novos contornos da sociedade em rede.

Completando mais de 25 anos, no Núcleo são desenvolvidos projetos de intervenção (pesquisa-ação), bem como pesquisas teóricas que tem como objetivo de estudo as literacias digitais, da informação e de mídia, além da produção individual e coletiva do conhecimento em ambientes WEB; a reflexão sobre essas novas formas de autoria invadidas pelos coletivos digitais e pelo movimento dos “atores em rede” constituem um amplo repertório por parte dos pesquisadores associados e visitantes do espaço.

Em 2007 foi implementado o Observatório da Cultura Digital, sob iniciativa da Coordenadora Científica Brasilina Passarelli, fruto de sua posição e pensamento vanguardistas e inovadores dentro e fora dos muros da Universidade. O Observatório (atualmente em vigor por 9 anos) abriga dissertações de mestrado, teses de doutorado, de livre-docência e projetos de pós-doutorado combinados com publicações de artigos em revistas científicas indexadas nacional e internacionalmente. Também se insere nesse contexto a produção de livros e coletâneas sobre a cultura digital.

Com o desenvolvimento da cibercultura no Brasil e o aprofundamento dos estudos da sociedade em rede, o Observatório da Cultura Digital se instituiu como lócus de estudo

de pesquisas teórico-metodológicas a respeito das diferentes habilidades e competências das novas formas de produção e hibridizações na fronteira cultural pelos atores em rede.

O Observatório da Cultura Digital concentra-se no desenvolvimento de estudos teórico-epistemológicos sobre a sociedade em rede, bem como em pesquisas destinadas tanto a observar e descrever etnograficamente as conexões que estruturam a rede, quanto a analisar seus flexíveis eixos sociais, técnicos e sócio técnicos, refutando uma noção determinista, e instaurando uma etnografia virtual. (PASSARELLI, 2010, p. 70)

O pesquisador associado do Observatório da Cultura Digital, Hélio Junqueira (2014) alega que o escopo de seus projetos de pesquisas é permanentemente pautado pela busca da inovação no uso das TICs, tanto nas suas interfaces com a educação formal e não-formal, quanto na implementação de ações voltadas à construção da cidadania e protagonismo digital.

O desenvolvimento de uma perspectiva que combine projetos de intervenção sobre inclusão digital e literacias digitais, de mídia e da informação com pesquisa dedicadas a compreender seus resultados, permitiu ao NACE Escola do Futuro da USP atuar sobre o contexto histórico e socioeconômico ao mesmo tempo que o avalia. Essa dupla articulação favorece a retroalimentação entre projetos e pesquisas.

Em associação com o Programa de Pós – Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, majoritariamente da área de concentração de “Interfaces Sociais da Comunicação” da linha de pesquisa “Comunicação e educação”, traz em seu *corpus* outras instituições com convênios vigentes, tais como: a Universidade do Texas em Austin – Faculdade de Comunicação; a Universidade de Aveiro - Departamento de Comunicações e Artes; a Universidade Complutense de Madrid – CCINF; Universidade de Londres – Coletivo ICT4D; Universidade do Porto - CETAC.media; a Universidade Carlos III de Madrid - Instituto Augustín Millares; a Universidade Regional de Blumenau - FURB/CCM; a Universidade Federal de Alagoas - UFAL/Nepec; a Universidade de Brasília - UNB/Departamento de Computação; o Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC/UAB; e a Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS/Departamento de Comunicação.

A cooperação nacional e internacional é um fator fundamental para o fomento à pesquisa e à proliferação de novos conhecimentos e concepções através do compartilhamento de experiências. Também de fulcral importância é a vigência dos projetos intervenção, alguns completando até 16 anos como o Programa de Inclusão Digital ACESSA-SP. O programa de inclusão digital e protagonismo social constitui-se como o mais renomado programa de inclusão digital da América Latina.

Constituído em 2000, trata-se de uma rede de educação não formal, cujos usuários usufruem do acesso às novas tecnologias da informação e comunicação e da Internet. Tem como objetivo a abertura e manutenção de espaços públicos com computadores para acesso gratuito e livre à Internet contribuindo para o desenvolvimento social, cultural, intelectual e econômico dos cidadãos de todo o Estado de São Paulo. Foi premiado em

2013 com o Prêmio de Inclusão Digital oferecido pela Fundação Bill & Melinda Gates, concorrendo com 300 programas e projetos de 56 países.

Outros programas de destaque podem ser citados tais como:

- O Portal da Juventude (2013-2014): contava com o NACE-EF/USP para realizar a concepção, o desenvolvimento, a implementação e a avaliação da apropriação das tecnologias sociais de comunicação por diferentes comunidades de usuários, além do suporte técnico-pedagógico e monitoria permanente do conteúdo do Portal;
- O Telecentros.BR (2010-2011): tinha como objeto a gestão e a formação presencial e à distância de agentes de inclusão digital para monitorar atividades nos tele centros de inclusão digital em todo o território nacional;
- O EntreMeios em parceria com a Prefeitura de São Bernardo do Campo (2010-2012) para a concepção de portal com tecnologia Web 2.0, visando a formação à distância de professores, coordenadores, diretores, orientadores pedagógicos e monitores das escolas públicas de educação fundamental da rede municipal; e
- O Portal Olhar Educador (2012-2014): em associação com a Prefeitura do Município de Carapicuíba, tinha como objetivo experienciar fases do processo de construção de um Plano Curricular, construindo uma plataforma digital de apoio na formação dos profissionais da educação visando o acompanhamento e formação desses profissionais no planejamento e desenvolvimento das atividades utilizando-se das TIC.

Como já citado, os projetos de intervenção e pesquisa-ação são uma das faces do NACE-EF/USP, enquanto a outra é a pesquisa empírica nesse ambiente epistemológico privilegiado para o desenvolvimento de análise e avaliações sobre os projetos de intervenção. Tem como destaque especial duas pesquisas realizadas em parceria com a Fundação Telefônica/Vivo e com o IBOPE, com a participação direta do Observatório da Cultura Digital: Gerações Interativas¹³ e #JuventudeConectadaBrasil¹⁴.

A pesquisa Gerações Interativas (2012) foi um estudo pioneiro com crianças e jovens em âmbito nacional que buscava conhecer, detalhadamente, o uso e a valoração das quatro telas – computador, celular, videogame e televisão – entre o público de 6 a 18 anos (denominado como a geração interativa) e avaliar seu impacto no âmbito familiar e escolar.

A segunda, #JuventudeConectadaBrasil (2014) é uma pesquisa complexa e inovadora em múltiplas dimensões, pois abrangeu uma combinação de metodologias quantitativas e qualitativas. A pesquisa quantitativa contou com 1.400 usuários de Internet, entre 16 e 24 anos, de todas as classes sociais. A amostra foi distribuída em cinco regiões do Brasil e dividida em partes proporcionais entre as capitais dos estados, incluindo suas regiões metropolitanas e grandes cidades do interior. Todos os esforços da pesquisa abordada

¹³ A Pesquisa se encontra na íntegra no endereço: <http://ccvap.futuro.usp.br/gerinter2012.pdf>

¹⁴ A Pesquisa se encontra na íntegra no endereço: http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/pdfs/juventude_conectada-online.pdf

neste trabalho convergem para que melhor se conheça os usos e comportamentos da juventude brasileira conectada, visando desvendar tendências e padrões, conforme dados coletados em 2013 - 2014.

Tanto a história de sua fundação, a variedade de convênios, a qualidade e quantidade dos seus projetos de intervenção e pesquisa-ação, as pesquisas empíricas, como o Observatório da Cultura Digital, fazem do NACE Escola do Futuro da USP um caso de sucesso e, como já dito, pioneirismo dentro do panorama brasileiro. Partindo dessa construção é que se motiva a estudar as literacias digitais, da informação e de mídia por demonstrarem profundo impacto não só teórico, mas também prático no âmbito do Núcleo. A divulgação de iniciativas desbravadoras como as do Professor Fredric M. Litto e como as da Professora Brasilina Passarelli é primordial para o encorajamento de novas ações e pensamentos na intersecção dos campos das Ciências da Informação e da Comunicação com a Educação no Brasil. Ainda, se estabelece como um repositório de referências para situar o país nas pesquisas internacionais sobre esse tema.

No próximo capítulo, se recorre às referências para delimitar o conceito dos três termos separadamente: literacias da informação, literacias digitais e literacias de mídia. É feito um retrocesso para compreender como se dá uso da palavra “literacia” como uma opção à “competência”, “alfabetização” ou “letramento”.

CAPÍTULO 02

O presente capítulo tem como objetivo trazer uma retrospectiva do conceito de “literacia”, a fim de entender sua formulação e aplicação em diferentes áreas do conhecimento ao longo século XX. Por mais que o escopo dessa pesquisa seja uma abordagem retrospectiva desde a década de 1980 até o ano de 2014, esse estudo retroage até o começo do século XX, em especial a partir da década de 1950, pois considera esse antecedente importante para compreender as formulações de sentido atuais dos conceitos de literacias da informação, literacias digitais e literacias de mídia.

Foram selecionados os autores Raymond Williams (1975, 2007), Richard Hoggart (1957, 1980) e Eric Donald Hirsch (1987) que situam o conceito vinculado ao campo da literatura e acompanham sua transição ao campo cultural. O objetivo dessa abordagem é observar os sentidos da palavra literacia (no português) e *literacy* (no inglês), para assimilar as semelhanças e divergências em relação à tradução do termo.

Na seção “Literacias no Contexto Educacional e Sociocultural” são abordados dois autores expoentes na temática, Raul Mora (2011), Kristen H. Perry (2012), entre outros, para argumentar sobre as literacias serem mais que habilidades cognitivas, mas práticas sociais no contexto social, cultural, educacional e político.

Sumarizando, é proposta uma “Introdução às literacias da informação, às literacias digitais e às literacias de mídia”, uma retrospectiva do desenvolvimento desses três conceitos desde a década de 1960, segundo os autores Paul Zurkowski (1974), Raul Mora (2011), Addison & Meyers (2012), Brasilina Passarelli (2007, 2010), Yoram Eshet-Alkalai (2004), Van Deursen & Van Dijk (2009), Sarah Bordac (2014), Jolls & Carolyn (2014), Michael RobbGrieco (2012), entre outros.

2. Uma Retrospectiva do Conceito de “Literacias” no Século XX

O panorama da hiperconectividade das redes em espaços midiáticos multidimensionais exige um novo conjunto de habilidades e competências dos sujeitos integrantes desse contexto. As mídias, as informações e as tecnologias digitais oferecem uma experiência autônoma e libertária, fenômeno ilustrado pelas redes sociais, blogs e outras ferramentas de produção de conhecimento disponíveis na Internet.

No âmbito educacional, esse cenário expressa uma dicotomia entre experiências fora da escola e as vividas dentro da sala de aula. Na tentativa de aproximar esses dois contextos a UNESCO trabalha com a afirmação do uso da mídia e da tecnologia como ferramentas de ensino com metodologias e objetos de pesquisa particulares. Não obstante, promove a formação em informação, na tentativa de desconstruir mensagens através do julgamento crítico sobre o que é veiculado pelos meios de comunicação.

Todavia, quais as implicações desses desenvolvimentos na educação? Segundo o documento “*Empowerment through Media Education: an intercultural dialogue*” (Empoderamento através da Educação Midiática: um diálogo intercultural, 2008), foi observado que por mais que essas experiências tenham sofrido uma tremenda mudança fora das salas de aula nos últimos 50 anos, muitas escolas (e sistemas educacionais no

geral) têm certa resistência em relação às novas maneiras de organização, às novas produções do conhecimento e ao acesso à rede em sala de aula.

Com isso, há um movimento global que defende mídias, informações e tecnologias digitais não como temas a serem trabalhados, mas como novas formas de raciocínio. Novos fenômenos exigem novas competências e habilidades e por isso é preciso encorajar os cidadãos a desenvolvê-las.

Ainda assim, existem abismos que não foram transpostos, tal como o “*gap*” econômico e digital entre os hemisférios norte e sul. Alcançou-se um ponto em que a educação, só ela, não é capaz de transpor esse espaço, pela profunda estratificação social, afetando pragmaticamente o funcionamento das redes, a começar por questões técnicas de *hardware*. Porém, nativos digitais¹⁵ têm demonstrado especial potencial para diminuir essa fissura e transpô-la ao longo do tempo.

A convergência das mídias (desenvolvida a partir da multimídia) torna híbridas as novas tecnologias, informações e comunicações, embarcando-as na interatividade. Porém, interatividade traz riscos no ciberespaço, já que não se pode ver quem é o actante no outro extremo da comunicação.

O fenômeno da Internet elevou o número e a variedade das plataformas de comunicação – por exemplo, os computadores receptores e emissores de sinais de rádio, ou as televisões receptoras de banda de dados da Internet – em constante metamorfose. As literacias digitais, de mídia e da informação respondem aos desafios trazidos por esse fenômeno que requer criatividade. Esse processo de educação é necessário para trazer boas experiências em relação à democracia e ao ativismo social, uma vez que “as Literacias de Mídia e Informação vieram à tona e a mídia educação é um elemento fundamental nos esforços para construir uma sociedade bem formada e sustentável em mídia e em informação” (CARLSSON, TAYIE, JACQUINOT-DELAUNAY *et al.* 2008, p. 24 – Tradução Nossa).

2.1. Breve Retrospectiva da Palavra “Literacia”

A palavra “*literacy*”, em sua origem na língua inglesa (final do século XIX), denotava alfabetização/letramento. Hoje, o termo foi estendido para definir habilidades e competências envolvendo a busca, a seleção, a análise, a avaliação e o processo da informação, considerando os meios, contextos e ambientes em que se encontra e se produz o conhecimento.

Historicamente, literacia foi um conceito associado ao crescimento e à evolução das sociedades, mas somente em meados do século XX, acadêmicos se interessaram pelo real sentido da palavra. Ela não mais denotou um sentido vinculado somente ao “letramento”,

¹⁵ Passarelli; Junqueira (2012) utilizam a expressão “nativos digitais”, cunhada por Mark Prensky em seu livro “*On the Horizon*” (2001), para designar uma pessoa que nasceu e cresceu com as tecnologias digitais presentes em sua vivência; e “imigrantes digitais”, sobre aqueles que vivenciaram a emergência das tecnologias já em idade avançada da vida.

mas foi associada a um processo educacional mais amplo, que envolve práticas sociais e culturais.

A questão “O que é Literacia?”, tanto é difícil de se perguntar quanto de se responder. Segundo Mora (2011), as discussões sobre o conceito se tornaram comuns desde a década de 1960 e chegou a se colocar que o número de definições da palavra é diretamente proporcional à quantidade de usuários. Na educação, ideias como novas literacias, múltiplas literacias, multi-literacias, entre outras, proliferaram no discurso do professor e no discurso literário. Por ser um termo amplo e interdisciplinar, parece interessante defini-lo para não se tornar vago.

2.1.1. Literacias no Contexto Cultural

O termo tem sido abordado no Brasil nos últimos anos na área da “*Comunicação e Educação*” para designar novas habilidades desenvolvidas pelo sujeito exposto às novas mídias, informações e tecnologias. Comumente articulada a outros conceitos, ela se torna uma expressão composta, tal como: literacias digitais ou literacias em mídia e informação. Na língua portuguesa, a palavra “*literacy*” (do inglês) é oficialmente traduzida como letramento ou alfabetização, sendo assim ligada ao campo da pedagogia e da literatura.

Em referência aos termos compostos também no inglês - “*digital literacy*” e “*media and information literacy*” - surgiram expressões tais como: mídia educação, alfabetização midiática, letramento informacional, alfabetização informacional, habilidade informacional e competência informacional. No entanto, existe uma tendência em utilizar no lugar dessa tradução, uma expressão mais literal, daí o uso da palavra “literacia”. A tradução literal abarca a abrangência do radical da palavra original, já que o conceito, desde seu uso mais primórdio, já contemplava habilidades para além do letramento (escrita e leitura), mas também noções de interpretação e produção relativas à área da literatura e da cultura.

É aberto um leque semântico em relação à palavra e essa amplitude parece ser fruto do desenvolvimento do termo desde o final do século XIX até a década de 1980. Foram selecionados três autores, sendo o primeiro, Raymond Williams, proponente de um procedimento metodológico para investigação semântica de palavras que usou e pontuou o termo “*literacy*” dentro da história. Além dele, Richard Hoggart e Eric Donald Hirsch foram autores selecionados pelo extensivo uso do termo aplicado na área da cultura, uma virada semântica importante, pois o termo era primordialmente associado a noções de alfabetização básica.

Raymond Williams (1921 - 1988), acadêmico, crítico e novelista galês, publicou em 1977 o livro *Key-Words* (traduzido no português como *Palavras – Chaves*, Editora BoiTempo, 2007). Em sua publicação, Williams relaciona os processos de construção semântica das palavras ao longo da história. Sua motivação para a escrita do livro foi a sua volta do serviço militar na Segunda Guerra Mundial, evento que interrompeu seus estudos em Cambridge. Ao seu regresso, detectou alguns termos articulados de maneira diferente e

empregados em outros círculos sociais, em especial a palavra cultura. Então, passou a investigar esses processos de construção de sentido dentro da língua britânica.

Seu propósito era articular conceitos de linguagem que apresentassem os limites e as pressões das ações humanas, já que palavras são comumente subordinadas ao uso e contexto sociais. Desse ângulo, ao longo de cada verbete, é preciso entender quais foram as opções de sentido derrotadas, quais foram impostas e a serviço de quê. Apesar da estrutura (e do posicionamento na ala de Referências da Biblioteca), o livro não se trata de um dicionário ou glossário de um assunto acadêmico específico. Trata-se de uma investigação a respeito de um vocabulário que percorre o perímetro entre duas palavras: cultura e sociedade.

Naturalmente, nem todas as questões semânticas são entendidas por simples análises de palavras, valendo-se da descrição do contexto, bem como de fenômenos históricos associados com conceitos que elucidem o verbete. Contudo, o significado não pode dissolver-se nesse contexto, apesar da palavra não ser autônoma e estar no processo social da língua.

Algumas expressões são interessantes destacar como “Comunicação”, que somente no século XX, passou a se referir à mídia (ou meio); ou então a palavra “Indivíduo” em que atribui o seu significado do resultado de pensamentos científicos, políticos e econômicos, pois originalmente, sua acepção seria “indivisível” ou aquilo oposto ao “geral”. Exemplos à parte, como o objetivo deste estudo é a investigação do uso do termo “literacia”, foi dirigida a atenção ao verbete de “Literatura”.

Segundo Williams (2007), “Literatura” correspondia aos significados de “*Literacy*”, originalmente traduzido como “Letramento”, uma palavra nova do final do século XIX. O termo *literacy* significava tanto a capacidade de ler quanto a condição de ser muito lido (em outras palavras, de ser culto). Com o passar dos anos, *literacy* (letramento) e *illiteracy* (analfabetismo) tornaram-se conceitos vinculados em uma perspectiva mais ampla.

Desde o século XVIII, o termo “analfabetismo” indicou a incapacidade geral de ler e escrever, enquanto “letramento” foi uma palavra usada para expressar a obtenção e a posse de competências vistas como, cada vez mais, gerais e necessárias. Segundo Williams, “*literacy*” comporta uma abrangência em seu significado, abrindo um leque referente a quais competências o indivíduo poderia desenvolver, mesmo que no campo da literatura.

Não obstante, o autor atribui uma perspectiva libertária à literacia, pois uma vez que o indivíduo aprende a ler, ele passa a compreender seu contexto. Quando um sujeito se torna letrado, ele atribui sua habilidade de acordo com a demanda. Como exemplo, em outro livro (*Television: Technology and Cultural Form, 1975*), Williams expõe que na Revolução Industrial Britânica, primordialmente, só se ensinava o indivíduo a ler, e não a escrever, para absorver os significados culturais, bem como instruções escritas no trabalho e ensinamentos morais religiosos pela Bíblia. No entanto, sem poder reproduzi-

los através da escrita, fator considerado irrelevante em sua educação, já que raramente os trabalhos demandavam a palavra escrita. Mas, segundo o autor,

“Não há maneira de ler a bíblia sem que isso permita o indivíduo ler a imprensa “radical”. Uma intenção de controle, assume um efeito descontrolável. Ainda, a aquisição do letramento, agora como antes, quase sempre envolve submissão a um longo período de estágio social – educação – no qual outras coisas além da alfabetização ou habilidades são ensinadas” (WILLIAMS, 1975, p. 131 – Tradução Nossa)

Em confluência com esse tema apontado por Wiliams em um de seus verbetes, pode-se citar HOGGART (1957). Richard Hoggart (1918 - 2014), acadêmico e sociólogo britânico, escreveu o livro “*The Uses of Literacy*” (1956) traduzido para o português como “As Utilizações da Cultura: aspectos da vida cultural da classe trabalhadora” (Lisboa, 1957). Em seu livro, Hoggart faz uma análise dos aspectos culturais da vida do proletariado desde o final da década de 1910 (após a Revolução Russa de 1917), observando as mudanças significantes traduzidas pela cultura de massa e pelos novos meios de comunicação: o rádio e a televisão. Primeiramente, ele define quem é esse “povo” à que a cultura de massa está direcionada e como é a vida do povo (a posição do gênero, a família, a comunidade e a religião). Depois, passa-se à análise literária das publicações populares.

“Deve-se tentar ver, para além dos hábitos, aquilo que os hábitos representam, ver através das declarações e respostas o que estas realmente significam (significado que pode ser oposto a essas próprias declarações), detectar os fatores emocionais subjacentes às frases idiomáticas e observâncias ritualísticas” (HOGGART, 1957, p. 20)

O autor dispõe que a linguagem é de grande importância no desenvolvimento cultural da população e, por conseguinte, as produções em literatura.

“Uma vez que o ensaio estuda a modificação cultural¹⁶ interessa sobretudo outros aspectos mais sutis do estilo de vida que caracteriza o proletariado. A linguagem será de grande utilidade, e em particular o conjunto das frases de uso comum. As maneiras de falar, os dialetos, sotaques e entoações, sejam provavelmente mais úteis” (HOGGART, 1957, p. 25)

No livro, o termo “*literacy*” é associado ao termo “Cultura” ligado ao campo da literatura (pela expressão literária é um fator importante na composição cultural de um grupo comunitário). Além disso, a competência cultural (*literacy*) está mais próxima ao literário do que ao linguístico, assumindo uma definição generalizada que permite o livre arbítrio entre expressões, observações e pensamentos relevantes na literatura.

A correspondência entre “cultura” e “*literacy*” é exata quando se refere à multiplicidade e amplitude que ambos os termos empregam. Essa representação é encarada nesse estudo como uma virada semântica na construção do termo literacia. Tal associação ainda é

¹⁶ Sendo modificação cultural tradução equivalente ao termo “*literacy*” na obra de Hoggart (1957).

próxima do termo “*Cultural Literacy*” como exposto pelo acadêmico e crítico literário Eric Donald Hirsch (nascido em 1928 nos Estados Unidos) em seu livro “*Cultural Literacy: what every american needs to know*” (Literacia Cultural – o que todo americano precisa saber - Boston, 1987). Na publicação, Hirsch situa o termo “*cultural literacy*” (que em português foi traduzido como alfabetização cultural) referindo-se à habilidade de compreender e participar em uma cultura e não só ser fruto dessa.

“Professores de línguas efetivos estão comprometidos com a ideologia da alfabetização. Eles não podem evitar com eficácia as implicações políticas da ideologia escondida por trás das saias da metodologia e da pesquisa. Alfabetização implica conteúdos específicos, bem como as competências formais. Formalismo extremo é enganador e evasivo” (HIRSCH, 1987, p. 161 – Tradução Nossa)

O termo é uma analogia à “*literacy proper*” (linguística apropriada – que foi exposta pelo autor como a habilidade de ler e escrever cartas) definindo, não uma pessoa alfabetizada/educada que saiba o suficiente de língua, gramática e vocabulário, mas uma pessoa culturalmente alfabetizada/educada que saiba propriedades linguísticas e semióticas (signos e símbolos) da cultura ao qual se identifica, tais como linguagem, dialetos, histórias, costumes etc. Segundo o autor, ao final do ensino uma pessoa deveria já ter adquirido essas habilidades e competências necessárias para se viver em sociedade e participar ativamente da cultura.

Aparentemente, a associação entre Hoggart e Hirsch desloca o termo “*literacy*” do campo literário e o realoca em um contexto educacional mais amplo, que não se restrinja à capacidade de leitura e escrita. Foi parte do início dos questionamentos dos currículos escolares que, antes da década de 1960, consideravam o estudante parte de uma cultura e, a partir de então, o consideravam um integrante ativo, como ele cita “Alfabetização não é uma habilidade formal, é também uma decisão. A decisão de querer uma sociedade alfabetizada” (HIRSCH, 2002, p. 162 – Tradução Nossa).

Talvez, a correspondência entre o termo na literatura e na cultura seja pelo “conhecimento das palavras é um complemento ao conhecimento das realidades culturais significadas pelas palavras, e a todo o domínio da experiência a que se refere à palavra” (HIRSCH, 2002, p. 159 – Tradução Nossa). Esse breve relato descreve um “*turning point*” (ponto de inflexão) da semântica do termo “*literacy*”: que antes era primordialmente referente à literatura e passou a se referir à cultura como um todo. E pode ser ilustrada pelo testemunho de Hoggart no “*Journal of Basic Writing*”, quando alega:

“Todos nós precisamos de literacias, letramento imaginativo e intelectual, porque é uma parte essencial do nosso movimento em direção a uma maior autoconsciência crítica exercida sobre nossas próprias vidas e sobre o que a sociedade nos oferece como a vida desejável. Nós todos precisamos do alimento contínuo, que pode ser dado pelo contato com outras mentes” (HOGGART, 1980, p. 80 - Tradução Nossa)

A década de 1970, iniciou uma profunda investigação sobre quais conjuntos de habilidades eram necessários para o uso da informação e dos meios de comunicação. No próximo tópico serão tratadas diferentes abordagens em relação às literacias em contextos educacionais e socioculturais em um cenário mais recente, a partir da década de 1960.

2.1.2. Literacias no Contexto Educacional e Sociocultural

A transição, de uma visão canônica de letramento às múltiplas formas de expressão aplicadas à convergência das mídias em um contexto multicultural, trouxe novas investigações sobre as literacias. Porém, para entender os impactos e aplicações do termo, não se pode restringir às teorias ou mesmo à pedagogia. É preciso compilar diferentes documentos, discursos, vozes e pesquisas sobre como ter uma experiência significativa ao se conectar com os meios de comunicação, sejam eles digitais ou analógicos. Sem essa síntese, as questões acerca da palavra serão incompletas.

Devido ao grande interesse pelo termo, ele pode conotar diferentes sentidos no processo educativo. Raul Mora realizou em 2011 uma pesquisa intitulada “*Understanding what literacy is and where it comes from: lessons and implications from a study of teachers and teacher educators*” (Compreendendo o que é literacia e de onde ela vem: lições e implicações de um estudo de professores e educadores de professores) e propõe, através de paradigmas, uma breve retrospectiva do conceito.

Sua pesquisa tanto define cinco paradigmas da definição de “*literacy*”, quanto questiona à educadores o que eles entendem quando se vincula essa palavra. Paradigma aqui é encarado tal como Passarelli (2007) coloca, como “um modelo, um conjunto de ideias e valores capaz de situar os membros de uma comunidade em determinado contexto, de maneira a possibilitar a compreensão da realidade e a atuação a partir de valores comuns” (ARANHA *apud* PASSARELLI, 2007, p. 33).

Segundo o autor, um dos grandes (e o primeiro) paradigmas sobre o conceito é a “*Basic Literacy*” (Literacia Básica ou Alfabetização Básica) proposta por estudiosos como Eric Donald Hirsch (1987), significa “habilidades básicas para sobreviver em uma sociedade alfabetizada” (1987, p. 80 – Tradução Nossa). Nesse parâmetro, pesquisadores propuseram que ler e escrever são componentes fundamentais do currículo escolar e assim, definem a literacia como habilidades e competências para desempenhar funções em uma comunidade.

Outro paradigma é enunciado em 1960 pela UNESCO: a “*Functional Literacy*” (Literacia Funcional ou Alfabetização Funcional). No paradigma da literacia funcional “o conhecimento e as habilidades essenciais permitem que o indivíduo se envolva em atividades em que literacias são necessárias para o funcionamento efetivo de seu grupo e comunidade” (UNESCO *apud* MORA, p. 7 – Tradução Nossa).

As habilidades de ler e escrever, encaradas como a alfabetização, devem ser exercitadas a fim de adquirir competências mais completas como relacionadas ao trabalho. A ideia é

que os sujeitos tenham as habilidades qualificadas para suas funções, não em uma perspectiva utilitarista, mas com o objetivo de dignificar suas atividades e o estilo de vida.

Já o paradigma da “*Critical Literacy*” (Literacia Crítica) é focado na criação de conteúdo, nas políticas de reprodução e as posições de agentes dentro de uma cultura específica. Derivada dos estudos e das palavras de Paulo Freire (em especial no seu livro *Pedagogia do Oprimido* de 1967), na literacia crítica, o agente é considerado como um grande potencial de transformação e seus defensores clamam pelas atividades que exercitem a criticidade dentro da sala de aula, para julgarem a desigualdade e a injustiça sociais. Nessa abordagem, as literacias não são mais um conjunto de competências adquiridas e sim desenvolvidas pelo sujeito.

Compondo o quarto paradigma os “*New Literacies Studies*” (Novos Estudos em Literacia) revogam o princípio das literacias serem habilidades surgidas e trabalhadas somente na sala de aula. Street (*apud* Mora) argumenta que “as literacias fora da escola são vistas como uma tentativa inferior do real, a ser compensada e melhorada pela escola” (2011, p. 8 – Tradução Nossa). Lança então a ideia de dois modelos de literacias: um autônomo e um ideológico.

O modelo autônomo assume as literacias como originadas na classe de aula, isoladas dos contextos econômico – político – social – cultural. Somente o contexto escolar influi nos processos de produção e aquisição de conteúdo. O ideológico por outro lado, reconhece a escola como uma de muitas forças sociais, institucionais ou não, que também determina a natureza e a extensão do impacto das literacias.

O último paradigma é o da “*Pedagogy of Multiliteracies*” (Pedagogia das Multiliteracias), inspirado na ideia de um conjunto de literacias levando em consideração o papel das novas tecnologias e mídias e como essas representam o indivíduo na sociedade contemporânea. A Pedagogia das Multiliteracias, elaborada na década de 1980, defende a inclusão de vários signos e símbolos que expressam além do alfabeto letrado com a integração de várias formas e significados de comunicação (multimídia) incluindo a expressão visual, auditiva, tátil e através de outros signos como outras línguas ou novas mídias.

Esses paradigmas situam as literacias em relação à classe de aula, sendo sua acepção próxima do conceito de alfabetização e letramento. Por mais que tenham diferenças em suas definições, há algo em comum: elas são os meios de empoderamento e capacitação do indivíduo. Naturalmente, os termos encontram suas semelhanças teóricas, bem como suas divergências no que se referem ao ensino regular e vice-versa. Porém, é preciso encontrar uma relação entre teoria e prática, a fim de se estabelecer uma “*Permeable Literacy Continuum*” (Continuidade Permeável das Literacias), ou seja, o conceito fora do papel, estendido na prática e permeável entre as disciplinas e os conteúdos. Fomenta o intercâmbio entre experiências e práticas, professores e estudantes, contexto social e escolar.

Com isso, Mora (2011) reuniu um grupo de professores para saber o que é “*literacy*” em suas concepções. Professores geralmente definem literacias, ou alfabetização, com referências à competências e limites. Educadores novatos definem-na como a capacidade de usar tecnologias associadas aos meios de comunicação e não limitam suas definições em leitura e escrita.

Para professores mais velhos, as literacias continuam próximas ao sentido de letramento, significando leitura e escrita ao interagir com o texto e utilizar informações para conectar questões locais e globais. Instrutores tendem a relacionar as “literacias” à “competência” e falaram sobre a gama de processos e habilidades. Na pesquisa, a maioria dos professores (veteranos ou novatos) declarou que o termo denota um sentido além das paredes da sala de aula, englobando o contexto social e habilidades excedentes do binômio “ler e escrever”.

Muitos (maior parte entre os novatos) consideraram que o conceito prevê certa criticidade do educando sobre o que lhe é apresentado. As literacias impactam a maneira como o estudante compreende fenômenos econômicos e políticos.

“O impacto do status socioeconômico e de classe, raça e cultura sobre a capacidade do indivíduo de expressar seus pensamentos, de modo que você não está simplesmente ensinando os alunos a decodificar, e as expectativas do professor não são que os alunos simplesmente sejam capazes de citar e recitar literatura, mas capazes de se tornarem mais críticos sobre o mundo” (MORA, 2011, p. 16 - Tradução Nossa)

Os professores compreendem a existência de vários tipos de literacias estendidas desde o campo intelectual e cognitivo até o campo social e político. Foi enfatizada, também, a necessidade de se pensar o significado do termo e como ele é articulado, demonstrando desconforto em se referir ao termo de maneira desconexa tanto do contexto social quanto educacional.

Do ponto de vista dos educadores, pode ser considerado que as interpretações sobre o termo levam em conta fatores tais como: raça e gênero; ter filhos; o histórico educativo de cada professor; e experiências de vida. Esses componentes influenciaram diretamente a prática dos professores e a maneira como definem as literacias.

Por exemplo, professores veteranos consideram o termo essencialmente ligado ao letramento devido ao seu histórico escolar datado em até 50 anos atrás (em alguns casos). Contudo, veem a extensão do termo devido à experiência com os filhos, ou mesmo os netos, que passaram (e passam) por outras experiências educativas, momento em que diagnosticam as mudanças dos processos educativos de acordo com o desenvolvimento do mundo como o processo de globalização e o surgimento das tecnologias digitais.

Apesar desses relatos serem norte-americanos, as literacias como campo epistemológico ultrapassa as fronteiras. É preciso compreender como as pesquisas internacionais influenciam a educação local. Mora (2011), sendo colombiano, determinou desafios para

a Colômbia no campo das literacias aplicadas na educação do país. O autor afirma que as literacias, em seu país, são emergentes (tal como no Brasil) e é preciso pensar além de “o quê” a educação trabalha, mas pensar “porquê” e “como” também. O fator “onde” também é importante, devido à grande disparidade entre cidades capitais, de médio porte e pequenas, além da profunda estratificação social na área urbana.

Porém, toda mudança advém do próprio histórico local. Se empenhar em um projeto que traga as literacias de maneira mais aplicada, é saber quais são os conteúdos trabalhados em salas de aula (como literatura, por exemplo) e sobre isso, se aplicar (também como exemplo) novas mídias e tecnologias nas quais os estudantes experimentarão essa transição entre o analógico e o digital.

A aplicação de novas tecnologias deve ser sutil e contextualizada, não como uma simples nova ferramenta, mas uma nova maneira de pensamento e raciocínio lógico. Esse é o intuito das literacias, prover ao estudante a oportunidade de experimentar suas habilidades e competências em diversos campos do conhecimento sempre levando em consideração sua interdisciplinaridade.

Cada país, estado ou cidade precisam ser observados em suas peculiaridades para que o impacto seja profundo e significativo e não fique na superfície e se esvaneça depois de alguns anos. Falar, com professores e estudantes, é fundamental para entender o ponto de partida, quais perspectivas eles têm sobre o assunto e como eles imaginam uma aplicação bem-feita e efetiva.

“Temos de aprender mais sobre em que pessoas e eventos estão influenciando nessas crenças e práticas e como a formação de professores está neste processo de evolução. Assim que soubermos isso, podemos determinar melhores cursos de ação para melhorar as práticas de literacias na educação de primeira e segunda língua” (MORA, 2011, p. 28 - Tradução Nossa).

Foi observado, que não existe uma teoria sobre literacias e sim várias delas, mas de maneira geral se leva em consideração seu contexto sociocultural além do contexto educacional. Essa perspectiva tem sido presente por décadas,

“Alguns podem argumentar que este tratamento reflete a “novidade” em relação à aceitação de perspectivas socioculturais no desenvolvimento das literacias; no entanto, as teorias socioculturais e sociolinguísticas sobre o desenvolvimento das literacias e suas práticas foram influentes ao longo de décadas” (PERRY, 2012, p. 51 - Tradução Nossa).

Essa abordagem sociocultural é uma coleção de teorias relacionadas que incluem contextos sociais e culturais nos quais as literacias são trabalhadas. As maiores perspectivas teóricas estão relacionadas à literacia como prática social e como conjunto de várias habilidades, mesmo que essa abordagem demande diversos recursos.

“A literacia, uma vez compreendida como conjunto de práticas sociais e não apenas como simples e específica habilidade cognitiva, depende de recursos, tais como: artefatos físicos (livros, revistas, jornais, periódicos, computadores); conteúdo relevante sendo transmitido por esses meios; habilidades apropriadas,

conhecimento e atitudes por parte do usuário; e tipos mais adequados de suporte social e da comunidade” (PASSARELLI, 2010, p. 74)

Isso contribui para uma constelação de termos compostos como: literacia sociocultural, novas literacias, literacias digitais emergentes, multi-literacias, com implicações que vão além do perímetro escolar e dos artigos acadêmicos:

“Metáforas para a literacia não se levantam por conta própria. Elas fazem parte de uma visão particular que tem implicações na forma como pensamos sobre os alunos, como pensamos sobre o que eles devem aprender e como isso pode ser alcançado” (PERRY, 2012, p. 52 - Tradução Nossa).

A perspectiva sociocultural é derivada do contexto sócio linguístico, já que a língua (idioma, fonética, símbolos e significados) é parte constitutiva de uma cultura. Naturalmente, a linguagem tem bagagens como: as relações sociais; os modelos culturais; e as dinâmicas econômicas e políticas de uma sociedade. No contexto das literacias, elas envolvem ações e competências abarcadas na prática cultural, como por exemplo a expressão escrita da pessoa.

Perry em seu artigo *“What is Literacy? – A critical overview of sociocultural perspectives”* (O que é Literacia? Um panorama crítico das perspectivas socioculturais) publicado em 2012, sugere as literacias como práticas em contexto social (coletivo) referentes à diferentes domínios da vida. Algumas delas se tornam mais dominantes dependendo dos ambientes de aplicação.

É importante perceber como é sua construção histórica, a partir da década de 1980, quando passa a assumir uma perspectiva macro (sociedade) e micro (focada no indivíduo) percebendo os eventos envolvendo literacias (onde elas podem ser observadas) e práticas que as envolvem (onde é preciso inferir sua utilização). A perspectiva das literacias como práticas sociais não explica como o sujeito aprende ou se engaja em conteúdos, porém, Perry (2012) afirma que ela ajuda a descrever quais tipos de conhecimento são necessários para realiza-las como atividades.

Quando se compreende as diversas maneiras que diferentes pessoas fazem uso de suas literacias, é possível melhor entender o processo educativo e de construção do conhecimento como um todo. Não parece possível delinear como esse processo ocorre ou ao menos como se inicia. Naturalmente, toda teoria (ou conjunto de teorias) tem limitações e controvérsias como o fato da própria palavra “literacia” ser, por vezes, somente associada ao sentido de “letramento”.

Os estudos a consideram muito mais ampla e por vezes desvinculada do próprio campo literário ou da alfabetização. Segundo Perry (2012), deve sim ser aproximada ao campo educacional, mas na perspectiva de “conscientização” e de “desenvolvimento”. A palavra é ampla ao ponto de se encontrar no limiar de se tornar sem significado e por isso é preciso ser criterioso em seu uso. Contudo, ela pode ser definida como “qualquer forma de comunicação/pensamento” (PERRY, 2012, p. 64 – Tradução Nossa). O que pode ser compreendido é como o desenvolvimento das discussões acerca do termo ocorre em uma

gama de contextos – sendo a educação formal apenas um deles, pois todo ambiente tem também sua parcela educativa.

O desenvolvimento do conceito como conjunto de habilidades e competências praticado e desenvolvido pelo sujeito em contextos educacionais e socioculturais leva à questão de como se relacionar com conteúdos, informações e mídias, partes tão importantes do convívio social. Ainda, como esses fatores influenciam o processo educativo já que a cultura de massa tem um alcance exponencial devido às novas tecnologias. Esses questionamentos levam à especulação de três expressões descritas no próximo tópico.

2.2. Introdução às Literacias da Informação, às Literacias Digitais e às Literacias de Mídia

Passarelli (2010), define literacias no contexto da sociedade em rede como “a habilidade de usar a informação de maneira efetiva e criativa” (PASSARELLI, 2010, p. 73). Coloca a expansão do conceito devido à passagem da cultura letrada à cultura das mídias e da convergência, na qual abrange

“As competências do usuário para explorar o potencial multimídia. Os letrados da sociedade em rede são aqueles capazes de ler, escrever, interagir, comunicar-se por meio dessa linguagem multimídia, reconhecendo as práticas sociais e gêneros textuais que envolvem cada elemento dessa interface” (PASSARELLI, 2010, p. 73)

A seguir, serão abordadas as literacias da informação, as literacias digitais e as literacias de mídia, por serem encaradas nesse estudo, conceitos importantes desenvolvidos no final do século XX e determinantes na educação como ela se configura hoje.

2.2.1. Literacias da Informação

Passarelli (2010) define que literacia da informação “engloba tanto o conhecimento dos recursos informacionais e a habilidade de identificá-los, localizá-los, avaliá-los, organizá-los, quanto o poder de recriá-los para resolver problemas” (PASSARELLI, 2010, p. 74). *Information literacy* apresenta um significado além da soma de suas partes (*information* e *literacy*), admitindo a informação como um conceito complexo.

Segundo Carlsson, Tayie, Jacquinet-Delaunay *et al.* (2008) as literacias da informação são as habilidades em usar a informação e as tecnologias de comunicação, aplicadas ao acesso e a criação de conteúdo e produção de conhecimento. Isso se estende desde saber usar computadores (*softwares* e *hardwares*) até a reflexão crítica da natureza da informação. É também a capacidade de avaliar a infraestrutura técnica e o impacto social, cultural e filosófico, e a capacitação de pessoas para procurar, avaliar e criar conteúdo efetivamente, com o fim de atingir objetivos pessoais, sociais e educacionais.

A expressão foi cunhada por Paul Zurkowski em seu relatório “*The Information Service Environment: relationships and properties*” (O ambiente do serviço de informação: relações e propriedades), publicado em 1974. Em seu trabalho, Zurkowski (bibliotecário norte americano) descreveu uma gama de produtos e serviços providos pela esfera privada

e suas associações com as Bibliotecas. Dois anos depois, o termo *literacy* reapareceu (de maneira mais abrangente) ligado à habilidades e conhecimentos (conotação adotada atualmente), já que não se tratava só da busca pela informação no contexto da biblioteca, mas também de seu uso e aplicação na educação. Porém, a era da informação data de aproximadamente 40 anos antes.

Segundo Holmberg em seu artigo “*The Conceptual Landscape of iSchools: examining current research interests of faculty members*” (O cenário conceitual das iSchools: examinando interesses de pesquisa dos atuais professores) publicado em 2013, foi em 1931 que se preocupou com as abordagens científicas da educação dos bibliotecários. A missão das escolas de biblioteconomia começou a se expandir na década de 1960, deixando um pouco de lado o campo da biblioteca e ampliando as pesquisas na direção das ciências da informação.

A alteração no léxico bibliotecário foi gradual e na década de 1970 foi a primeira mudança de nomenclatura. Em 1974 a Universidade de Syracuse nos Estados Unidos alterou o nome do seu curso de Biblioteconomia para *School of Information Studies* (Escola de Estudos de Informação), operando sobre uma nova base lógica, constituída pelo seu nome “*Information*”. A intenção era dobrar o panorama do programa de Biblioteconomia - de achar e usar a informação - ampliando as disciplinas acadêmicas.

Já na década de 1980, a noção de *information literacy* assumiu um sentido de capacitação em informação. Essa capacitação passou a ser necessária nos currículos (fossem escolares ou profissionais). Era um conjunto integrado de habilidades, conhecimentos, ferramentas e recursos, desenvolvidos a partir de atitudes tomadas pelo sujeito. Zurkowski declarou que “pessoas treinadas em aplicação de recursos da informação no trabalho podem ser chamadas de habilitadas em informação” (ZURKOWSKI *apud* ADDISON & MEYERS, 2014, p. 2 – Tradução Nossa). O termo tornou-se parte da constelação dos significados de literacia.

Pode-se analisar as literacias de informação sob três aspectos: as literacias de informação como uma aquisição de habilidades da era da informação; como o cultivo dos hábitos da mente; e como o engajamento em práticas sociais ricas em informação. De acordo com Addison & Meyers no artigo “*Perspective on Information Literacy: a framework for conceptual understanding*” (Perspectiva na Literacia da Informação: um quadro para compreensão conceitual) de 2013, essas perspectivas são encaradas, como as fases históricas do termo representadas por três abordagens diferentes.

A primeira abordagem se refere às literacias da informação como um conjunto de habilidades e comportamentos adquiridos pelos usuários dos sistemas de informação. Segundo Addison & Meyers (2013), a *American Library Association* – ALA (Associação Americana de Bibliotecas) descreve que “para ter habilidades em informação, a pessoa deve reconhecer quando a informação é necessária e ter a habilidade de localizar, avaliar e usar efetivamente a informação necessária” (MEYERS & ADDISON, 2013, p. 3 – Tradução Nossa).

Na perspectiva educacional, essa abordagem posiciona as literacias de informação como um conjunto de habilidades, porém combinadas com as especificidades desenvolvidas pelos estudantes associadas às habilidades dependentes de questões comportamentais e ambientais.

Muitas instituições apoiam essa versão das literacias de informação como aquisição de habilidades e competências a fim de fomentar um modelo educativo sustentável. Um dos desafios nessa abordagem é a deficiência dos comportamentos em relação às tecnologias de informação provocando uma hierarquia entre quem ensina técnicas e o uso de ferramentas, sobre aqueles que dependem dessas instruções para desenvolverem suas habilidades, pois

“A conceitualização das Literacias de Informação como um conjunto de habilidades adquiridas pelo indivíduo através de instruções diretas, comumente através de intermediação de profissionais da informação, é salientemente e fortemente situada nas referências sobre Biblioteconomia e Ciências da Informação. Essa perspectiva tem grande apoio institucional, devido em parte à ênfase sobre a medição e prestação de contas. Contudo, pode levar a oportunidades frágeis de ensino e aprendizado e pode encontrar pouco apoio entre novos educandos que acessam suas competências com as tecnologias de informação atuais” (MEYERS & ADDISON, 2013, p. 5 – Tradução Nossa).

A segunda perspectiva sobre literacias de informação é fundamentalmente cognitiva e associada à noção do desenvolvimento de hábitos da mente para facilitar o trabalho da informação. Nessa abordagem, o indivíduo desenvolve as literacias de informação, não através de um tutor, mas através de uma nova lógica e forma de pensamento a partir do momento que ele se conecta à informação ou a problemas relacionados a ela.

Esse viés é um *Problem Based Knowledge* (Conhecimento Baseado em Questões Problema) e defende o desenvolvimento do indivíduo quando exposto a problemas, seja em sala de aula ou no seu cotidiano. Porém, eles são limitados já que não trabalham com vários tipos de problemas a serem solucionados, mas apenas algumas questões modelos. Além disso, alguns dos problemas trabalhados em classe não têm relação com o contexto social, cultural e político do estudante, causando assim uma disparidade entre esses ambientes.

“A dimensão da contextualização da literacia da informação é um ponto de discórdia entre os estudiosos da área. Outro desafio importante é a fragilidade destes modelos, tanto na sua capacidade de descrever o mundo dos usuários, bem como a capacidade do aluno de compreender o modelo e aplicá-lo corretamente na situação no momento em que lhe demandarem” (MEYERS & ADDISON, 2013, p. 7 – Tradução Nossa).

A terceira perspectiva encara as literacias de informação como um conjunto de práticas desenvolvidas envolvendo ferramentas e as mídias em contextos sociais e educacionais. Essas práticas são socialmente construídas e situadas tanto dentro quanto fora dos muros da escola. É uma perspectiva próxima das “*Multiliteracies*”, em que as literacias são capacidades exercidas de maneira autônoma, frente aos novos desafios das novas mídias e tecnologias. Porém, enquanto privilegia o desenvolvimento dessas habilidades, existe a

difículdade do acesso e da própria complexidade dos sistemas de informação, o que pode ser uma barreira para o aprendizado.

Um importante aspecto das literacias da informação é a sua relação com as bibliotecas e a ciência da informação, já que foi um conceito oriundo desse contexto e por um período de tempo, foram seus estudiosos os mantenedores de sua vigência. Graças aos bibliotecários da década de 1980, o conceito ultrapassou as estantes dos livros e começou a ser aplicado em um contexto educacional mais amplo. Foi com a terceira abordagem que as literacias de informação se relacionaram com as mídias e deixaram sua restrição no campo da biblioteconomia, complementada pela noção de literacias de mídia e de literacias digitais, conceitos derivados da mesma raiz (literacias) e desenvolvidos praticamente ao mesmo tempo (no caso das literacias de mídia).

As três perspectivas representam a progressão conceitual das Literacias da Informação. Naturalmente, elas não são rígidas ou exclusivas e sim flexíveis, admitindo interpretações ao longo de sua breve história. Porém, levam muitas das características do campo da ciência da informação, bem como dos profissionais em biblioteconomia. Ainda, trazem similaridades interdisciplinares tanto com as literacias de mídia, quanto com as literacias digitais.

Humrickhouse, em seu estudo *“Information literacy instruction in the WEB 2.0 library”* (Instrução em Literacia da Informação na Biblioteca da WEB 2.0) de 2011, pontuou a transição das literacias da informação para as literacias digitais, observando as mudanças no processo de aquisição da informação, devido ao fenômeno da WEB. O maior desafio para as literacias da informação não é a tecnologia em si, pois essa está em constante transição e sim o usuário que se adapta a uma mudança ou outra. O ponto central de seu estudo avalia como principal questão a alteração da hierarquia da informação.

Os recursos digitais mudam o acesso à informação. Antes, as bibliotecas mantinham poder e controle sobre seu acervo e no contemporâneo conectado, não se pode afirmar uma maior validade da informação de livros em relação à informação contida nas redes, da mesma maneira que não se pode dizer da falta veracidade de uma informação produzida por um usuário quando comparada ao conteúdo publicado por um jornal. Esse julgamento se dá em termos de conteúdo e não em termos do veículo de perpetuação.

Os nativos digitais aparentam preferir a informação acessada rapidamente por um dispositivo digital, ao invés de investir tempo e espaço procurando livros em uma biblioteca. Esses são alguns exemplos, pelos quais as literacias digitais se tornaram tão importantes no contexto das literacias da informação: por abarcarem habilidades direcionadas ao acesso das tecnologias digitais, principalmente o acesso à Internet. Porém, essas habilidades, não são identificadas com clareza devido à constante mudança tecnológica.

“Por mais que haja um grande consenso de que Literacias de Mídia e Literacias Digitais são de vital importância para os estudantes de hoje, as habilidades que constituem as literacias digitais não estão bem definidas, bem como não têm sido consideradas universalmente. O desafio é exacerbado pelo fato das tecnologias digitais transformarem e mudarem rapidamente, em um nível que extrapola o

desenvolvimento do currículo” (HUMRICKHOUSE, 2011, p. 11 – Tradução Nossa).

No entanto, é interessante entender quais são essas habilidades desenvolvidas pelas literacias digitais, apesar da morfologia efêmera dos recursos em rede. Segundo BORGES, em seu capítulo de livro “Competências infocomunicacionais: um conceito em desenvolvimento” publicado em 2014, uma transição importante entre literacias da informação para as literacias digitais é a posição do indivíduo dentro do processo de comunicação, já que antes ele assumia uma posição participativa e a partir de então, assume a posição de protagonista.

“O uso do ciberespaço como meio de expressão individual e comunicação social requer competências que permitam a atuação efetiva e criativa de produtores, consumidores e gestores da informação. Quais competências são essas? Alguns autores vêm se referindo a elas como um conjunto de competências requeridas para exercer comando sobre a produção de significado e de conhecimento potencialmente propiciados pela Internet” (BORGES, 2014, p. 129).

Porém, a hierarquia da informação bem como o fenômeno das redes digitais tem aplicações institucionais importantes, alterando currículos e nomenclaturas das escolas de Ciências da Informação. O próprio campo das Ciências da Informação foi instituído pelo constante avanço tecnológico e a necessidade de adequação à padrões de comunicação cada vez mais complexos.

O Relatório KALIPER (*apud* SCRIPPS-HOEKSTRA, L. CAROLL, M. FOTIS, T. *et al.* 2014), publicado em 2000 pela Associação de Educação em Biblioteconomia e Ciência da Informação, indicou as tecnologias digitais como o fenômeno mais influente no currículo dos 55 cursos de graduação credenciados pela ALA. Recentemente, a Secretaria de Credenciamento do Ensino Superior da ALA, passou a exigir dos currículos dos programas que integrassem teoria, aplicação prática e uso de tecnologia.

SCRIPPS-HOEKSTRA, L. CAROLL, M. FOTIS, T. *et al.* publicaram em 2014 o artigo “*Technology Competency Requirements of ALA-Accredited Library Science Programs: an updated analysis*” (A Competência Tecnológica Requerida pelos Programa de Biblioteconomia Credenciados pela ALA: uma análise atualizada) e diagnosticaram que para os estudantes, as literacias digitais são fundamentais na graduação. As empresas ou instituições empregadoras esperam dos alunos, quando formados, um trabalho com várias aplicações de conhecimento, desde gerenciamento de textos e documentos até desenvolvimento de websites.

É pela ênfase tecnológica que se torna mandatário delimitar as literacias digitais e estabelecer como elas influenciam, modificam, melhoram, atrapalham e transformam o ensino, tanto básico, quanto superior. Esse conjunto de competências, será descrito na próxima seção.

2.2.2. Literacias Digitais

As literacias digitais são um conceito próximo às literacias da informação, muito por terem sido desenvolvidas mediante o avanço tecnológico do final da década de 1980 e do

início da de 1990. Brasilina Passarelli (2010) aponta que a definição de Literacia Digital é de difícil precisão e, por esse motivo, leva à expansão do termo, a fim de caracterizar processos no ambiente da comunicação digital e no contexto da sociedade em rede.

Paul Gilster (escritor americano e especialista em inglês medieval) cunhou o termo em 1997 em seu livro “*Digital Literacy*”, utilizando o conceito para designar “a habilidade de entender e utilizar a informação de múltiplos formatos e proveniente de diversas fontes quando apresentada por meio de computadores” (GILSTER *apud* CAPOBIANCO, 2010, p. 83). O termo não se esgota na aquisição de habilidades, mas expande-se para as formas do cotidiano dos sujeitos. Segundo Passarelli (2010), essa extensão lógica da própria Literacia é diretamente proporcional à extensão da experiência da leitura tradicional.

As literacias digitais se aproximam do sentido das literacias da informação. Yoram Eshet-Alkalai (professor israelense da Open University do Estado de Israel) desenvolveu em 2004 um estudo chamado “*Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital Era*” (Literacia Digital: um quadro conceitual com habilidades para sobreviver na Era Digital) no qual define “como qualquer termo na moda, Literacia Digital aproveitou o alcance do uso na literatura, através da referência do aspecto técnico [...] ao significado cognitivo, psicológico e sociológico” (ESHET-ALKALAI, 2004, p. 94 – Tradução Nossa).

Em seu estudo, o autor propõe cinco tipos de literacias: a literacia fotovisual; a literacia de reprodução; a literacia da informação; a literacia do pensamento hipermídia; e a literacia sócio emocional. Esses tipos de literacias contemplam habilidades cognitivas quando se usa ambientes digitais.

Esse quadro conceitual foi aplicado em uma pesquisa com 30 pessoas (10 jovens do ensino médio, 10 universitários e 10 adultos acima dos 30 anos) e conclui, mediante a aplicação, como os indivíduos se colocam nas redes digitais usando suas habilidades nesse contexto. Segundo Junqueira em sua tese de doutorado¹⁷ “Literacias Digitais no Ensino-Aprendizagem de Professores” defendida em 2014, esses tipos de literacias podem ser definidos da seguinte maneira:

- Literacia do pensamento hipermídia: interação com as estruturas hipermidiáticas, as quais requerem orientação espacial e navegação do pensamento abstrato;
- Literacia de reprodução: como o próprio nome diz, editar, reproduzir e produzir conteúdo on-line;
- Literacia da informação: admitindo que as literacias digitais englobam as de informação, elas se referem às habilidades relacionadas aos recursos informacionais, envolvendo o rastreamento de fontes, criação, veiculação e comunicação da informação;
- Literacia fotovisual: capacidades relacionadas a interfaces gráficas, bem como atividades em ambientes on-line; e

¹⁷ Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, sob orientação da Professora Brasilina Passarelli.

- Literacia sócio emocional: é a relação entre as habilidades em rede e o contexto social (dentro e fora do ciberespaço).

(FONTE: JUNQUEIRA, 2014, p. 41)

As literacias digitais são encaradas por Eshet – Alkalai (2004) como habilidades essenciais da era da comunicação e culturas digitais. Uma vez empregados seus tipos de literacias, usuários melhoram seu desempenho em rede. O conceito de literacias digitais deve ser contemplado tanto em sua dimensão técnica (pelo desenvolvimento das TICs – Tecnologia de Informação e Comunicação), quando em suas dimensões cognitiva e sócio emocional.

Van Deursen & Van Dijk em seu artigo lançado em 2009 “*Using the Internet: skill related problem in users’ behavior*” (Utilizando a Internet: habilidades comportamentais dos usuários para resolver problemas), estudam o comportamento frente à utilização da Internet. Podem ser elencadas quatro categorias de habilidades ao se observar o comportamento do usuário em rede.

A primeira categoria envolve questões operacionais, enquanto a segunda se refere às estruturas formais nos quais os meios de comunicação são construídos. A terceira é focada no conteúdo, levando em consideração as habilidades relativas à recursos informacionais, enquanto a quarta aborda uma perspectiva pessoal sobre os objetivos e benefícios em usar as mídias digitais. Essas quatro abordagens sobre a utilização da comunicação digital devem ser consideradas em conjunto, uma vez que separadas, pouco significado elas podem atribuir.

As *Operational Internet Skills* (Habilidades Operacionais da Internet) podem ser consideradas como competências e proficiências técnicas ou como literacias em tecnologias da informação (IT literacies, segundo os autores). É um viés que considera a relação do sujeito com o *hardware*, com as instalações físicas e com os dispositivos móveis. Ainda, encara essas habilidades como literacias digitais básicas e fundamentais (como abrir um site ou fazer o download de um aplicativo).

Como segunda categoria, foi elencada as *Formal Internet Skills* (Habilidades Formais da Internet), encaradas como um complemento às habilidades operacionais. A mídia tradicional é composta por certa linearidade, dando ao indivíduo controle sobre a informação. Com a hipermídia, a linearidade se perde e se torna uma mistura heterárquica de vetores. Isso demanda do indivíduo orientação por todo o percurso informacional, sabendo driblar as morfologias de cada ambiente virtual.

Não é surpreendente uma sensação vertiginosa em relação aos meios digitais, pois uma vez que não se orienta, o caminho pode se perder facilmente. Como apontado pelos autores é uma “perda do senso de orientação que pode envolver não saber onde se está, para onde ir em seguida, como voltar à um site anterior, que caminho seguir ou onde procurar informação” (VANDEURSEN & VAN DIJK, 2009, p. 2 – Tradução Nossa). Segundo os autores, Eshet-Alkalai (em um trabalho em parceria com Amichai-Hamburger em 2004) desenvolve o conceito de *branching literacy* (literacia

ramificada¹⁸), a habilidade de evitar se desorientar ao navegar no labirinto das camadas do contexto digital. Navegar na Internet deve ser uma habilidade específica:

“Navegando na Internet: ser capaz de reconhecer e clicar em links que são incorporados em diferentes formatos, como texto, imagens, menus e mapas de websites. Manter um senso de localização enquanto navega na Internet, o que significa: não ficar desorientado ao navegar dentro de um site; não se desorientar ao navegar entre os sites; e não ficar desorientado quando visitar novas páginas” (VANDEUERSEN & VAN DIJK, 2009, p. 2 – Tradução Nossa)

As *Information Internet Skills* (Habilidades Informacionais da Internet) foram elencadas como a terceira das quatro categorias. Como o próprio nome sugere, são habilidades relativas à informação e equivalentes às literacias da informação, expostas no tópico anterior. Segundo a ALA, uma pessoa com habilidades informacionais é capaz de reconhecer quando uma informação é necessária e tem as habilidades para localizá-la.

Há alguns passos envolvidos nesse processo, sendo o primeiro deles, a escolha de um sistema de informação adequado. Depois disso, o usuário deve formular as questões necessárias e pontuais para busca de conteúdo (ferramentas como o *Google* podem ser pouco eficazes caso o usuário não saiba fazer a pergunta correta para encontrar o que lhe interessa). Por último, deve-se avaliar a fonte da informação, pois a qualidade da fonte é diretamente proporcional à qualidade da informação, o que Gilster nomeou como “*the art of critical thinking*” (a arte do pensamento crítico).

E como última categoria, as *Strategic Internet Skills* (Habilidades Estratégicas da Internet) são relacionadas ao propósito do uso da informação e da tecnologia. São as habilidades desenvolvidas para atingir objetivos pessoais e são comumente empregadas para o desenvolvimento profissional e educacional. Fatores políticos, econômicos e sociais incentivam o uso de estratégias em rede e a tendência é obter melhores resultados conforme as habilidades estiverem mais apuradas. São o conjunto de competências mais complexas quando comparado aos três anteriores e é exponencialmente aprimorada conforme o uso regular dos recursos informacionais.

Para desenvolvê-las também são necessários alguns estágios. O primeiro passo é a definição do objetivo principal e estar atento às oportunidades da WEB, enquanto o segundo é a tomada das decisões corretas. Ao combinar vários tipos e fontes de informação, é necessário saber a utilidade dos achados para se atingir o objetivo, o que leva ao terceiro estágio, a seleção da informação coletada. O último passo é saber avaliar os benefícios pessoais, sociais, educacionais ou profissionais e ao final dessas quatro etapas, o usuário usou a Internet da melhor forma para atingir suas finalidades.

Vários autores se dedicam a escrever, caracterizar e compreender as Literacias Digitais ampliando as definições, leituras e a compreensões dos significados do texto escrito:

Você não precisa só adquirir as habilidades de encontrar coisas, precisa também adquirir as habilidades de usar estas coisas em sua vida [...] os recursos da

¹⁸ Próxima às Literacias do Pensamento Hipermissão (ESHET-ALKALAI, 2004).

Internet são fundamentais tanto para o ensino-aprendizagem quanto para o auto-aprimoramento das competências pessoais. (PASSARELLI, 2007, p. 85)

Nesse contexto de estudos de fenômenos digitais sobre o contemporâneo conectado, o NACE Escola do Futuro da Universidade de São Paulo¹⁹ congrega um grupo de pesquisadores atentos aos desafios e perspectivas colocados pelas novas TIC, desenvolvendo estudos e pesquisas nesse âmbito sobre seus impactos nas áreas de Comunicação, Educação e Informação.

No âmbito das pesquisas direcionadas às Literacias Digitais realizadas pela Escola do Futuro/USP, o termo literacia tem sido empregado, segundo aponta Junqueira (2014), como uma tradução literal da palavra inglesa *literacy*, considerando sua capacidade de melhor compreensão e abrangência conceitual a respeito desse novo conjunto de habilidades. Sua adoção sobrepõe “possibilidades tais como letramento, habilidade ou competência” (JUNQUEIRA, 2014, p. 36). O conjunto de literacias digitais ligadas ao campo digital configura “a construção de sentidos, viabilizando o aprendizado e o raciocínio independentes e autônomos” (SINGH *apud* JUNQUEIRA, p. 37).

Superando o conceito do termo atrelado ao letramento, ligado ao universo de ensino e aprendizagem, “as literacias são compreendidas como um processo contínuo e em permanente evolução em que a capacidade de se comunicar, interagir e selecionar utilizando as TIC torna-se a base da sociedade em rede” (PASSARELLI, JUNQUEIRA, ANGELUCI, 2014, p.163). Atualmente os atores em rede necessitam de uma série de habilidades para interagir e selecionar, de forma multimídia, o conteúdo produzido e consumido nas telas contemporâneas - TV, games, computador com Internet e tecnologias móveis (celulares e *tablets*).

Esse hibridismo contemporâneo e as Literacias Digitais se estabelecem como terreno fértil de elementos que compõem a teia de relações entre homem e tecnologia. A aquisição, desenvolvimento, uso e apropriação de categorias de Literacias Digitais são capazes de influenciar a mudança de atitudes, comportamentos e produção de novas narrativas e sentidos por parte dos sujeitos pesquisados. Isso altera o cotidiano, relações comunitárias, políticas e cidadãs, conferindo-lhe maior protagonismo, autonomia crítica, criativa e participativa.

Amplas ofertas e possibilidades de acesso geram oportunidades de transformação de interações dos indivíduos com suas próprias subjetividades e expressividades. Isso gera “novas perspectivas para os relacionamentos sociais e participação cidadã o que impacta profundamente os modos de acessar, construir e aprender conhecimento sobre si mesmo e sobre o mundo” (JUNQUEIRA, 2014, p.29). Portanto, desvendar o estado da arte do conhecimento, manuseio e apropriação das TIC para medir e avaliar seus impactos,

¹⁹ Descrito no item 1.4 do capítulo 01.

tornou-se necessário no processo de construção e desenvolvimento da sociedade da informação e do conhecimento.

Além disso, o conceito de literacias digitais implica nos usos efetivo e criativo da informação no ambiente multimídia ou quando aplicado ao campo informacional, é pensado como um processo vivido pelo sujeito, nas suas interações com a tecnologia de maneira consciente, mediado pelas interações hiper-midiáticas proporcionadas pelo contemporâneo conectado. O desenvolvimento permanente dessas competências é revestido sob uma perspectiva emancipadora, tornando o sujeito autônomo e potencialmente capaz e criativo.

Por fim, as literacias digitais complementam tanto as literacias de informação quanto as de mídia, por apurarem o contexto digital. Na próxima seção, serão contempladas as literacias de mídia.

2.2.3. Literacias de Mídia

A história das *Media Literacies* (Literacias em Mídia) é a história do conjunto de esforços de pessoas em desenvolver e praticar os conhecimentos e as habilidades dos meios de comunicação, necessários para participar e reivindicar o poder em uma sociedade em que a mídia tem um papel fundamental na vida pessoal, na identidade, nas relações sociais, políticas, entre outras.

São uma resposta para as mudanças rápidas da mídia e da tecnologia ao longo do século XX e XXI, mantendo esse campo em constante fluxo. Porém, é um ambiente novo e precisa de uma fundamentação concreta para que não se esvaneça no fluxo das inovações midiáticas e tecnológicas. Recorre-se ao desenvolvimento da expressão a fim de compreender como os indivíduos (de diferentes contextos) se conectam às mídias e fazem uso dessas literacias de maneira tão diversa.

A expressão pode ser definida como “a habilidade de acessar, analisar, avaliar e criar mídia de formas variadas” (ROBBGRIECO, 2012, p. 5 – Tradução Nossa). Esse processo, quando iniciado na infância tem uma perspectiva protecionista, desenvolvendo o senso crítico de avaliação sobre aquilo que pode fazer mal ou não ao jovem. Desenvolve interesses tais como o ativismo social ou o net-ativismo (em associação com as literacias digitais), por serem incentivados em pensar a cultura, o social e a política vigente em seu contexto.

Entretanto, RobbGrieco (2012) alerta sobre essa perspectiva protecionista ser um tanto limitada, pois não considera outros fatores como o desenvolvimento histórico do conceito. RobbGrieco, em seu artigo de 2012 “*Why History Matters for Media Literacy Education?*” (Por que a História Interessa na Educação das Literacias de Mídia?), coloca que sem a perspectiva histórica é difícil argumentar e compartilhar o atual estado das literacias e o seu futuro:

“Histórias de nosso campo podem nos mostrar como contextos de política, economia, mudança tecnológica, cultura popular e as ideias intelectuais têm interagido para produzir as práticas de literacias de mídia no passado, para que

possamos nos tornar mais conscientes de como esses contextos nos posicionam e o que nós fazemos com as literacias de mídia hoje. Os contrastes, as diferenças, são o que fazem nossos contextos atuais visíveis, sobre um panorama de pesquisa histórica” (ROBBGRIECO, 2012, p. 5 – Tradução Nossa).

Segundo Jolls; Wilson no artigo de 2014 “*The Core Concepts: Fundamental to Media Literacy Yesterday, Today and Tomorrow*” (Os Conceitos Centrais: o fundamental para as Literacias de Mídia de ontem, hoje e amanhã) as Literacias de Mídia são raramente institucionalizadas e integradas aos currículos formais escolares, o que pode ser a causa de seu sucesso ao longo dos últimos quarenta anos. Para comprovar essa hipótese, as autoras trazem ao longo de seu artigo, o desenvolvimento do conceito de literacias de mídia desde a década de 1950.

A atemporalidade do termo *Media Literacy* é devida à sua constante relação com as novas mídias. De acordo com Jolls; Wilson (2014), o desenvolvimento do termo data da década de 1950, quando Louis Forsdale (militar americano e professor de pedagogia na Universidade de Columbia nos Estados Unidos) se preocupou em 1955 com a nova mídia televisiva e sua influência na educação dos jovens. Recomendou, assim, atividades em sala de aula, alegando que “através de atividades como essas (dentre muitas outras), poderemos acelerar a inevitável maturação da nova mídia e ajudar os estudantes a obterem literacias multi-midiáticas. Existe um trabalho educacional a ser feito com maior prioridade?” (FORSDALE *apud* JOLLS; WILSON, 2014, p. 69 – Tradução Nossa).

Em uma perspectiva global, no mesmo período, Jolls; Wilson (2014) detectaram na Europa, a preocupação de estudiosos com as recentes heranças da Segunda Guerra Mundial. Segundo as autoras, na Inglaterra o cenário era um pouco diferente e citam Len Masterman (Professor da *University of Liverpool*, nascido na Inglaterra) autor de dois livros importantes sobre literacias de mídia, *Teaching About Television* (Ensinando sobre Televisão de 1980) e *Teaching the Media* (Ensinando a Mídia de 1985), alcançando o primeiro lugar no ranking de vendas por seis meses, vendendo mais de 100.000 cópias em todo o mundo. Masterman (1985) elaborou oito conceitos centrais (chamados *Core Concepts*) para o ensino de mídia nas escolas:

1. A Mídia é uma construção;
2. A Mídia constrói a realidade;
3. As audiências influenciam no significado da Mídia;
4. A Mídia tem implicações comerciais;
5. A Mídia tem mensagens morais sobre valores e ideologias;
6. A Mídia tem implicações políticas e sociais;
7. A Mídia tem relações intrínsecas com forma e conteúdo; e
8. Cada meio tem seu padrão estético.

(Fonte: JOLLS & WILSON, 2014, p. 71 – Tradução Livre)

Declarou:

“O conceito central unificador da Educação de Mídia é o da representação. Os meios de comunicação mediam. Eles não refletem mas reapresentam o mundo.

Os meios de comunicação são sistemas de sinais simbólicos que precisam ser decodificados. Sem este princípio, nenhuma educação de mídia é possível. A partir daí tudo flui” (MASTERMAN *apud* JOLLS & WILSON, 2014, p. 69 – Tradução Nossa).

As ideias de Masterman alcançaram o Canadá. No país, os estudos de Marshall McLuhan (professor da Universidade de Toronto e teórico da comunicação canadense) estavam em sua maior potência entre os anos de 1940 e 1960. Sua famosa máxima “*medium is the message*” (o meio é a mensagem) e sua teoria da comunicação²⁰ foram incentivos para o estudo de mídia nas escolas, a fim de configurar uma nova lógica de se pensar através dos meios de comunicação. Barry Duncan (educador canadense e especialista em educação midiática) em conjunto com outros estudiosos, passou a colocar em prática as ideias de Masterman e de McLuhan. Fundou em 1978 a *Association for Media Literacy* (Associação de Literacias de Mídia - AML) e desde então trabalhou para que as Literacias de Mídia integrassem o currículo formal educacional da Província de Ontario no Canadá.

Desenvolveu em 1989 o *Media Literacy Resource Guide* (Guia de Recursos de Literacias de Mídia), o qual explora os oito elementos chaves de Masterman nas escolas. A aplicação do guia nas escolas canadenses foi um sucesso e passou a ser utilizado pelos Estados Unidos, sendo traduzido para Francês, Italiano, Japonês e Espanhol. Em 1986, a Província de Ontario foi a primeira jurisdição de língua inglesa no mundo a integrar formalmente Literacias de Mídia nos currículos da educação básica. Em 1998, a AML ganhou reconhecimento internacional quando Berry Duncan e Carolyn Wilson (o antigo e a atual presidentes da Associação) receberam o *World Council on Media Education* (Conselho Mundial em Educação de Mídia) sendo reconhecidos como a organização mais influente da América do Norte em Literacias de Mídia.

Em perspectiva, porém em um período mais recente, Austrália e Finlândia se mostraram expoentes em desenvolver conteúdos vinculados a currículos formais, tanto em Literacias de Mídia quanto de Informação. A UNESCO tem grande papel nesse cenário, pois foi a primeira organização internacional a promover essas iniciativas em nível mundial, respeitando peculiaridades e diversidades em relação ao desenvolvimento, cultura ou política vigentes em cada nação.

As especificidades de território tornam o trabalho das Nações Unidas potencialmente problemático, quando, por exemplo, enfrentam conflitos armados, como nos países da África, ou mesmo religiosos, como nos países do Oriente Médio. Segundo Jolls & Wilson (2014), a UNESCO uniu ambas as Literacias de Mídia e de Informação em um só conceito, por encará-las como um direito humano à liberdade de expressão. Define que

“Literacias de mídia e informação reconhecem o papel primordial da informação e dos meios de comunicação em nossas vidas diárias. Encontra-se no cerne da liberdade de expressão e de informação, uma vez que empoderam os cidadãos a entenderem as funções dos meios de comunicação e outros fornecedores de informação, para avaliar criticamente o seu conteúdo e tomar decisões

²⁰ Mais detalhes sobre as teorias de Marshall McLuhan em: MCLUHAN, Marshall. Os meios de comunicação como extensão do homem, Editora Cultrix, 8ª ed. 1996.

informadas como usuários e produtores de informação e conteúdo de mídia” (JOLLS & WILSON, 2014, p. 76 – Tradução Nossa).

Barry Duncan, declarou pouco antes de sua morte:

“Eu quero ver a pedagogia crítica ter um papel importante em trazer as ideias-chave, tanto da mídia tradicional e das novas mídias juntas, tornando as literacias mais significativa no currículo. A chamada convergência [de tecnologias] e a cultura da conectividade de todas as novas direções -tem que ser conciliada com o tradicional. Se fizermos um bom trabalho nisso, seremos bem-sucedidos” (DUNCAN *apud* JOLLS & WILSON, 2014, p. 76 – Tradução Nossa).

Sarah E. Bordac em seu breve artigo “*Introduction to Media Literacy History*” (Introdução à História das Literacias de Mídia) publicado em 2014 no *Journal of Media Literacy Education* define algumas perguntas a serem direcionadas aos estudos das literacias de mídia:

- Em lugares em que elas são aplicadas, há alguma diferença?
- O que mudou no aspecto social, legislativo e educativo desde 1980? Como as Literacias de Mídia influenciam pragmaticamente a educação?
- Como um arquivo histórico de Literacias de Mídia será composto em 30 anos? Quais pessoas serão citadas?
- Quais forças barram e dificultam o desenvolvimento nesse campo?
- Qual o papel da pesquisa nesse campo?

Estabelecendo essas questões, não respondidas em seu artigo, Bordac (2014) introduz, também, parte da história das Literacias de Mídia, a começar pelo *Elizabeth Thoman Media Literacy Archive* (Arquivo de Literacias de Mídia Elizabeth Thoman). O Arquivo contém as iniciativas de Literacias de Mídia desde a década de 1980.

Elizabeth Thoman, a fundadora, era graduada em *Media Studies* pela Universidade da Carolina do Sul – USC nos Estados Unidos. Ela fundou a revista *Media & Values* [a qual será analisada por RobbGrieco (2012)] e também fez parte da fundação do *Center for Media Literacy* (Centro de Literacias de Mídia), a maior organização de comunicação sem fins lucrativos americana que, na década de 1990, incentivou os estudos em educação midiática. O arquivo é composto por notas detalhadas, entrevistas, artigos publicados, livros e cartas, incluindo anotações pessoais e materiais curriculares desde a Declaração da UNESCO em Grünwald na Alemanha em 1982²¹. Em 1997, passou a integrar a *National Association for Media Literacy Education* (Associação Nacional de Educação em Literacias de Mídia – NAMLE).

O campo das Literacias de Mídia é muito rico e pode-se aprender através de sua história, pois como alega RobbGrieco (2012) “adotar um panorama histórico pode facilitar a comunicação através do discurso da comunidade de Literacias de Mídia” (RobbGrieco *apud* BORDAC, 2014, p. 2 – Tradução Nossa). Portanto, entender tanto a história de Literacias quanto as de Literacias de Mídia, Digitais e as da Informação parece importante

²¹ A declaração será trabalhada detalhadamente no capítulo 04 deste trabalho.

para agir sobre elas e usá-las de diversas maneiras em diferentes contextos. Esse processo é relevante pois revela o que não define esses três conceitos. No *Center for Media Literacy*²² (CML - Centro de Literacias de Mídia), por exemplo, há uma seção sobre o que não são as Literacias de Mídia²³:

- A convergência das mídias não é literacias de mídia, porém a crítica à mídia faz parte desse grupo de literacias;
- Apenas produzir mídia não é literacias de mídia, apesar das literacias incluírem a produção midiática;
- O ensino com ferramentas de vídeo e CDRoms ou outro conteúdo mediado não é literacias de mídia, porém deve-se usar diversos meios de comunicação;
- Apenas olhar as dimensões políticas da mídia, estereótipos e deturpações dos fatos não é literacias de mídia, porém devem ser explorados os sistemas midiáticos que operam essas deturpações e outras informações;
- Observar a mensagem, a mídia e a mediação sob uma perspectiva não é literacias de mídia, pois a mídia deve ser examinada a partir de várias posições; e
- Literacias de mídia não significa “não observe”, significa “observe com cuidado, pense criticamente”.

Em confluência com os dados apresentados por Jolls & Wilson (2014) e Bordac (2014), é interessante citar RobbGrieco (2012) em sua análise da revista *Media & Values* (Mídia e Valores), publicação timoneira do *Center for Media and Values* (Centro de Mídia e Valores) que posteriormente adotou o nome de *Center for Media Literacy* (CML). A revista foi publicada em 63 volumes de 1977 a 1993, alcançando a distribuição de 10.000 exemplares.

RobbGrieco (2012) analisou esses documentos, através da leitura dos textos e conectando os achados à assuntos encontrados em publicações adjacentes e em discursos coletados pelos colaboradores da época. Também estabeleceu como questões a serem respondidas:

- As teorias e práticas dos estudos de mídia e de mídia educação e em qual deles a revista se situava;
- Como esses discursos produziam posições e relações de poder entre as pessoas, as instituições e as tecnologias; e
- Quais eram as intenções do conselho editorial em direcionar, em posicionar, em representar e em omitir os grupos de audiência.

Em primeiro lugar, para entender as teorias sobre literacias de mídia, é preciso considerar os estudos de mídia e a mídia educação, bem como a identidade de agentes históricos e o contexto social vigente durante as publicações. Segundo RobbGrieco (2012), estudos como Efeitos de Mídia, Estudos Culturais, Semiótica, Ecologia de Mídia e Estudos de Recepção eram temas expoentes e bastante mencionados nas publicações e pelos especialistas da época.

²² Disponível em: <http://www.medialit.org/reading-room/what-media-literacy-not>. Acessado em 04/10/15.

²³ Tradução Nossa.

A emergência de um novo pensamento ultrapassa os papéis de emissor e receptor. No caso dos Estados Unidos, também havia o plano nacional de reforma educacional, derivado de um modelo tradicional na década de 1980 (behaviorismo), com uma perspectiva progressista de desenvolver habilidades sobre conteúdos de mídia baseado nas teorias do construtivismo.

O ponto central da análise da *Media & Values* é a promoção das literacias de mídia como reforma educacional.

“A revista desenvolve este conceito das literacias de mídia como uma reforma, em primeiro lugar, ao problematizar a mídia como uma invasão violenta na vida das pessoas, deslocando a socialização por instituições tradicionais e perturbando as relações pessoais, que são os temas mais importantes em toda a publicação” (ROBBGRIECO, 2012, p. 11 – Tradução Nossa).

Temas como a opressão da mídia sobre as pessoas, o deslocamento dos valores tradicionais e a perturbação das relações sociais, foram frequentemente abordados durante a história da revista. As Literacias foram utilizadas nesse contexto como compreensão e representação da realidade, desconstruindo valores veiculados, os produtos, a indústria e o próprio viés tendencioso das notícias nos jornais.

Essa construção coletiva de pensamento da mídia diz muito sobre como as Literacias de Mídia são encaradas hoje. *Media & Values* construiu as Literacias de Mídia como essa compreensão da representação da realidade, um modelo sustentável apesar das constantes e rápidas transições da mídia em convergência com as novas tecnologias.

Contudo, por mais que a publicação seja proeminente nesse campo epistemológico, RobbGrieco (2012) detectou uma falha em sua abordagem: a omissão da interdisciplinaridade com as literacias da informação. Já na sua reta final (seu fim sendo causado pela falta de financiamento) na década de 1990, o veículo desenvolveu maneiras mais sofisticadas de discussão, bem como modelos de ensino e aprendizagem em literacias de mídia.

A revista passou a embalar planos de aula, atividades e opções curriculares (para o ensino regular) chamadas de *Media Literacy Workshop Kit* (Kit de Oficina para Literacias de Mídia) e a partir disso passou a sugerir uma pedagogia particular, apresentando conceitos centrais a serem desenvolvidos em sala de aula, pela primeira vez nos Estados Unidos em 1992, como já havia acontecido no Canadá.

Importante lembrar que as Literacias de Mídia não são uma habilidade ou uma competência, mas um conjunto de habilidades e competências desenvolvidas para desempenhar tarefas em uma perspectiva crítica. Se apresenta como um direito básico de todos os cidadãos, pois tange o próprio desenvolvimento humano pelo direito de se expressar livremente.

As literacias de mídia são uma importante intervenção de poder em diferentes níveis conceituais (desde a indústria até o indivíduo), por ela própria ser uma forma opressora de poder. Tanto as literacias de mídia, quanto as digitais e da informação devem ser

exercitadas nos meios tecnológicos por serem a própria extensão das mídias tradicionais. Seu desenvolvimento pode ser oferecido em vários tipos e amplitudes, com a capacitação tanto de estudantes e professores, quanto de pais e amigos, ou seja, dentro e fora da escola.

PARTE II

CAPÍTULO 03

O ambiente do Século XXI é afetado pelo fluxo intenso da mídia, da informação e da tecnologia digital. A inovação contínua na pesquisa e na prática parecem se tornar um ponto crucial, tanto para compreender esse fenômeno, quanto para formular novos arranjos no campo da educação. Entender essa configuração é mandatória quando se estuda um conceito emergente como as Literacias de Mídia e Informação, sendo necessária a enumeração de procedimentos que façam a interlocução entre o panorama apresentado e o objeto da pesquisa.

Tendo em vista o objeto de estudo e o enquadramento teórico apresentado na Parte I, elaborou-se esse capítulo sobre Procedimentos Metodológicos, que apresenta como essa dissertação foi estruturada através das fases da pesquisa científica. Essas etapas são opções que se baseiam em critérios e optar implica na responsabilidade de pensar ações estratégicas para o alcance do objetivo estipulado. Contudo antes da enumeração dos procedimentos utilizados, é interessante situar esta dissertação dentro do campo da Comunicação e suas relações com outras áreas do conhecimento.

3. Metodologia na Pesquisa

Segundo Lopes (São Paulo, 2005) a palavra “Comunicação”²⁴ costuma indicar uma disciplina ou um campo a ser estudado, enquanto “comunicação” indica um objeto de estudo ou pesquisa. Ainda, não se pode obscurecer o fato da “Comunicação” se situar dentro de uma área mais ampla, as “Ciências Sociais Aplicadas” e trata, portanto, dos “fenômenos comunicacionais da sociedade atual” (LOPES, 2005, P. 14). Algo semelhante acontece com a palavra “Metodologia”, que indica tanto um campo quanto um objeto a ser estudado. Lopes (2005) soluciona essa dicotomia através da distinção do uso de preposições com o emprego dos “termos Metodologia *da* pesquisa para indicar a investigação ou teorização da prática da pesquisa científica e Metodologia *na* pesquisa para indicar o trabalho com os métodos empregados” (2005, p. 93).

Nesse sentido, os procedimentos metodológicos, aqui, derivam da área da “Metodologia *na* pesquisa”. Seguindo a recomendação da autora, é interessante não usar uma versão tecnicista do método, como simples intervenção de um instrumento. Aqui ele se estabelece como “opções, seleções e eliminações que incidem sobre as operações metodológicas no interior da investigação: na definição do problema de pesquisa, na formulação de hipóteses, na teorização de conceitos e, o que é menos óbvio, na construção dos dados” (LOPES, 2005, p. 101). Essas operações são incidentes tanto em questões de ordem interna (da construção do resultado sobre a amostragem) quanto externa (do panorama contextual que motiva, e sobre o qual deriva, a pesquisa). A partir disso é que se estabeleceu a Parte I, sobre as incidências de ordem externa e a Parte II, sobre as incidências de ordem interna.

²⁴ Com sua primeira letra em caixa alta propositadamente.

3.1. Sobre a Área de Conhecimento Transdisciplinar

A Comunicação é tratada aqui, tanto como a área de conhecimento, quanto como uma parcela significativa do objeto estudado, as Literacias de Mídia e Informação. Não obstante, Lopes (2005) afirma que o campo da Comunicação é necessariamente interdisciplinar, prezando pela interlocução com outras áreas epistemológicas.

Sobre isso, o livro “O Dilema da Pesquisa” (São Paulo, 2008), versa sobre o rompimento de áreas de conhecimento estanques, para que as ideias de *inter*, *trans* e *multidisciplinariedade* ganhem cada vez mais força. Alega que assim

“É possível transitar de um local gerador de conhecimento sobre determinada faceta do mundo para outro, vivenciando as possíveis interfaces, a fim de melhor compreender a condição do homem dentro do mundo por ele criado, bem como criar e desenvolver situações que o possibilitem viver melhor no contexto em que está inserido” (CURY, 2008, p. 34)

A afirmativa da autora se aproxima da ideia de “hibridismo” apresentado por Latour (2012) em sua Teoria do Ator-Rede²⁵ que se conjuga com o conceito de transdisciplinariedade, um enfoque pluralista do conhecimento para o alcance da unificação do saber. Contudo, Cury (2008) alerta que essa concepção deve ser firmada no sentido de empoderamento do cidadão para que ele se sustente na complexidade crescente da contemporaneidade.

Esse fluxo de ideias múltiplas associadas ao espaço híbrido emergente abarca, também, a área da Educação. A bem da verdade, Comunicação e Educação se estabelece como um novo campo de mediações tal como exposto por Soares (2010) em seu Capítulo “Educomunicação: um campo de mediações” (CITELLI, COSTA, São Paulo, 2011). O autor afirma que a Comunicação e a Educação estruturam-se como um campo transdisciplinar, por ser vivenciado e estudado na prática de diversos atores sociais. O diálogo com as outras áreas é a garantia de sustentabilidade, ao mesmo tempo que permite a construção de sua especificidade.

Soares (2010) propõe (em termos de análise sintática) a composição por aglutinação das palavras Educação e Comunicação no termo Educomunicação, que se concretiza sobre os seguintes aspectos:

- a) A área da educação para a comunicação, constituída pelas reflexões em torno da relação entre os polos vivos do processo de comunicação [...];
 - b) A área da mediação tecnológica na educação, compreendendo o uso das tecnologias da informação nos processos educativos [...];
 - c) A área da gestão da comunicação no espaço educativo, voltada para o planejamento, execução e realização dos processos e procedimentos que se articulam no âmbito da comunicação/cultura/educação, criando ecossistemas comunicativos [...]; e
 - d) A área da reflexão epistemológica sobre a inter-relação, comunicação e educação, como fenômeno cultural emergente [...].
- (SOARES, 2010, p. 26 e 27)

²⁵ Tema aprofundado no item 1.1 do capítulo 01.

Por mais que tenha se estabelecido no diálogo entre as duas áreas, esse campo se situa no bojo da Comunicação. Autora integrante do mesmo livro, porém do segundo capítulo “Comunicação/Educação e a construção de nova variável histórica”, Baccega (2010) enfatiza (tal como Lopes, Cury e Soares) sobre o conhecimento ser um fenômeno reconhecido pela sua totalidade “possível pela transdisciplinariedade” (2010, p. 39).

De forma semelhante, o campo da Informação também se interpela ao da Educação, tal como propõe Pierruccini; Perrotti (2013) através do termo “Infoeducação” indicando uma tendência em superar uma postura tradicional de fragmentação epistêmica. Os autores esclarecem que o conceito tenta romper com paradigmas científicos consagrados pelas divisões disciplinares, adotando uma perspectiva transdisciplinar.

“Entendíamos que as questões que nos preocupavam não avançariam se adotássemos perspectivas científicas, informacionais e educacionais tradicionais, pois a problemática das relações entre Informação e Educação fora redimensionada na ‘era da informação’, demandando novos olhares e formulações para serem enfrentadas adequadamente” (Pierruccini; Perrotti, 2013, p. 10)

Na tentativa de unir e aglutinar sintaticamente os campos Comunicação e Informação, em 2014, Passarelli; Malheiro; Ramos (2014) propõem o neologismo *e-Infocomunicação* em um contexto luso-brasileiro para traçar um novo modelo de análise no cenário emergente da teoria da informação e comunicação na era das tecnologias eletrônicas. Segundo os autores da coletânea “e-Infocomunicação: estratégias e aplicações” (2014), a neologia convoca os conceitos da comunicação e informação na ênfase da mediação tecnológica (conceito basilar no Século XXI).

A expressão visa a sociedade da informação e sua transformação no paradigma dos processos comunicativos digitais e

“Reveste-se de grande importância e originalidade, ao dedicar-se totalmente à proposição de novas significações conceituais para as ciências da informação e da comunicação, buscando criar e explicitar os parâmetros de um novo campo disciplinar epistemologicamente em construção, qual seja o da infocomunicação” (PASSARELLI, MALHEIRO, RAMOS, 2014, p. 16)

Norteados pela complementariedade de olhares, compete a esse espaço epistemológico transdisciplinar construir novas lógicas e narrativas do saber na contemporaneidade, concepção em destaque em Passarelli (2016) em seu artigo “Mediação da informação no hibridismo contemporâneo: um breve estado da arte”. Encerrando essa discussão polifônica, Passarelli (2016) versa sobre a Comunicação não poder ser um corpo sólido e inerte, mas se reconhecer como interdisciplinar e relevante para a construção do conhecimento em outras ciências. Não obstante, reconhecer-se como transdisciplinar é abrir a margem para a construção do conhecimento vinculado à novos saberes, habilidade que parece ser necessária em tempos de produção partilhada no ambiente em rede.

Sob tal encruzilhada de perspectivas, esta pesquisa adota uma abordagem transdisciplinar e um natureza qualitativa, caracterizando-se como um estudo teórico, acerca dos modos como as literacias de mídia e informação se estruturam como um conceito a partir da Declaração sobre Mídia Educação, proclamada em Grünwald, na Alemanha, em 1982. O

esclarecimento deste trabalho como versátil e flexível entre as áreas do conhecimento é preponderante, pois ao longo da coleta de dados, foi necessário transitar entre esses diferentes saberes. Portanto, essa delimitação epistemológica diz respeito a um dos procedimentos para que esta dissertação pudesse ser realizada.

3.1.2. Procedimentos Metodológicos

A partir da delimitação transdisciplinar foi possível entender quais passos deveriam ser dados para completar esse caminho. Partindo também da demarcação como uma pesquisa teórica, esta sessão descreverá os procedimentos posteriores à essa tarefa. Parece relevante, entender quais são as fases da pesquisa científica e como elas estão organizadas neste trabalho. Segundo Cury (2008) a execução de uma pesquisa científica conta com certa flexibilidade em suas etapas, que variam de acordo com o tema, o local de vínculo do pesquisador, a situação do pesquisador (em curso de graduação, mestrado ou doutorado) e o tempo disponível para sua elaboração. Se sustenta sobre a seguinte enumeração:

1. Ter um problema.
 2. Gerar um tema que precise da verificação da sua viabilidade.
 3. Este tema deve estar incluído em um referencial teórico.
 4. Encontrar técnicas apropriadas para seu desenvolvimento.
 5. A proposta deve estar circunscrita em determinadas condições (tempo/espço).
 6. Para conseguir ser realizado, o trabalho precisa ser bem justificado.
 7. Os objetivos do trabalho devem estar claros.
 8. Os dados pertinentes ao problema devem ser cuidadosamente coletados para posterior mensuração.
 9. À luz das teorias já absorvidas, os dados precisam ser analisados e interpretados.
 10. Antes disso, já devem ter sido formuladas suposições ou hipóteses para arriscar um resultado sobre a questão elaborada.
 11. Os resultados vão comprovar ou refutar sua premissa e ambas as possibilidades são legítimas.
 12. Contar as histórias do que se fez e como se fez é o imperativo último.
 13. Quanto mais divulgado for seu trabalho, mais a sociedade se beneficiará.
- (CURY, 2008, p. 61)

A proposta das etapas da pesquisa de Cury (2008) dialoga com as fases elencadas por Lopes (2005) que, ao invés de numerá-las, as instituem como um quadro:

DEFINIÇÃO DO OBJETO	PROBLEMA DA PESQUISA
	QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA
	HIPÓTESES
OBSERVAÇÃO	AMOSTRAGEM
	TÉCNICAS DE COLETA
DESCRIÇÃO	ANÁLISE DESCRITIVA
INTERPRETAÇÃO	ANÁLISE INTERPRETATIVA
	CONCLUSÕES
	BIBLIOGRAFIA

Quadro 01: Componentes Sintagmáticos do Modelo Metodológico (Fonte: LOPES, 2005, p. 137)

Abaixo, segue um quadro sintético sobre as fases da pesquisa organizadas nesta dissertação derivadas tanto de Cury (2008) quanto de Lopes (2005).

Fase	Escolha da Autora	Sessão	Data
Escolha do Tema	O tema escolhido foi a emergência das Literacias de Mídia e Informação na Sociedade do Conhecimento na Era da Informação.	Introdução	2014/1
Problema	O que são de fato as Literacias de Mídia e Informação? Como esse conceito se desenvolveu e com base em quê?	Introdução	2014/1
Hipótese	O trabalho se baseia em duas premissas: a primeira é sobre a incorporação das literacias digitais no conceito de literacias de mídia e informação; a segunda é sobre a importância da discussão acerca do conceito de “ <i>literacy</i> ” e “literacia” com a finalidade de observar um caráter etimológico transdisciplinar na tradução literal do termo.	Introdução	2014/2
Finalidade, Objetivos Geral e Específicos	A partir do tema e do problema, o objetivo geral é fazer um mapeamento da conceituação das Literacias de Mídia e Informação no período entre 1982-2014. A partir disso se elencam os objetivos específicos.	Introdução	2015/1
Motivação e Justificativa	Os motivos pelos quais o tema foi escolhido e qual a relevância do problema de pesquisa.	Introdução	2015/1
Quadro Teórico de Pesquisa	Aborda o arranjo da sociedade em rede e sua influência nos processos comunicacionais e educacionais de produção do conhecimento.	Parte I Capítulo 1	2014/2 até 2016/1
	Discorre sobre as literacias de mídia, da informação e digitais, sobre como foram desenvolvidas e como são utilizadas hoje.	Parte I Capítulo 2	
Procedimentos Metodológicos	Elenco das opções metodológicas decididas nessa pesquisa e da situação da pesquisa como transdisciplinar.	Parte II Capítulo 3	2016/1
Amostragem/ Descrição/ Interpretação	A amostragem é um mapeamento de 37 documentos em um período de 32 anos para entender como aconteceu a conceituação das Literacias de Mídia e Informação. É apresentada através da descrição desses	Parte II Capítulo 4	2016/1

	documentos, destacando as atualizações e os contextos entre os materiais selecionados. Ao final, é executada uma leitura interpretativa dos achados nesse trabalho, levando em consideração o objetivo geral e sua relevância para o campo da Comunicação e Educação.		
Conclusão	Apresenta a interlocução entre o referencial teórico apresentado e os achados através da coleta de dados. Expõe as questões não respondidas e as que surgiram durante a pesquisa.	Conclusão	2016/1
Referências	Referências utilizadas para fazer esse trabalho. As referências dos documentos do Capítulo 4 estão separadas em sessão especial, caso o leitor queira acessá-las com facilidade.	Referências	2016/2

Quadro 02: Quadro Sintético sobre a Organização das Fases da Pesquisa nesta Dissertação. (Fonte: Autora)

A partir desse esclarecimento sobre a estrutura do trabalho de maneira holística, é possível elencar os procedimentos específicos, sobre os quais ele foi pensado e realizado.

- Classificação da Natureza da Pesquisa: Pesquisa não-experimental (Teórica)

Adota-se uma pesquisa não-experimental, para o estudo de fenômenos sem a intervenção sistemática do pesquisador. Todavia, age-se apenas observando e tirando conclusões a partir de um arcabouço teórico preconcebido. Adota-se um modelo de pesquisa descritivo em que a pesquisa se dedica à descrição das características de determinado fenômeno e o estabelecimento de associações entre temas estudados. Também se utiliza de um modelo interpretativo, já que intenta identificar fatores que determinam ou que contribuem para as ocorrências dos fenômenos.

- Delimitação Temporal

O período delimitado a ser estudado com mais afinco é a partir da década de 1980 até 2014, por 1980 ser a década em que, inicialmente, se abordou o conceito de Literacias de Mídia e Informação, mais especificamente, na Declaração Universal da UNESCO em Grünwald em 1982 na Alemanha. A década de 1980 também integra a proximidade entre as ascensões conceituais dos termos de Literacias da Informação, Literacias Digitais, Literacias de Mídia muito pelo desenvolvimento e introdução com as tecnologias digitais. Porém, foi construído um panorama que contempla anos anteriores, por considerar importante desenvolvimentos na área da mídia e da informação e no cenário emergente do conceito de literacias e de direitos humanos durante o Século XX.

- Análise de fenômenos (Método Indutivo)

Recorre-se ao método indutivo para analisar os fatos. Existem fenômenos a serem observados (como as redes digitais e a emergências das literacias, por exemplo), e para tanto esse estudo se vale de uma análise descritiva e interpretativa desses fatos.

- Construção do Quadro Teórico de Referência

O Quadro Teórico de Referência integra a revisão bibliográfica, documental e a análise de trabalhos correlatos. As referências podem ser divididas entre três tipos:

- Referências Bibliográficas: relativa à busca e leitura de livros impressos ou virtuais;
- Fontes Documentais Oficiais: relativa à busca e leitura de documentos tais como leis, declarações, memorandos, relatórios ou depoimentos oficiais de organizações. Essa etapa foi feita através de busca de documentos físicos e textuais na Hemeroteca da Biblioteca Mário de Andrade (andar especializado no acervo das Nações Unidas) e através da busca de documentos digitalizados em banco de dados; e
- Artigos em Base de Dados: relativo à busca e leitura de artigos publicados em anais de eventos e periódicos.

É perceptível que a busca e pesquisa em base de dados é um procedimento importante neste trabalho. Também é relevante, o uso da palavra “documento”, para se referir aos materiais encontrados. Devido à proeminência desses dois âmbitos, eles foram tratados na seção “Breve Interlocução com a Ciência da Informação”.

- Método de Tradução Livre

A tradução livre se constitui para fins não oficiais. No âmbito deste trabalho, foi feita com rigor e preocupação sobre as palavras e sentidos atribuídos pelos autores dos documentos. Muitos dos materiais encontrados ao longo da construção do referencial teórico e do mapeamento das literacias de mídia e informação estavam em outros idiomas como a língua inglesa, a espanhola e a francesa, e por isso se justifica o uso do método.

Segundo o guia “Diretrizes para Confecção de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo”²⁶ é recomendado que em caso de citação com texto traduzido pela autora, é necessário acrescentar a chamada da citação seguida da expressão “Tradução Nossa”, entre parênteses. Para esse fim, foram utilizados Dicionários Bilíngues Escolares Comuns, físicos e digitalizados.

- Análise dos dados coletados

²⁶ Disponível em:

http://www.teses.usp.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=67

A análise dos dados coletados contará com a descrição dos achados. A descrição faz a conexão entre a fase de observação dos dados e da interpretação e é feita através de uma análise descritiva. Lopes (2005) define a análise descritiva em três passos:

1. Realizar o tratamento através de quadros sintéticos e gráficos dos achados;
2. Selecionar fatos que se destaquem e acrescentem na interpretação posterior; e
3. Fazer a interlocução com os objetivos gerais e específicos estabelecidos no início do trabalho.

Posteriormente à essa redação descritiva será feita a interpretação dos dados coletados através de método compreensivo que, segundo Lopes (2005), contribui com as relações de sentido entre o fenômeno estudado com outros contextos e áreas correlatos localizados no âmbito de um campo de conhecimento (no caso a Comunicação e Educação). É importante compreender que

“A análise descritiva visa à reconstrução da realidade do fenômeno por meio de operações técnico-analíticas que convertem os dados de fato em dados científicos. A análise interpretativa visa à explicação do fenômeno mediante operações lógicas de síntese e de amplificação levando a análise um nível superior de abstração e de generalização”. (LOPES, 2005, p. 160)

Tal como proposto por Lopes (2005) o alcance de um nível superior de abstração é uma parte proeminente na análise interpretativa. Como proposta à essa finalidade, são construídos quadros sínteses e linhas do tempo sobre o desenvolvimento do conceito de Literacias de Mídia e Informação.

- **Desenho Gráfico Vetorial 2D**

As linhas do tempo e quadros sínteses apresentados ao final do mapeamento é fruto de desenho vetorial 2D feito através do Software Privado Corel DRAW X6. Foi executada a partir das ferramentas especializadas e da extração sintética de dados relevantes do mapeamento. O objetivo desses gráficos, é proporcionar ao leitor uma compreensão visual sobre o mapeamento e a relevância do tema das MIL desde 1982 até 2014.

3.2. Breve Interlocução com a Ciência da Informação

No discorrer sobre os procedimentos metodológicos e sobre os objetivos específicos é possível perceber o uso constante da palavra “documento” para se referir aos materiais textuais encontrados que integram o mapeamento do desenvolvimento do conceito de Literacias de Mídia e Informação (MIL). Por ser um trabalho que permeia tanto as Ciências da Informação quanto da Comunicação, pareceu necessário especificar em que âmbito esse radical é usado, a fim de evitar que ele seja interpretado de maneira ambígua.

Na verdade, a intersecção com a Ciência da Informação vai além da definição de “documento”, já que o mapeamento das MIL foi feito através dos recursos informacionais disponíveis em Bases de Dados. A reboque dos procedimentos utilizados para acessar os documentos descritos na amostragem, é que se estabelece essa breve interlocução.

3.2.1. A Palavra “Documento”

A fim de compreender seu significado tal como é vinculado hoje, é interessante entender as primeiras atribuições semânticas de “documento”. Segundo Niels Lund em seu

Capítulo 9 do livro *Document Theory* (Teoria da Documentação) de 2009, a palavra “documento” já foi compreendida sob os mais diversos aspectos. Em sua raiz latina – *documentum* – não era uma peça de comprovação, mas um “exemplo”, “modelo” ou uma “demonstração”. Até o Século XVII significava, principalmente, “aquilo que serve para instruir, educar”. Atualmente a associação com a palavra deriva do contexto legal ligado ao surgimento da burocracia no Estado Europeu a partir do século XVII. Em documentos francófonos da época, é possível encontrar definições como “algo escrito ou inscrito que fornece evidência ou informação sobre qualquer assunto” (2009, p. 2 – Tradução Nossa)

O documento se constitui, assim, como um objeto escrito que afirma e comprova ações, acordos e decisões tomadas por cidadãos, ao mesmo tempo em que se assume como uma questão de fornecimento de informação (com base em seu conceito educacional anterior). Lund (2009) discorre que durante o século XIX, o substantivo “documentação”, criado a partir do verbo “documentar” tornou-se uma palavra importante na ciência. A partir de então, a qualidade do trabalho científico dependia da documentação que o pesquisador poderia apresentar, cenário chave para o primeiro “movimento da documentação” liderado por Paul Otlet.

O movimento da documentação também é conhecido como a “Ciência da Bibliologia” e tem como objeto de estudo questões comuns aos diferentes tipos de documentos: produção, fabricação, distribuição física, inventário, estatística, preservação e uso de documentos bibliográficos. Paul Otlet (um dos criadores da ciência da documentação, nascido em Bruxelas na Bélgica, 1868 - 1944) desenvolveu um conceito amplo de documento com um viés direcionado a textos impressos e livros. Outra agente chave nesse processo é Suzanne Briet (bibliotecária francesa, 1894 - 1989) que tinha como objetivo em sua profissão, melhorar a prática da documentação e resolver questões pragmáticas. Ela define “documento” de maneira generalizada como “uma prova em suporte à um fato” (Briet *apud* Lund, 2009, p. 7 – Tradução Nossa).

Versando sobre o mesmo tema que Lund (2009), Buckland (2013) acrescenta concepções nessa discussão, trazendo a definição de “documento” do *American Documentation Institute* (Instituto de Documentação Americano) de 1937. Afirma que documento é qualquer fonte de informação, sob forma material capaz de ser usada para referência, estudo (sentido qual se aproxima do uso da palavra nessa dissertação) ou como autoridade. Argumenta que

“A documentação, então, estava preocupada com a gestão (seleção, coleção, arranjo, indexação, etc) de documentos e foi inevitável que a questão surgisse: com quais tipos de documentos a documentação estava trabalhando? Textos impressos eram uma questão primária, mas desde que documentos eram de interesse pela sua evidência de alguma coisa, então manuscritos também deveriam estar inclusos. E desde que diagramas, desenhos, mapas e fotografias eram utilizados para descrever ou explicar um fato, as imagens, também, não deveriam ser excluídas” (BUCKLAND, 2013, p. 227 – Tradução Nossa)

Portanto, não se tratava mais de uma aceção de documento, mas dos tipos e naturezas de materiais que eram abarcados pela Teoria da Documentação. Com isso, dicionários especializados para a área podem ser utilizados para definir os diferentes tipos de

documento e outros termos, expressões ou radicais a serem usados por profissionais da informação. Ao consultar o “Dicionário de Biblioteconomia e Arquivologia” (CUNHA. CAVALCANTI, 2008) é possível encontrar definições claras, sucintas e simples dos termos utilizados por

“Bibliotecários, arquivistas e demais profissionais da ampla e multifacetada área de ciência da informação, facilitando a expansão de seus conhecimentos. O critério básico para inclusão de um termo foi seu uso potencial ao longo do exercício profissional desses especialistas. Em muitos verbetes foram incluídas abonações extraídas da literatura técnico-científica e de léxicos gerais e especializados” (CUNHA. CAVALCANTI, 2008, Apresentação)

O dicionário traz uma descrição detalhada de “documento” e suas diferentes associações com áreas do Direito, da Arquivologia, da Informação entre outras. Contudo, antes das delimitações específicas, propõe uma “Definição Clássica”, “Definições a partir da Década de 1970”, definição da “Arquivologia” (ARQ) e, por fim, do “Direito” (DIR):

1 Definições Clássicas. 1.1 Suporte de informação. Para Paul Otlet, documento é o livro, a revista, o jornal; é a peça de arquivo, a estampa, a fotografia, a medalha, a música; é, também, o filme, o disco e toda a parte documental que precede e sucede a emissão radiofônica. Ao lado dos textos e das imagens, existem objetos documentais por si mesmos. São as amostras, os espécimes, modelos e tudo que tenha caráter representativo em três dimensões e, eventualmente, em movimento. 1.2 Representação da realidade sob uma forma literária (escrito, texto), ou gráfica ou plástica (ícone, imagem). 1.3 Qualquer base de conhecimento fixado materialmente, suscetível de ser utilizado para consulta, estudo ou prova. 1.4 Qualquer indicação concreta ou simbólica, conservada ou registrada com a finalidade de representar, reconstituir ou provar um fenômeno físico ou intelectual. 1.5 Peça única de material escrito ou impresso que fornece evidência ou informação sobre qualquer assunto. 2. Definições a partir de 1970. 2.1 Registro gráfico de uma ideia ou de um fenômeno em palavras ou imagens. 2.2 Unidade que consiste em um suporte de dados, nos dados registrados nesse suporte e o significado atribuído aos dados. 2.3 Objeto informacional, visível ou em que se pode tocar e dotado de uma dupla independência em relação ao tempo – sincronia – independência interna da mensagem que não é mais uma sequência linear de acontecimentos, mas uma justaposição multidimensional de sinais (ou traços); estabilidade – independência global do objeto informacional que não é mais um acontecimento inscrito no decorrer do tempo, mas um suporte físico do traço, que pode ser conservado, transportado ou reproduzido. 2.4 Qualquer tipo de registro, sejam quais forem os seus dados ou configurações, quer se encontre em papel, pergaminho ou filme, ou em qualquer outro material. O termo documento está sendo empregado quando se menciona “livro” ou qualquer outra forma de registro. 2.5 Qualquer meio (suporte) onde se encontre registrada a evidência de uma realização intelectual. 2.6 Informação registrada, que pode ser considerada como uma unidade no decorrer de um processamento documentário. 2.7 Entidade física de qualquer substância, na qual está registrada uma obra ou parte de uma obra ou outros materiais semelhantes, folhas impressas, gráficos, manuscritos, gravações em fitas, discos e vídeos, filmes cinematográficos e arquivos legíveis mecanicamente. 2.8 Conjunto formado por um suporte da informação, pelos dados nele registrados e seu significado. 2.8 Qualquer parcela de conhecimento ou fonte de informação,

seja qual for o suporte utilizado. 2.10 Substância material que contém a representação dos pensamentos do homem por meio de algum sinal convencional ou símbolo. 2.11 Informação registrada, estruturada para a compreensão humana. Esta definição admite tanto os documentos em papel (substanciais), como os documentos eletrônicos (insubstanciais). 2.12 Unidade que foi recuperada a partir de uma solicitação ao sistema. Pode ser um parágrafo, uma seção, um capítulo, um artigo, um livro ou mesmo uma página WEB. 2.13 Num sistema de hipertexto, uma coleção de informação, onde se podem enlaçar muitas partes dos documentos, dentro e fora deles. 3 (ARQ) Todo documento é sempre produto de relações sociais mediadas pelo Estado, por entidades da sociedade civil ou por indivíduos, e que se revestem, ao mesmo tempo em que revelam uma temporalidade definida. 4 (DIR) Papéis ou escritos particulares públicos, oferecidos em juízo para provar o legado. (CUNHA, CAVALCANTI, 2008, p. 132-133)

Neste trabalho, a palavra “documento” é utilizada em aproximação com suas definições 1.3, 1.5, 2.1, 2.2, 2.4, 2.5, 2.8, 2.10 e 2.11. Em outras palavras esta dissertação delimita o uso do documento como uma base de conhecimento fixado materialmente, suscetível para consulta. Uma peça escrita que fornece evidência ou informação em um suporte de dados com significados atribuídos. É considerado um registro em que se evidencia uma realização intelectual e uma informação registrada, estruturada para a compreensão humana. Pode ser expresso através de materiais físicos ou eletrônicos (no caso dos arquivos em PDF e textos encontrados na WEB) recuperados ou encontrados através da busca em base de dados ou a partir de outros instrumentos.

Cunha e Cavalcanti (2008) também versam sobre os tipos de documentos como unidades físicas. Definem quatro aspectos:

1. Natureza: textual (escrita), numérica, iconográfica, registro sonoro, material (de cunho arqueológico);
2. Suporte: em papel (manuscritos, impressos, gráficos). Podem ser reproduzidos em suportes eletrônicos (arquivos digitalizados);
3. Grau de elaboração: documentos escritos ou orais que resultam da observação direta e não recebem nenhum tratamento especial ou elaborados que resultam da reflexão e da pesquisa; e
4. Forma de disseminação: publicação, nota prévia, ou apresentação em congressos (primário, secundário e terciário).

É possível notar a referência aos documentos primários, secundários e terciários no item 4 acima. De acordo com o dicionário, documento primário é o que se apresenta tal como o produziu o seu autor (ou autores), ou seja, é a fonte original da informação. O secundário resulta da seleção ou transformação, da adaptação, do arranjo ou da tradução de um ou mais documentos. Inclui dados sintéticos ou analíticos sobre documentos primários. O documento terciário apresenta uma síntese de documentos ou uma consolidação de informações. Ele resulta na transformação da informação disponível, primária ou secundária, de modo a corresponder melhor às necessidades dos usuários. A informação que eles contêm é chamada de informação terciária. No caso das declarações a serem

descritas no capítulo 04, elas são instituídas como documentos primários, por se tratarem dos documentos originais recuperados de bases de dados.

Outras definições, relevantes para esse trabalho, podem ser recuperadas do dicionário como:

- Documento eletrônico: texto completo de um documento disponível em forma eletrônica, cujo acesso é feito mediante equipamento informático;
- Documento fonte (fonte documental): documento do qual são extraídos dados ou informações básicas²⁷.
- Documento oficial: possuindo ou não valor legal, produz efeito de comprovação de um fato;
- Documento textual: cujo conteúdo é apresentado na forma de texto

Uma vez que se define “documento”, é possível direcionar a atenção para a relevância do procedimento de busca em base de dados, assunto que será tratado a seguir.

3.2.2. O Procedimento de Busca em Bases de Dados

A delimitação de termos e fontes de informação tem incutido pesquisas expressivas no Brasil. Bernadete Campello em seu livro “Introdução ao Controle Bibliográfico” (Briquet de Lemos, 2006) descreve os instrumentos de controle bibliográfico com ênfase em suas aplicações no país. Discute em seu texto que o ambiente informacional se tornou complexo, não só fruto do volume de publicações, mas da vasta gama de tipos de materiais a serem catalogados. A catalogação²⁸ continua sendo um instrumento de trabalho eficiente. Contudo, em uma era digital, depende da articulação com os novos recursos informacionais.

Entre as propostas de catalogação de documentos no ambiente em rede, Campello (2006) introduz o *Dublin Core*, um conjunto de 15 tipos de metadados²⁹ que os documentos preenchem para serem inseridos nas plataformas digitais. O *Thesaurus*³⁰ da UNESCO faz uso do Dublin Core, contemplando alguns dos seus 15 metadados. O *Dublin Core* inclui:

1. Título - nome pelo qual o documento é formalmente conhecido;
2. Criador - entidade responsável pela criação do conteúdo do documento: pode ser uma pessoa, uma organização ou um serviço;

²⁷ Essa definição foi acrescentada por “Fontes de Informação” (CUNHA, CAVALCANTI, 2008, p. 172) que determina: documentos que fornecem respostas específicas. Origem física da informação ou lugar onde pode ser encontrada. As fontes podem ser primárias, secundárias ou terciárias (tal como os documentos).

²⁸ Definição de catalogação: “descrição das características dos documentos que formam as coleções em bibliotecas e em bases de dados” (CAMPELLO, 2006, p. 57).

²⁹ Metadados podem ser definidos como informações úteis para identificar, localizar, compreender e gerenciar os dados. (Fonte: <http://www.metadados.ibge.gov.br/consulta/default.aspx>)

³⁰ Definição de *Thesaurus* ou Tesauro: Repositório de informações úteis ou coletânea de textos diversos. É também uma linguagem de indexação, com o léxico de todos os vocábulos de uma língua ou de uma base de dados. (CUNHA, CAVALCANTI, 2008, p. 362)

3. Assunto - expresso geralmente por palavras-chave, frases ou um código de classificação que descrevem o assunto do documento: deve ser extraído de um vocabulário controlado ou de um sistema formal de classificação;
4. Descrição - informação sobre o conteúdo do documento: pode ser representada por resumo, sumário ou ilustração gráfica;
5. Produtor - entidade responsável pela disponibilização do documento: pode ser uma pessoa, uma organização ou um serviço;
6. Colaborador - entidade responsável por contribuições ao documento: pode ser uma pessoa, uma organização ou um serviço;
7. Data - relacionada a um evento no ciclo da vida do documento: geralmente corresponde à data de criação ou disponibilização;
8. Tipo - natureza ou gênero do conteúdo do documento: inclui termos que descrevem a categoria, o gênero ou o nível de agregação de valor do conteúdo; deve ser extraído de vocabulário controlado;
9. Formato - manifestação física ou digital do documento;
10. Identificador - símbolo que identifica o documento sem ambiguidade: deve ser extraído de um sistema formal (DOI, ISBN, ISSN ou URL³¹);
11. Fonte - referência qual aquele documento deriva: deve referenciar a fonte usando um código identificador formal;
12. Idioma - língua em que está o conteúdo intelectual do documento;
13. Relação - referência a documentos relacionados: deve usar os códigos retirados de sistema de identificação formal;
14. Cobertura - extensão ou âmbito do documento: inclui a localização espacial, o período temporal, a jurisdição; e
15. Direitos - informações sobre os direitos autorais do documento;

Nem todos os metadados precisam ser utilizados, valendo da instituição as características que ela pretende definir e catalogar. Entender os metadados é importante, pois diz respeito à efetividade da própria busca no banco de dados. Assim, a próxima tabela, estabelece os metadados encontrados nas bases de dados acessadas para a amostragem.

	UNESCO	NORDICOM	IFLA	CGI.Br
Título	X	X	X	X
Subtítulo	X			
Série	X	X	X	
Volume	X			
Autor Corporativo	X	X	X	X
Editor			X	X
Impressão	X		X	
País	X			
Data de Publicação	X	X		X
Número de Páginas	X	X		

³¹ (DOI): Digital Object Identifier/(ISBN): International Standard Book Number/(ISSN): International Standard Serial Number/(URL): Uniform Resource Locator

Idioma Oficial	X	X	X	X
Código do Documento	X			
Principais Palavras-Chave/Descrição	X	X	X	X
Identificadores: ISSN, ISBN, DOI, URL	X	X	X	X
Disponibilidades Online/Download	X	X	X	X
Natureza do Conteúdo	X			
Tipo do Documento	X	X	X	X
Número de Catalogação	X	X		
Código Fonte	X			

Quadro 03: Metadados dos Bancos de Dados da UNESCO, NORDICOM, IFLA e CGL.Br. (Fonte: Autora)

Comumente se refere à base de dados como um alvo da ferramenta de busca, porém parece importante checar sua definição, a qual também está disponível em Cunha e Cavalcanti (2008). Segundo o dicionário, base de dados é uma

“1 Coleção de valores de dados inter-relacionados de tal natureza que, de acordo com o sistema de gerenciamento de base de dados, os arquivos que contêm os dados podem integrar-se temporariamente em uma única estrutura conectada ou integrar-se somente por ocasião da consulta. 2 Conjunto de arquivos e programas de computador coordenados e estruturados que constituem um depósito de informações que podem ser acessadas por diversos utilizadores [...] 3. Coleção de dados inter-relacionados, armazenados, com redundância controlada para servir a uma ou mais aplicações” (2008, p. 43).

No caso, também vale trazer a definição de “ferramenta de busca”, que se define como um “instrumento de busca” o qual

“Ajuda na preparação da estratégia de busca, p ex. manual sobre uma base ou banco de dados, tesouro sobre um tema específico, lista de termos de indexação e de perguntas mais comuns” (2008, p. 207).

Ao checar sua acepção, se direcionou a busca ao verbete “estratégia de busca”, que é a “pergunta (ou conjunto de perguntas) formada por palavras da linguagem natural, por palavras-chaves ou descritores, podendo estar unidos por operadores lógicos, que possibilitam a recuperação de uma informação” (2008, p. 158). De suma importância é a busca estratégica *booleana*³² por referências em base de dados que pode ser direcionada a partir de interjeições como “OU” (união) ampliando o espectro de resultados ou “E” (intersecção) e “NÃO” (exclusão) em caso de restrição dos achados. Ela pode ser simples, através da digitação de caracteres em um campo geral; ou avançada, com palavras direcionadas à campos específicos. Essas estratégias são proeminentes quando se encontra um volume massivo de dados.

³² Busca *booleana* leva o nome do matemático George Boole e se baseia na teoria dos conjuntos. Os operadores booleanos AND (E), OR (OU), NOT (MENOS) combinam termos numa mesma pesquisa. (Fonte: CUNHA; CAVALCANTI, 2008, p. 159)

Tal como SIMEÃO (2007) aponta “a estrutura formal de cada documento, suas propriedades e conteúdos temáticos, obedecem a uma série de formalidades que objetivam o controle e a acessibilidade” (ARELANO, LEITE, MORENO *et al.* 2007, p. 7) e por isso é preciso compreendê-las, pois, aparentemente, não só basta saber o que se procura, mas também como e por qual meio fazê-lo.

3.2.3. O Procedimento de Avaliação dos Documentos Encontrados em Bases de Dados

O livro “Guia de Fontes de Informação para Editores de Periódicos Científicos” (CID – UnB, 2007) auxilia na busca de informações relevantes para a tarefa editorial. Traz um mapeamento de associações, instituições, bancos e bases de dados, entre outras coleções, para que sirvam de referência e auxiliem nas estratégias de busca. Simeão (2007), autora da “Apresentação” do respectivo livro (páginas 6 e 7), alerta para a grande quantidade de periódicos disponíveis, fato que pode ser positivo (por se tratar de uma intensa produção do conhecimento), mas também negativo (já que uma grande quantidade de dados pode dispersar a atenção do usuário). Não obstante, é preciso cautela na avaliação dos documentos encontrados, a fim de que sejam confiáveis e de fato proeminentes na pesquisa.

Para fins de busca dos documentos a serem descritos na amostragem e de outros materiais para composição do referencial teórico, foi identificado que o primeiro passo, para a determinação da qualidade do material a ser acessado, é a procedência do banco de dados. Para tanto, esse Guia foi utilizado para o mapeamento das bases acessadas neste trabalho. A partir de então, com base nas estratégias descritas na sessão anterior, se estabeleceu os seguintes procedimentos de avaliação:

- Para checagem da qualidade dos materiais coletados:
 - Procedência do autor (vínculo institucional e outras publicações);
 - Procedência do veículo de publicação (editoras, jornais e revistas); e
 - Processo de *Double Peer Review* (no caso de artigos ou capítulos de coletâneas).
- Para checagem da relevância dos materiais em relação à pesquisa:
 - Seleção pelo título do material;
 - Leitura do resumo ou *abstract*;
 - Revisão das palavras-chave ou *key-words*;
 - Leitura do texto (se atender os três quesitos elencados acima); e
 - Avaliação de conteúdo relevante para o estudo.

CAPÍTULO 04

Com base no conteúdo exposto na Parte I e sobre os Procedimentos Metodológicos elencados no capítulo 03, a presente seção recorre ao mapeamento do termo Literacias de Mídia e Informação (MIL) para entender como a UNESCO compôs o respectivo conceito e observar sua progressão nos últimos 34 anos.

4. Literacias de Mídia e Informação segundo a UNESCO

Na brochura “Diretrizes Políticas e Estratégicas em MIL”, de 2013, é feita a sumarização do processo da UNESCO em cunhar o conceito de MIL abordando a educação como forma de potencializar o cidadão, jovem ou adulto, a ser protagonista de seu próprio contexto e um sujeito ativo em sua comunidade ou sociedade.

De fato, as Nações Unidas trazem desde sua fundação, em 1945, sua missão e propósito para com a humanidade sob a máxima “desde que a guerra se inicia nas mentes dos homens, são nas mentes dos homens que a defesa e o fundamento da paz devem ser construídos” (2013, p. 44 – Tradução Nossa). Por mais que conflitos armados sejam presentes ainda hoje, as literacias de mídia e informação são um conflito mais suave ou como a própria organização coloca “uma batalha da mente” (2013, p. 44 – Tradução Nossa). Se a compreensão, os mal-entendidos ou a falta de entendimento dos provedores de mídia e informação, incluindo a Internet, começam na mente do ser humano, é ela que precisa ser empoderada³³.

No documento referenciado, é esclarecido que “*literate*” em sua covalência ao termo “alfabetização” ou “letramento” se refere à habilidade básica de escrever sobre uma superfície com uma caneta, pincel ou lápis para compreender a informação ali representada. Com o advento da prensa e a subsequente educação de massa e bem recentemente, a Internet, o conceito “*literacy*” foi reelaborado e expandido, se distanciando de seus sentidos originais, se referindo a novas habilidades e competências.

“As literacias nunca foram mais necessárias para o desenvolvimento; é a chave para a comunicação e para o aprendizado em todos os tipos de condições de acesso das sociedades do conhecimento” (2013, p. 44 – Tradução Nossa).

Agora, “*literacy*” inclui a compreensão crítica associada com características dos formatos particulares da mídia e da informação, bem como com o processo cognitivo, com o conhecimento e com atitudes e habilidades necessárias na sociedade do conhecimento do Século XXI. Em 2005, a UNESCO lançou uma nova acepção de “*literacy*”:

“Literacia é a habilidade de identificar, compreender, interpretar, criar, e computar, usando materiais impressos e escritos associados em

³³ Empoderada (adjetivo) deriva de “empoderamento” (substantivo) que, segundo a NORDICOM (2008), se define como a ação de dar ao cidadão o poder de modo que ele se expresse e demande suas reivindicações a partir de uma perspectiva crítica de seu cotidiano e suas necessidades. O empoderamento através da mídia, da comunicação e da informação – usando meios analógicos ou digitais – pode contribuir para que o cidadão tome as rédeas do controle de sua própria vida identificando seus problemas e possíveis soluções, utilizando a comunicação em uma mudança significativa. (Fonte: *Empowerment Through Media Education*. Nordicom, 2008).

variados contextos. Ela envolve um aprendizado contínuo em possibilitar que indivíduos alcancem seus objetivos, desenvolvam seus conhecimentos e potenciais para participar de uma comunidade e da sociedade” (UNESCO, 2013, p.45 – Tradução Nossa)

Algumas disparidades estão presentes na esfera do termo, que são frutos, também, da emergência do contemporâneo conectado em países com diferentes realidades econômicas, políticas e culturais. A UNESCO reconhece que não sabe o impacto que as tecnologias emergentes e sua potencial convergência pode ter em cada indivíduo no futuro, bem como sobre a comunicação e a construção das sociedades do conhecimento.

4.1. Mapeamento do Universo Documental

O mapeamento consiste no levantamento de referências concernentes à conceituação de Literacias de Mídia e Informação desde 1982 até 2014. Este rastreamento consiste na localização e descrição de documentos que foram referenciados nas próprias Declarações da UNESCO. O ponto de partida foi a Declaração sobre as Literacias de Mídia e Informação na Era Digital³⁴, proclamada em Paris, na França, em 2014, que traz como referências as listadas na imagem abaixo.

O rastreamento a partir desse primeiro documento pode ser melhor entendido pela imagem a seguir. Através dessas primeiras citações se estabeleceu o percurso percorrido pela pesquisadora, a partir do qual foi possível alcançar os 37 documentos encontrados primordialmente na base de dados da UNESCO³⁵, mas também nos bancos da IFLA³⁶, da NORDICOM³⁷ e do CGI.Br³⁸. Desse número total, 26 dos documentos originais estão na língua inglesa, 5 estão na língua espanhola e 4 estão na língua portuguesa. Devido à quantidade de materiais em língua estrangeira, é importante esclarecer que em casos de tradução, foi feita a tradução livre pela autora deste trabalho.

³⁴ O ponto de partida se justifica pela presença da autora deste trabalho no evento de elaboração e proclamação do referido documento junto à Professora Brasilina Passarelli, representantes brasileiras do EMIL 2014 em nome do NACE Escola do Futuro da USP.

³⁵ Endereço: <http://www.unesco.org/ulis/en/faq.html>

³⁶ International Federation of Library Associations and Institutions. (Para saber mais: <http://www.ifla.org/>)

³⁷ Nordic Information Centre for Media and Communication Research. (Para saber mais: <http://www.nordicom.gu.se/en>)

³⁸ Comitê Gestor da Internet no Brasil. (Para saber mais: <http://www.cgi.br/>)

PERCURSO DO MAPEAMENTO DO UNIVERSO DOCUMENTAL A PARTIR DA DECLARAÇÃO DE PARIS DE 2014

Figura 2: Percurso de levantamento documental desde a Declaração de Paris de 2014 (FONTE: Autora)

A especificação do tipo do documento varia de acordo com os títulos ou catalogação feita nas próprias bases de dados, não cabendo aqui sua definição, somente sua descrição tal como foi encontrado. Dentre o conjunto estão presentes fontes de informação, tais como: relatórios, declarações, recomendações, materiais e brochuras institucionais, obras de referências, manifestos e publicações (ao início das descrições dos documentos será especificado o tipo do material).

Quanto ao perímetro cronológico - 32 anos, entre 1982 e 2014 - foi escolhido pelo fato de referências situarem o início dessa jornada com a Declaração de Grünwald sobre Mídia Educação, cuja ocorrência foi em 1982. Contudo, relatórios e declarações lidos apontam a influência e a relevância do artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) proclamada em 1948. Portanto, este trabalho retrocedeu 34 anos antes de Grünwald com a finalidade de incorporar a DUDH³⁹ da década de 1940. Durante esse período, também foi proclamado outro conjunto de recomendações anterior à década de 1980, a Recomendação de 1974 sobre a Educação para a Compreensão, Cooperação e Paz Internacionais e a Educação Relativa aos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais, exaustivamente citada tal como a DUDH. Ambos os documentos referenciados acima não fazem parte do perímetro cronológico principal deste trabalho, por abarcarem a área de direitos humanos e educação como um todo, sem foco específico sobre os processos comunicativos e informacionais. Contudo, constituem-se materiais

³⁹ Acrônimo incorporado pela ONU. Mais informações: <http://www.dudh.org.br/>

bases às futuras delegações da UNESCO e por isso a necessidade de apresentá-los neste trabalho.

Naturalmente, os documentos não são trazidos na íntegra e sim uma descrição geral com foco em aspectos que tangem o tema da dissertação. Algumas das fontes encontradas não são específicas do campo da Comunicação e Educação, porém revelam questões, presumivelmente relevantes, que acrescentam no mapeamento das Literacias de Mídia e Informação.

4.1.1. Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em Paris, na França, em 1948

Tipo do Documento: Declaração

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi proclamada sob a indignação pelas barbáries então recentes da Segunda Guerra Mundial. Em uma tentativa de que esse quadro permanecesse no passado da humanidade e não como prática vigente, é que se formularam as recomendações aprovadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas como um conjunto de princípios comum a ser alcançado por todos os Estados Membros. O Brasil é um Estado Membro⁴⁰ desde 24 de outubro de 1945, junto com outros 192 países que se afiliaram ao longo das últimas sete décadas.

Essa Declaração é, possivelmente, o documento mais conhecido deste trabalho, legitimado pela sua tentativa constante de assegurar os direitos humanos e fundamentais, respaldados pela igualdade de gênero, raça, etnia, religião ou condição social e política.

Porém, primeiramente, esclarece-se a distinção entre as expressões direitos humanos e direitos fundamentais. Os direitos humanos são entendidos como

“Um conjunto de faculdades e instituições que, em cada momento histórico, concretizam as exigências da dignidade, da liberdade e da igualdade humanas, as quais devem ser reconhecidas positivamente pelos ordenamentos jurídicos em nível nacional e internacional” (PEREZ-LUÑO, 1998, p. 46)

Enquanto consideram-se direitos fundamentais “aqueles direitos garantidos pelo ordenamento jurídico positivo, na maior parte dos casos em sua normativa constitucional, e que merecem gozar de uma tutela reforçada” (PEREZ-LUÑO, 1998, p. 46)

⁴⁰ Chamam-se Membros-fundadores das Nações Unidas os países que assinaram a Declaração das Nações Unidas de 1º de janeiro de 1942 ou que tomaram parte da Conferência de São Francisco, tendo assinado e ratificado a Carta das Nações Unidas. Outros países podem ingressar nas Nações Unidas por decisão da Assembleia Geral mediante recomendação do Conselho de Segurança. A suspensão pode ocorrer quando o Conselho de Segurança tomar medidas preventivas ou coercitivas contra um Estado-Membro, cabendo a expulsão sempre que houver uma violação persistente dos preceitos da Carta. O exercício dos direitos e privilégios de um membro que tenha sido suspenso pode ser restabelecido pelo Conselho de Segurança.

Convém perceber que os direitos humanos estão associados à ideia de universalidade de um direito natural, que independe de época e território para existir, enquanto sua esfera fundamental, se vincula à sua aplicabilidade constitucional.

O surgimento ou reconhecimento dos direitos humanos é resultado de um processo histórico. Comparato (2001) analisa-os expondo o desenvolvimento do pensamento humano sobre seu próprio ser. Segundo o autor, a noção sobre o ser humano passou por etapas, tais como as concepções das religiões monoteístas e as explicações racionais sobre a essência ontológica e a ética que a envolve, até se chegar ao atual momento. Além desse desenvolvimento do pensamento, o autor demonstra as transformações históricas que a sociedade passou até se alcançar o reconhecimento dos Direitos Humanos, de maneira que a atual concepção desses direitos também é resultado de um processo histórico de uma vasta gama de organizações sociais, que começou com a democracia ateniense e a república romana, passando pela Idade Média até as primeiras declarações no século XVIII.

Loureiro (2009) versa a respeito dos direitos fundamentais descreverem um conjunto de direitos e liberdades jurídicas institucionalmente reconhecidos e garantidos com um sentido mais preciso e estrito do que os direitos humanos. Segundo o autor, os direitos fundamentais são direitos delimitados no tempo e no espaço, cuja denominação responde ao seu caráter básico ou fundamentador do sistema jurídico político. Por outro lado, afirma que

“Os direitos humanos são indivisíveis, pois todos os direitos que os integram estão inter-relacionados e são interdependentes, uma vez que constituem um complexo integral. Não é possível que haja liberdade sem existir justiça social, assim como essa última não existe na ausência de liberdade” (LOUREIRO, 2009, p. 111)

Uma vez esclarecida a dicotomia entre direitos humanos e fundamentais, é interessante considerar os seguintes itens aceitos e proclamados por todos os Estados Membros:

- A igualdade entre todos os seres humanos;
- Que o desconhecimento e desprezo pelos direitos humanos acarretaram em eventos que sangram a história da humanidade;
- Que seres humanos são livres para falar, viver e crer sem o terror da miséria; e
- Que todos os seres humanos têm valor.

A declaração é composta por 30 artigos que abordam em linhas gerais:

- Liberdade e igualdade;

- O direito à vida;
- A proibição de qualquer forma de escravidão;
- O direito às jurisdições nacionais;
- O direito à privacidade;
- A democracia e a vontade do povo como fundamento da autoridade;
- O direito à educação;
- O direito às artes e às culturas; e
- Que todo indivíduo, assim como tem direitos, tem deveres.

Dos seus artigos, foram selecionados alguns que são relevantes para este trabalho e serão citados ao longo da pesquisa.

Artigo 1º

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Artigo 18

Toda pessoa tem direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião; este direito implica a liberdade de mudar de religião ou de convicção, assim como a liberdade de manifestar a religião ou convicção, sozinho ou em comum, tanto em público como em privado, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pelos ritos.

Artigo 19

Todo indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e ideias por qualquer meio de expressão.

Artigo 26

Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948)

Por mais que não se dirija especificamente ao campo da educação, da comunicação ou da informação, os princípios expostos acima norteiam o desenvolvimento humano sustentável e devem ser lembrados na prática educativa e comunicativa. Especial atenção deve ser dada ao Artigo 19 que, segundo a UNESCO, é fulcral nos processos de ensino e aprendizagem que se desencadeiam a partir das MIL.

4.1.2. Recomendação sobre Educação para Compreensão, Cooperação e Paz Internacionais e Educação sobre os Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais, proclamada em Paris, na França, em 1974

Tipo do Documento: Recomendação

A Recomendação de 1974 foi adotada pela Conferência Geral da UNESCO, em Paris na França, em sua oitava sessão. É baseada no Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos sobre o direito fundamental à educação e incumbe aos Estados Membros responsabilidades em promover a compreensão, a cooperação, a paz, o respeito aos direitos humanos e a recusa de guerra para qualquer fim ou em quaisquer modos de operação.

Sua pontuação pela educação, pela paz e pelos direitos humanos são frutos da herança, então recente, da Segunda Guerra Mundial e de conflitos, então vigentes, como a Guerra do Vietnã e a bipolaridade da Guerra Fria.

Reconhece ainda que a atividade da UNESCO e dos seus Estados Membros tem por vezes impacto sobre apenas uma pequena minoria de países e que os programas e métodos de ensino internacionais nem sempre estão em sintonia com as necessidades e aspirações dos jovens e adultos que neles participam. Por isso, a recomendação salienta a contextualização das suas propostas e situa a responsabilidade de operação em âmbito nacional.

Em sua primeira seção “Terminologia” define a palavra educação como

“Todo o processo da vida social por intermédio do qual os indivíduos e grupos sociais aprendem a desenvolver conscientemente, no seio e em benefício das comunidades nacional e internacional, o conjunto das suas capacidades, atitudes, aptidões e conhecimentos pessoais. Este processo não se limita a quaisquer atividades em concreto. Os termos "compreensão", "cooperação" e "paz internacionais" deverão ser considerados como um todo indivisível” (Recomendação de Paris, 1974)

Em linhas gerais, tem os seguintes objetivos:

- Dimensão internacional e perspectiva global da educação;
- Compreensão e respeito por todos os povos e culturas;
- A consciência da crescente interdependência global entre os povos e as nações;
- Desenvolvimento das capacidades comunicativas;
- A consciência dos direitos e deveres humanos;
- Solidariedade e cooperação internacionais; e
- Participação cidadã e democrática na comunidade.

Essas recomendações, por mais que internacionais e direcionadas aos Estados Membros, devem ser aplicadas e contextualizadas em cada país separadamente e pelos governos

respectivos. As Nações Unidas não se responsabilizam por essa intervenção, porém demanda de seus membros uma educação de qualidade que contemple seus cidadãos. Define em sua terceira seção, “Princípios orientadores”, que a educação deve abordar:

- A igualdade de direitos e deveres entre os indivíduos;
- A promoção e a manutenção da paz;
- O crescimento econômico e o desenvolvimento social; e
- A utilização, a gestão e a conservação dos recursos naturais.

No mesmo tópico coloca em parágrafo único um princípio que se aproxima dos preceitos das Literacias de Mídia e Informação a respeito da consciência crítica, atitudes e habilidades a serem desenvolvidas pelos educandos, alegando que:

“Conjugando aprendizagem, formação, informação e ação, a educação deverá promover o adequado desenvolvimento intelectual e emocional do indivíduo. Deverá desenvolver um sentido de responsabilidade social e de solidariedade para com os grupos menos favorecidos e levar ao respeito do princípio da igualdade na vida quotidiana. Deverá também ajudar a desenvolver qualidades, aptidões e capacidades que permitam à pessoa adquirir uma consciência crítica dos problemas existentes aos níveis nacional e internacional, compreender e explicar os factos, as opiniões e as ideias, trabalhar em grupo, aceitar a livre discussão e nela participar, respeitar as regras de procedimento elementares em qualquer discussão e basear julgamentos de valor e decisões numa análise racional dos fatos e fatores pertinentes” (Recomendação de Paris, 1974)

Também sanciona um princípio ético que se aproxima das MIL em que promulga que:

“A educação deverá incluir uma análise crítica dos fatores históricos e contemporâneos de natureza económica e política subjacentes às contradições e tensões entre os países, juntamente com um estudo das formas de ultrapassar estas contradições, que constituem verdadeiros obstáculos à compreensão, cooperação internacional genuína e promoção da paz mundial” (Recomendação de Paris, 1974)

A educação deve, ainda, assumir um aspecto interdisciplinar. Na sétima seção “Preparação dos Professores”, há um parágrafo sobre a formação do professor para desenvolvimento de competência em contextos escolar, comunitário e cultural:

“Desenvolver aptidões e competências, tais como a vontade e a capacidade para introduzir inovações educativas e prosseguir a formação profissional, a experiência em trabalho de equipe e em estudos interdisciplinares, o conhecimento da dinâmica de grupo e a capacidade para criar oportunidades favoráveis no ambiente escolar, social e cultural” (Recomendação de Paris, 1974)

Na oitava subdivisão “Equipamento e Material Didático” há um parágrafo que em linhas gerais, transmitem a intencionalidade do documento que tange os objetivos das MIL:

Deverão ser utilizados, de forma apropriada e construtiva, todos os equipamentos e materiais auxiliares disponíveis, desde os manuais escolares à televisão, bem como as novas tecnologias educativas. O

ensino deverá incluir um componente de educação sobre os meios de comunicação social, a fim de ajudar o aluno a selecionar e analisar a informação difundida por estes meios” (Recomendação de Paris, 1974)

A Recomendação de 1974 amplia o espectro educacional abordando contextos mais amplos e não só o ambiente pedagógico em si. As referências aos direitos humanos e à paz mundial são importantes por se tratarem de uma data turbulenta na história da humanidade e também de uma mudança de paradigma para educação libertária e crítica tal como proposta por Paulo Freire⁴¹. Ainda, a Recomendação realoca a responsabilidade de execução no âmbito dos Estados Membros, por mais que deixem claro que serão cobrados pela sua execução com qualidade. Direciona alguns parágrafos ao desenvolvimento de competências e habilidades à ação e tomada de decisões extrínsecas ao ambiente escolar, contemplando a cultura e a comunidade como partes constitutivas da educação em perspectiva macro.

O documento também aborda a importância do professor na condução desse processo e como fator fulcral na formulação de novos componentes curriculares que contemplem essas recomendações. Para isso, é preciso que tenham formação inicial e continuada que os habilitem conduzir propostas inovadoras em seu contexto, explorando o uso de novas tecnologias e meios de comunicação, a fim de atingir o objetivo de uma educação de qualidade. É possível notar que não se toca nos termos “aprendizagem permanente”, “mídia educação”, mas já contempla conceitos como “pensamento crítico” e “educação baseada nos direitos e liberdades fundamentais”.

4.1.3. Declaração sobre Mídia Educação, proclamada em Grünwald, na Alemanha, em 1982

Tipo do Documento: Declaração

Sob a máxima de que “*we live in a world where media is omnipresent*” (vivemos em um mundo onde a mídia é onipresente) é que a Declaração foi elaborada por 19 países no Simpósio Internacional de Mídia Educação em Grünwald, na Alemanha.

Os Estados Membros das Nações Unidas chegaram à conclusão que ao invés de condenar ou recriminar o poder indubitável da mídia (já que grande parcela das pessoas passava boa parte do tempo assistindo à televisão, lendo jornais ou revistas e ouvindo ao rádio), é preferível aceitar seu impacto e sua penetrabilidade. É preciso reconhecê-la como um elemento cultural e, junto com as escolas, assumir o seu potencial nos cidadãos em desenvolver uma compreensão crítica do fenômeno da comunicação.

Contudo, a declaração detectou que poucos sistemas escolares estão engajados em promover a educação para a compreensão da mídia e dos processos informativos e comunicativos. Esse hiato, entre a experiência educacional oferecida e a realidade

⁴¹ Na década de 1960, Paulo Freire lançou dois livros “Pedagogia do Oprimido” e “Educação como Prática de Liberdade” em 1967, defendendo uma concepção libertária da educação, contra a opressão e os princípios do ensino bancário. Aborda não um método de ensino, mas um método de aprendizagem, para conscientização de indivíduos.

cotidiana, deve ser trabalhado, de forma que com a chegada das novas tecnologias da década de 1990 (que até então eram só uma previsão) ele não se expanda.

“Se os argumentos da mídia educação como uma preparação da cidadania responsável são formidáveis agora, em um futuro próximo com o desenvolvimento das tecnologias de comunicação como a transmissão por satélite, sistemas capeados em duas vias, sistemas de dados em televisões, vídeo cassete e CD-ROMs eles deverão ser irresistíveis, dado grau crescente na escolha de consumo de mídia, resultado desses desenvolvimentos. Educadores responsáveis não podem ignorar esses desenvolvimentos, mas devem trabalhar lado a lado com os estudantes para fazê-los compreenderem o sentido das consequências desse rápido desenvolvimento da comunicação de mão dupla levando-os a exercitar a individualidade e o acesso a informação. [...] A mídia educação será mais efetiva quando pais, professores e políticos reconhecerem o papel em desenvolver uma boa consciência crítica entre os ouvintes, videntes e leitores. A grande interação dos sistemas educacionais e comunicacionais será sem dúvidas um importante passo em direção a uma educação mais efetiva” (Declaração de Grünwald, 1982 – Tradução Nossa)

Ao final de suas duas páginas são postuladas as quatro seguintes recomendações:

- Iniciar e dar suporte à programas educacionais de compreensão midiática – desde a pré-escola até ao nível universitário e na educação para adultos – o propósito em desenvolver esse conhecimento, habilidades e atitudes encorajará o crescimento da consciência crítica e, consequentemente, de uma maior competência entre os usuários da mídia eletrônica e impressa. Idealmente, esses programas incluirão análises de produtos de mídia, o uso da mídia como expressividade criativa e o uso efetivo da participação disponível em canais de mídia;
- Desenvolver cursos de treinamento aos professores e intermediários, para aumentar o conhecimento e a compreensão de ambos sobre a mídia e treiná-los com métodos apropriados, o que pode levar em consideração a considerável, porém fragmentada familiaridade com a mídia que vários estudantes já possuem;
- Estimular a pesquisa e o desenvolvimento de atividades que beneficiem a mídia educação em domínios da psicologia, sociologia e ciências da comunicação; e
- Dar suporte e fortalecer as ações tomadas ou previstas pela UNESCO que tem como objetivo encorajar a cooperação internacional da mídia educação.

(Declaração de Grünwald, 1982 – Tradução Nossa)

A expressão mídia educação [ou educação para as mídias, *education aux médias* (francês), *media education* (inglês)] aparece vinculada por organismos internacionais na década de 1960, em especial a UNESCO, renferindo-se à potencialidade dos novos meios de comunicação, à possível dominação ideológica através da mídia e ao uso e consumo dos espectadores. A mesma expressão é usada na expressão de educadores e intelectuais sobre a influência cultural desses recursos informacionais e comunicacionais e a consequente necessidade de desenvolvimento de uma abordagem crítica de leitura. No artigo “*Syntesis: from Grünwald to Paris: why media education?*” (Síntese: de Grünwald à Paris: por que mídia educação?), se responde à pergunta de seu título com as seguintes considerações:

- Pois vivemos em um mundo onde as mídias são onipresentes e é preciso levar em consideração sua crescente importância na vida social, em particular no que se refere à nova geração;
- Pois, ao invés de condenar ou comandar o poder das mídias, é melhor admitir que constituem um importante elemento da cultura contemporânea e pode ser orientada em função de encorajar a atividade cidadã na sociedade; e
- Pelas diferenças, que separam os sistemas educacionais e mundiais que nos cercam, impõem preparações para a geração adulta e jovem. (BEVORT, FRAU-MEIGS, JAQUINOT-DELAUNAY, *et al.* 2011, p. 1 – Tradução Nossa)

A situação paradoxal onde os novos meios de informação e comunicação oferecem a possibilidade de redução de certas desigualdades. Isso aumenta a importância da mídia educação para o combater ao acesso desigual e na formação das habilidades necessárias junto a uma compreensão crítica. Não obstante, devem encorajar a participação ativa baseada no conhecimento de sua diversidade cultural e identitária. Mas a convergência, que na década de 1980 ainda era uma possibilidade futura, não era o principal ponto de articulação da mídia educação, tal como se encontra hoje. Em sua definição de 1984, é promulgada como

“O estudo, o ensino e a aprendizagem dos meios modernos de comunicação e expressão, considerados como parte de um campo específico e autônomo de conhecimentos, na teoria e na prática pedagógicas, o que é diferente de sua utilização como auxiliar para o ensino e a aprendizagem em outros campos do conhecimento, tais como a matemática, a ciência e a geografia” (BEVORT & BELLONI *apud* UNESCO, 1984)

Segundo BEVORT & BELLONI (2009) no artigo “Mídia Educação: conceitos, história e perspectiva” é possível perceber a dimensão da mídia educação como objeto de estudo que se altera em uma interpretação como instrumento de leitura crítica de mensagens para promoção da participação ativa do cidadão na sociedade. Na Declaração descrita nessa seção ela é definida como uma forma de compreensão crítica das mídias na promoção da expressão criativa e da participação dos cidadãos evidenciando a democracia dos dispositivos técnicos da mídia. É recomendado assim, não só que os educadores e líderes políticos tomem consciência desse processo, mas que haja uma integração entre o sistema de comunicação e educação.

A Declaração de Grünwald foi um passo decisivo na incorporação da mídia como conteúdo escolar, considerando-a um fator catalisador da expressão dos indivíduos. Ainda, como diz o próprio texto proclamado, a mídia é onipresente e combatê-la se torna um esforço desperdiçado. Tal como identificado por BEVORT & BELLONI (2009) muitas de colocações da Declaração podem ser atribuídas em plena segunda década do Século XXI o que confirma a necessidade de estudo das literacias de mídia e informação para uma população ativa e consciente dos processos existentes nos ambientes de comunicação, informação e educação.

4.1.4. Relatório da 25ª Sessão da Conferência Geral da UNESCO, realizada em Paris, na França, em 1989

Tipo do Documento: Relatório

A 25ª Sessão Plenária da Conferência Geral da UNESCO de 1989 contemplou a educação para o século XXI como uma prioridade do início da próxima década de 1990. A UNESCO se comprometeu a fazer o possível em ajudar os Estados Membros a cumprirem suas metas e alcançarem melhores índices de desenvolvimento humano até o final do século XX. Estabelece assim um plano de médio prazo (1990-1995) e posteriormente um de longo prazo (até 1999) com o fim de: erradicar o analfabetismo; diminuir consideravelmente a morte por doenças que afligem a humanidade e a desigualdade e estratificação social; cessar completamente as guerras civis e internacionais que estavam em vigor; e incorporar as novas tecnologias da informação e comunicação que estavam despontando na virada da década.

Contempla 7 Grandes Áreas cada uma com 3 Programas Específicos a serem desenvolvidos pela UNESCO entre 1990-1995. Apesar de sua estipulação, salvaguarda a necessidade de um estudo para contextualizar as demandas de cada país, de forma que esses programas tivessem mais eficiência.

1. Grande Área 1: Educação e o Futuro
 - 1.1. Em direção à educação básica para todos;
 - 1.2. Educação para o século XXI; e
 - 1.3. Promovendo e apoiando o desenvolvimento educacional.
2. Grande Área 2: Ciência para o Meio Ambiente e o Progresso
 - 2.1. Desenvolvimento científico e tecnológico;
 - 2.2. Ambiente e gestão dos recursos naturais; e
 - 2.3. Ciência, tecnologia e sociedade.
3. Grande Área 3: Cultura: passado, presente e futuro
 - 3.1. Cooperação cultural internacional, preservação e enriquecimento das identidades culturais;
 - 3.2. Cultura para o desenvolvimento; e
 - 3.3. Preservação e aprimoramento do patrimônio cultural.
4. Grande Área 4: Comunicação à Serviço da Humanidade
 - 4.1. O livre fluxo da informação e solidariedade;
 - 4.2. Comunicação para o desenvolvimento; e
 - 4.3. O impacto sociocultural das novas tecnologias da comunicação.
5. Grande Área 5: As Ciências Sociais e Humanas em um Mundo em Transição
 - 5.1. Desenvolvimento internacional das ciências sociais e humanas; e
 - 5.2. Análise da mudança social e a contribuição das ciências sociais e humanas para as Grandes Áreas desse relatório.
6. Grande Área 6: A Contribuição da UNESCO nos Estudos Prospectivos e no Desenvolvimento Estratégico
 - 6.1. A dimensão humana do desenvolvimento; e

- 6.2. Estudos prospectivos de desenvolvimento.
- 7. Grande Área 7: A Contribuição da UNESCO para a Paz, para os Direitos Humanos e para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação
 - 7.1. A paz na mente dos homens; e
 - 7.2. Direitos humanos e a contribuição para a eliminação do apartheid e quaisquer formas de discriminação.

Considerando sua constituição geral, tem como fundamento a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Recomendação de 1974. Não obstante, há algumas questões que valem a pena serem sublinhadas.

Na “Grande Área 1”, apoia-se a prioridade dada à educação primária básica e à luta contra o analfabetismo. Demanda o fortalecimento da educação cultural, científica e comunicativa como elementos chaves nas nações promovendo o intercâmbio de ideias e experiências entre países, na tentativa de democratizar o ensino de qualidade.

Para o “Programa Específico 1.2” determina-se o aprimoramento das dimensões humana, cultural e internacional da educação, através de atividades que contemplem a compreensão global, cooperação, paz e os direitos humanos. No “Programa Específico 2.3” coloca-se a demanda para a promoção do desenvolvimento de uma cultura científica e tecnológica através da formação pessoal, da provisão de infraestrutura adequada e da disseminação de trabalhos populares em ciência e tecnologia.

A “Grande Área 4” é baseada nos princípios de liberdade de imprensa e de expressão, promovendo uma mídia independente, pluralista e diversa. Considera graves as disparidades entre os países desenvolvidos e em desenvolvimento que afeta a capacidade da mídia, pública ou privada, de disseminar a informação e comunicar valores éticos e culturais através de sua produção. Cita como exemplo o *International Program for Development of Communication* (IPDC)⁴².

Na continuidade, o “Programa Específico 4.1” visa assegurar o livre fluxo da informação em níveis nacionais e internacionais e sua disseminação balanceada sem obstáculos para a liberdade de expressão. O “Programa Específico 4.2” também é interessante por estabelecer conexões entre comunicação e desenvolvimento da sociedade através da formação específica e de qualidade de profissionais. Já o “Programa Específico 4.3” estabelece que o estudo do impacto econômico e sociocultural das tecnologias comunicativas precisa ser feito com urgência. Ainda enfatiza como ponto chave no entendimento desse fenômeno, o desenvolvimento da mídia educação, sublinhando a relevância da consciência crítica dos usuários na defesa de seus direitos.

⁴² O IPDC é um fórum multilateral do Sistema das Nações Unidas para mobilizar a comunidade internacional a discutir e promover o desenvolvimento da mídia nos países de terceiro mundo. Atuante por mais de 30 anos (desde 1986) o IPDC tem impacto sobre campos como a promoção da mídia independente e pluralista, desenvolvimento de uma comunidade de mídia, organizações de rádio e televisão e formação de profissionais. Já mobilizou 1500 projetos em mais de 140 países em desenvolvimento e subdesenvolvidos. Mais informações sobre o IPDC: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/intergovernmental-programmes/ipdc/initiatives/media-development-indicators-mdis/background/>

Esse Programa enfatiza a diversidade de soluções aos problemas comunicacionais promovendo a liberdade, a independência, o pluralismo e a diversidade da mídia, em resposta às necessidades e valores de cada indivíduo. Promove meios apropriados, incluindo a transmissão por satélite e terrestre de cursos formativos para estender os benefícios da educação, ciência e cultura a grupos sociais, a fim de reduzir o isolamento de comunidades remotas (um esboço de proposta de Educação à Distância).

O presente Relatório foi selecionado por tratar da relevância da revolução tecnológica, midiática e informacional mesmo antes de atingir o seu auge na década de 1990. Traz a previsão da necessidade específica de tratar esses temas no ambiente pedagógico para preparar cidadãos conscientes e críticos sobre esse, então, novo processo. Mostra que a década de 1990 teve grandes contribuições baseadas nas aspirações de anos anteriores.

4.1.5. Declaração sobre a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, proclamada em Jomtiën, na Tailândia, em 1990

Tipo do Documento: Declaração

Sob o espectro do Artigo 26 da DUDH de 1948 é que os Estados Membros têm se esforçado para fazer com que esse item seja uma realidade universal. No início de seu texto, a Declaração disponibiliza alguns dados que ao final dessa seção serão comparados com dados atualizados. Alega que mais de quarenta anos depois da Proclamação em 1948, todavia há mais de 100 milhões de crianças, das quais 60 milhões são meninas, sem acesso ao ensino primário: mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres – são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento. Ainda coloca que:

“Mais de um terço dos adultos do mundo não tem acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais” (Declaração de Jomtiën, 1990)

O corpo da Declaração se centra então na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, de acordo com o direito humano fundamental à educação (Artigo 26). Essas necessidades devem ser satisfeitas e compreendidas como a provisão de instrumentos e conteúdo essenciais de aprendizagem, ato o qual é responsabilidade integral de cada nação. Esses fatores, bem como o quadro de necessidades, variam segundo cada país e cultura, além de mudarem com o decorrer do tempo, fazendo com que a educação básica não seja uma finalidade em si mesma, mas a base de qualquer processo de aprendizagem e por isso deve ter abrangência universal.

É reconhecido que o principal sistema base de ensino é a escola fundamental, e é demandado que esse ambiente contemple crianças, jovens, adultos e idosos que

necessitem desse recurso. Também deve estar disponível na língua materna de cada país e, em alguns casos, no dialeto de regiões e comunidades específicos de cada nação.

A UNESCO aconselha, para esse fim, que os Estados Membros estejam abertos à configuração de alianças. Também adverte a sua abrangência à grupos marginalizados, a pessoas com necessidades especiais decorrentes de deficiências físicas e/ou cognitivas, aos indivíduos que tenham violado direitos humanos e se encontram em situação carcerária e às comunidades migratórias ou nômades.

Para se ter uma noção sobre os índices de alfabetização do ano de 1990 em relação com as atuais dimensões (dados de 2015), de acordo com o Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos –2000-2015: progressos e desafios (UNESCO, 2015), em 2015 haviam 781 milhões de adultos não-alfabetizados no mundo (contra 960 milhões em 1990). A população mundial em 1990 era de 5,320,816,667 e em 2015 era de 7,324,782,225⁴³, de modo que a taxa de analfabetismo de 1990, com 960 milhões, era de aproximadamente 18% e a de 2015 foi de aproximadamente 11%. Em 2015, haviam 48 milhões de crianças a mais matriculadas na educação primária, comparado à 1999. Contudo, haviam 58 milhões (contra 100 milhões em 1990) de crianças fora da escola e dessas, 25 milhões nunca frequentarão o ensino básico (segundo a previsão do relatório). Quanto à paridade de gênero, em 2000, 81 meninas para 100 meninos completavam o ensino básico. Em 2015, 93 meninas para 100 meninos, chegaram ao final do ciclo escolar fundamental e nesse período houve um aumento de 60% no quadro de professoras mulheres.

Contudo, números não denotam a qualidade do ensino. Segundo o Relatório, algumas medidas podem ser tomadas de maneira que aumente a taxa de matrícula em âmbito nacional, o que nem sempre coincide com a boa formação de crianças, jovens e adultos. Há uma série de deficiências na formação de profissionais, tanto em formação inicial, quanto continuada, que ainda precisa ser combatida através, principalmente, de melhores motivações para o exercício de um bom trabalho.

Contudo, taxas quantitativas podem ter um caráter enviesado. No Brasil, há uma disparidade entre as taxas de alfabetização das Regiões Sul (com taxa de 4,6% de analfabetismo) e Nordeste (com 16,9%), que na média dos dados foi estimada em 8,3% (13,2 milhões de pessoas), segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2015, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁴⁴.

O objetivo dessa seção não foi fazer uma análise comparativa de dados de taxa alfabetização mundial ou nacional. Por mais que tenham sido contempladas algumas informações de fontes internacionais ou brasileiras, foram descritas para situar o leitor sobre o contexto em que foi proclamada a Declaração de Jomtiên e o contexto em que esta dissertação foi escrita. De fato, esse material não diz respeito especificamente ao tema das Literacias de Mídia e Informação,

⁴³Fonte: http://www.geohive.com/earth/his_history3.aspx . Acessado em: 18/07/2016.

⁴⁴Fonte: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/9-alfabetizacao-educacao-jovens-adultos>. Acessado em: 18/07/2016.

porém foi citado por documentos a serem descritos futuramente como uma Declaração base no estabelecimento de metas, desafios e objetivos inclusive no âmbito das MIL.

4.1.6. Relatório sobre o Colóquio Internacional sobre Novas Direções em Mídia Educação, realizado em Toulouse, na França, em 1990

Tipo do Documento: Relatório

O Colóquio “Novas Direções em Mídia Educação” (também conhecido por “*Nouvelles Directions d’Education aux Médias*” ou “*New Directions on Media Education*”) foi realizado no verão de 1990 na cidade de Toulouse, na França e contou com a presença de 180 delegações de 40 países. Como registro oficial do evento sediado pela UNESCO foi adotado o relatório escrito pela Diretora do *Center for Media and Values* dos Estados Unidos, a Professora Elizabeth Thoman. Antes de contemplar o material principal, é interessante fazer algumas considerações sobre o primeiro ano da última década do milênio.

Como descrito no tópico anterior, o final da década de 1980 e início da de 1990 culminou esforços para melhorar índices mundiais de educação e sustentabilidade. Também, conjecturou acontecimentos na área da comunicação e da informação, motivo pelo qual, a mídia e a informação serão cada vez mais abordadas por agências internacionais como a UNESCO.

O fato de a mídia ser onipresente, da comunicação entre os países ser necessária e a consideração desses fatores para a configuração do novo século XXI, são questões que tiveram protagonismo nesse contexto. Assim como apontado pelo sociólogo espanhol Manuel Castells em seu livro “A Sociedade em Rede”⁴⁵, o surgimento de um novo modo de desenvolvimento configura uma nova estrutura social.

O interessante de se usar Castells (2008) é que seu primeiro livro da trilogia foi publicado em 1999 e por mais que hoje algumas de suas considerações sejam obsoletas, principalmente nas observações técnicas, conversa com a época em que esse relatório foi escrito.

Ao longo de suas 700 páginas, Castells (2008) narra a história da transformação dos meios de comunicação e do fluxo de informação, eventos que valem ser compreendidos para melhor entender as ocorrências do campo da Comunicação e Educação. Define tecnologia como o “uso de conhecimentos científicos para especificar as vias de se fazerem as coisas de uma maneira reproduzível. Entre as tecnologias da informação, é incluído o conjunto convergente de microeletrônica, computação (software e hardware), telecomunicações e optoeletrônica” (CASTELLS, 2008, p. 67). O que interessa na tecnologia não é a centralidade de suas operações, mas sim sua aplicabilidade na geração de conhecimento.

⁴⁵ Editora Paz e Terra: 2008. Parte da trilogia “A Era da Informação”.

Não obstante, o fator comum das revoluções tecnológicas envolve a penetrabilidade nos domínios da vida humana, compondo um conjunto de fibras onde as atividades do homem são exercidas. Foi assim com a roda, com o fogo, com a prensa, com a máquina à vapor, com a televisão e, então, com a Internet. Em uma breve retrospectiva, é interessante entender como a Internet se desenvolveu e se apropriou desse domínio, histórico que Castells (2008) também traz em seu livro.

“A inovação tecnológica não é uma ocorrência isolada” (2008, p. 73), de tal forma que a convergência das tecnologias eletrônicas no campo da comunicação interativa levou à criação da Internet, cronologicamente situada no final da década de 1960 e início da de 1970. Em seu início (época auge da corrida espacial, evento protagonista da Guerra Fria de um mundo bi polarizado), a Internet foi uma fusão estratégica militar para descentralizar o controle operacional e informacional do Estados Unidos, caso acontecesse um ataque nuclear. Antes desse primeiro conceito da rede como um sistema invulnerável à ataques nucleares o primeiro computador, o ENIAC, data de 1946 enquanto a primeira rede, a ARPANET, data de 1979. Num primeiro momento, essa rede era restrita a fins militares e em 1983, contemplou fins científicos permitindo que algumas universidades americanas tivessem acesso. De ARPANET, virou ARPA-INTERNET e então INTERNET⁴⁶. Em prol da difusão da Internet na sociedade foi criada a teia mundial WWW (World Wide Web), o formato HTML para documentos em hipertexto e o URL na designação os endereços dessa nova rede.

Esse conjunto de eventos sucessivos e contínuos trouxeram novas características como a penetrabilidade, a lógica em rede, a flexibilidade, o conhecimento como matéria prima e produto e a crescente convergência tecnológica que contempla meios analógicos e digitais. Visto isso, passa-se à revisão do relatório escrito por Elizabeth Thoman sobre o Colóquio de Toulouse.

A conferência contemplou o desenvolvimento das literacias de mídia, sua natureza e seu *status quo* em diferentes países. Thoman (1990) coloca a discussão sobre se o uso correto do termo é “mídia educação” (*media education*), “consciência midiática” (*media awareness*) ou “literacias de mídia” (*media literacy*). Segundo seu relato, “literacias de mídia” ganha pela sua associação mental com “literacias”, definidas como o conjunto de habilidades de processar a informação para participar completamente da sociedade. Alega que enquanto o termo “mídia educação” se refere mais aos resultados de ensino que contemplem a mídia, as “literacias de mídia” versam sobre o processo desenvolvido pelo sujeito na integração da mídia no contexto educacional.

No entanto, Thoman (1990) percebe que “mídia educação” está firmemente arraigada na Europa, na Austrália e em outros países pioneiros nesse campo epistemológico (fala também do termo “estudos de mídia” utilizado, particularmente, na Austrália). Declara então que as delegações chegaram à conclusão que

“Não importa do que seja chamado, o conceito de ‘literacias de mídia’ incorpora tanto o conhecimento de estrutura, economia e função da

⁴⁶ Detalhes dessa progressão no livro “A Sociedade em Rede” de Manuel Castells (Editora Paz e Terra, 2008), entre as páginas 80-104.

mídia de massa dos sistemas midiáticos na sociedade, quanto as habilidades para ‘ler’ conteúdos estéticos e ideológicos das mensagens da mídia de massa” (Colóquio de Toulouse, 1990, p. 3 – Tradução Nossa)

Na seção intitulada “Urgência”, Thoman coloca que nos últimos 30 anos (período de tempo determinado na data da conferência – hoje, portanto, 56 anos) tem crescido o entendimento de como a mídia de massa funciona na sociedade e como as pessoas interagem e processam suas mensagens. Nas décadas de 1950 e 1960 era entendido que o espectador era um quadro onde a mídia de massa podia escrever suas poderosas mensagens. Na década de 1970 e começo da de 1980 o campo mudou de questões estéticas em direção a uma inteligência informada criticamente. Na década de 1990, se torna possível compreender como os espectadores de mídia também produzem significado.

Estamos tentando, constantemente, ‘fazer sentido’ de todas as mensagens de mídia que se encontra todos os dias. Há uma constante interação entre o texto da mensagem, o contexto do evento de mídia e cenário, experiências passadas e sistemas de valores do espectador. O objetivo educativo é o empoderamento do espectador no processo das mensagens da mídia de massa e a produção de significado que é relevante tanto pessoalmente quanto socialmente” (Colóquio de Toulouse, 1990, p. 4 – Tradução Nossa)

Assim, literacias de mídia envolvem mais que rádio, televisão, filme e conteúdo impresso. Contemplam as realidades econômicas, políticas e culturais. Todo indivíduo deve ter o poder de se expressar da sua própria maneira – do modo que o beneficia e o empodera para que seja um cidadão completamente funcional na sociedade. Estabelece então quesitos chaves, derivados de Grünwald, no desenvolvimento da mídia educação em qualquer país:

- Estabelecimento de diretrizes curriculares (nacionais ou regionais) por autoridades educacionais apropriadas;
 - Programa de treinamento para professores em nível universitário. Não é um bacharelado em jornalismo ou transmissão (que são as principais indicações de carreira) mas um programa de graduação em educação com especialização específica em estudos de mídia;
 - Suporte ao professor – em serviço em programas educacionais, cursos curtos de reciclagem, organizações nacionais, em que possam crescer e desenvolver sua especialização – através do qual a especialização envolve e desenvolve pela resposta de suas bases; e
 - Recursos educacionais para ensino – escrever, testar e publicar textos, planos de aula, exemplares de atividades, vídeos e outros materiais – desenvolvidos em colaboração com os três itens acima.
- (Colóquio de Toulouse, 1990, p. 4 – Tradução Nossa)

A não ser que um país tenha esses quatro elementos atuantes, contínuos e sincronizados, Thoman (1990) alerta que não será possível uma implementação de sucesso da mídia educação e de literacias de mídia para todos os cidadãos. A consciência de mídia deve ser integrada em todos os aspectos da educação formal e informal. A autora categorizou os

níveis de mídia educação no mundo em quatro estágios (considerando o envolvimento dos países em desenvolvê-la):

- Países onde a educação midiática tem um forte ponto de apoio. Isto é, os quatro elementos (listados nos itens acima) estão funcionando. Alguns países de exemplo são a Inglaterra, Escócia, Austrália e a maioria dos países europeus, além da província de Ontário no Canadá;
- Países onde a educação midiática é desigual. Por exemplo, pode até haver alguns currículos nacionais, porém não estão em livros ou não são materiais publicados. Ou haver alguns professores interessados, mas nenhuma política ou estrutura de currículo para ensino. Alguns países de exemplo são a Áustria, Itália e alguns países em desenvolvimento como a Índia e as Filipinas;
- Países onde a educação midiática é rebaixada a situações não escolares – pelo design ou pela negligência dos sistemas públicos escolares. Usualmente outras instituições tentam preencher esse hiato da melhor maneira possível, particularmente para seu próprio público – como exemplo as igrejas, programas de jovens, grupos feministas e sindicatos. Acontece nos Estados Unidos e em vários países de terceiro mundo; e
- Países onde as recentes mudanças políticas e sociais abriram novas oportunidades/necessidades de educação midiática. Por exemplo: União Soviética e o bloco de países do Leste Europeu em que somente agora estão reorganizando seus sistemas de mídia de massa pavimentando o caminho para sistemas de comunicação orientados pelo mercado.

(Colóquio de Toulouse, 1990, p. 5 – Tradução Nossa)

A Conferência de Toulouse salientou a necessidade de países em desenvolvimento em se adaptarem a uma abordagem específica de mídia educação, levando em consideração as necessidades e recursos locais.

“Em uma palavra, educação midiática requer uma mudança radical e novas pesquisas e teorias que não sejam copiadas dos países desenvolvidos, o que leva em consideração a educação para a cidadania e atada ao desenvolvimento e à mídia: o maior desafio aos educadores futuros é manter o balanço entre preservar as liberdades democráticas e resistir à pressão de grupos e outros lobbys. Ou então, pensar a mídia educação como uma ação política a serviço da autonomia crítica e não como um assunto acadêmico ou profissional” (BEVORT, FRAU-MEIGS, JAQUINOT-DELAUNAY, *et al.* 2011, p. 2 – Tradução Nossa)

Em linhas gerais o Colóquio de Toulouse foi uma confirmação de que o movimento das literacias de mídia é uma necessidade, com um potencial de liderança das organizações em iniciativas nessa área em cooperação com governos, agências e instituições. A relatora, estipula no final do documento, alguns objetivos e observações direcionados ao seu próprio instituto (o *Center for Media and Values*), considerando a necessidade de incorporação de modelos e princípios para a prática das literacias de mídia. Coloca que a coleta de referências de textos, pacotes de aprendizagem e outros materiais de vários países podem servir como base no ensino local. Contudo, essa pesquisa deve ser contextualizada, visto que a simples importação tem pouco sucesso em um programa de literacias de mídia longo e sustentável. Algumas ações chaves para ter sucesso nesse campo são a cooperação, a colaboração, a correspondência e o compartilhamento.

Esse relatório é chave e regularmente citado em vários dos documentos a serem descritos a seguir. Sua pontuação sobre as literacias de mídia, colocando esse termo como uma melhor apropriação para trabalhar nesse campo é fundamental no desenvolvimento do conceito das Literacias de Mídia e Informação. Suas considerações sobre protagonismo do indivíduo, leitura crítica e incorporação de iniciativas e atividades sobre mídia em currículos formais e espaços informais é também uma das bases adotadas pela UNESCO na conceituação das MIL. Ainda, interpela um conceito chave, o diálogo intercultural, como uma maneira efetiva de incorporar essas resoluções, já que existem países mais adiantes e outros mais inflexíveis nessa abordagem.

De fato, o panorama da então nova conectividade aparenta ter influência em suas considerações, principalmente sobre a emergente convergência dos meios analógicos e digitais e sobre o compartilhamento de experiências.

4.1.7. Conferência sobre Educação para Todos: políticas e estratégias renovadas para a década de 1990, realizada em Genebra, na Suíça, em 1990.

Tipo do Documento: Relatório e Recomendação

A “Conferência sobre Educação para Todos: políticas e estratégias renovadas para a década de 1990” foi a continuação do plano de ação de Jomtiën, na Tailândia. Na ocasião foram discutidos aspectos como a “Educação para Todos: políticas e estratégias renovadas para a década de 1990” e a “Luta contra o analfabetismo através da educação básica e de adultos universal: aspectos operacionais enfatizando a participação ativa do aprendiz”. Marcaram a presença 121 Estados Membros da UNESCO, 3 Estados Não-Membros, a Palestina, 6 organizações do Sistema de Nações Unidas, outras 9 organizações intergovernamentais, 26 ONGs internacionais e duas Fundações.

Foi lembrado, no presente evento, o Dia Internacional da Alfabetização (08 de setembro – proclamado em 1967). Em complemento à Declaração de Jomtiën, foi atestado que o objetivo da ocasião era o exame de estratégias e métodos mais efetivos em promover a aquisição de habilidades básicas através do fortalecimento da educação primária e intensificação de programa de educação adulta. Como o presente documento traz aspectos generalizados sobre alfabetização, somente alguns aspectos que tangem o escopo desta dissertação foram trazidos na contemplação e descrição nesta seção.

Alguns aspectos preocuparam os participantes da Conferência, em especial a dívida externa, que afeta Estados Membros de Terceiro Mundo e influi diretamente no repasse de recursos governamentais à educação. Dado o vasto foco da tarefa de implementar um Plano de Ação para Erradicar o Analfabetismo até o ano 2000 e a conclusão da Conferência de Jomtiën, foi observado que uma situação crítica como essa deve ser atendida com emergência, chamando medidas excepcionais com os Estados Membros e a Comunidade Internacional.

À título de nota, a região africana, em especial a subsaariana, foi considerada o conjunto de territórios com os problemas mais graves como a disseminação do vírus do HIV, a quantidade de pessoas vivendo abaixo da linha da miséria e a grande proporção de analfabetismo.

A contemplação da Conferência de Genebra sob uma questão puramente técnica é restrita, pois ela se institui como um processo que pode ser situado em contextos culturais e sócio econômicos específicos e deve levar em consideração as diferenças entre sociedades, ambientes e culturas. O analfabetismo não é algo que pode ser considerado isolado de seu contexto. Pelo contrário, revela sua sustentação e reflexão sobre fatores correlativos de pobreza, exploração, desemprego, dependência política e marginalização social. Segundo a Conferência, a alfabetização foi considerada o meio de alcançar a dignidade e de se tornar consciente e capaz de agir em um ambiente sócio econômico e político; também significa a democratização, por facilitar a promoção social.

O Relatório Final da Conferência foi dividido em três partes compostas por Grupos Temáticos a serem contemplados abaixo:

1. Políticas Renovadas e Estratégias para a Década de 1990:
 - a. Conceito e Papel da Educação;
 - b. Escopo e Gravidade do Problema;
 - c. Melhoria das Oportunidades para Mulheres e Meninas;
 - d. Preocupação com Grupos em Desvantagem;
 - e. Desafios e Respostas pela Necessidade de Melhoria Qualitativa;
 - f. Recursos para Desenvolvimento Educacional; e
 - g. Cooperação Internacional.
2. A Luta Contra o Analfabetismo Através da Educação Primária e Educação para Adultos: aspectos operacionais enfatizando a participação ativa do aprendiz:
 - a. Educação Primária e Alfabetização para Adultos Formal e Não-Formal: ações para atingir a educação para todos;
 - b. Programas de Alfabetização e Pós-Alfabetização: relevância, qualidade e funcionalidade do conteúdo – métodos instrucionais, materiais e tecnologias;
 - c. Avaliação do Alcance dos Aprendizes e o Grande Impacto da Alfabetização e Educação Básica;
 - d. Formação Inicial e Continuada de Professores de Alfabetização e Outros Profissionais no Trabalho de Alfabetização;
 - e. Alfabetização Funcional e Educação Continuada: questões pertencentes à países industrializados e em desenvolvimento; e
 - f. Estabelecendo Parcerias Novas e Efetivas: gestão e mobilização de recursos para assegurar a educação para todos.
3. Recomendação Número 77 aos Ministérios da Educação na Luta Contra o analfabetismo: políticas operacionais, estratégicas e programas para a década de 1990:
 - a. Princípios, Conceitos e Objetivos: o alcance de uma educação satisfatória;

- b. Medidas Práticas e Programas de Nível Nacional;
 - i. Conteúdos e Métodos;
 - ii. Avaliação dos Aprendizes e Alcance de um Maior Impacto Social;
 - iii. Formação Inicial e Continuada de Professores e Outros Profissionais da Educação; e
 - iv. Alfabetização Funcional e Educação Continuada.
- c. Cooperação Regional e Internacional.

Em linhas gerais, o relatório considerou o processo de alfabetização como uma condição indispensável no desenvolvimento moral de um indivíduo, independentemente de sua nacionalidade, para sua realização no papel de um mundo mais independente. Na presente ocasião os Estados Membros fizeram da educação básica sua prioridade emergencial no desenvolvimento educacional.

As habilidades e capacidades no processo de formação do sujeito foram encaradas como vitais no desenvolvimento do conhecimento. Mas, primeiro, é necessária a identificação dos desafios da educação para todos e, depois, adaptação às mudanças requeridas, já que a educação não é um fim em si mesma, mas um meio de se alcançar um indivíduo específico e necessidades coletivas.

O apoio unânime a um conceito geral de alfabetização transcende o significado de mero aprendizado ou técnicas mecanizadas. Ler e escrever constitui um estágio essencial do letramento, mas o propósito de adquirir essas ferramentas é desenvolver novas habilidades e competências que tornam possível uma análise crítica informativa do ambiente com um olhar para mudá-lo e dominá-lo. Dar acesso à leitura e escrita é dar um meio político de expressão e as ferramentas básicas de participação de decisões que afetam seu futuro.

Há fatores que agravam o problema, que variam de nação e de período histórico. Porém no começo da década de 1990, eram problemas como: a presença de guerras e conflitos armados; doenças infecciosas; crise financeira e dívida externa; a diferença entre a provisão de recursos entre áreas rurais e urbanas; e a falta de professores e de materiais didáticos e escolares. Ainda, há a disparidade de gênero, que tanto a ONU quanto a UNESCO dedicam esforços específicos em prol da sua diminuição, porém, depende da conscientização de nações e comunidades específicas, de modo que o problema seja superado. Na Declaração de Jomtiên (1990), a educação de mulheres e meninas foi tratada como urgência prioritária. A Recomendação 77 (a ser contemplada a seguir) foi o resultado da conferência e defende uma medida concreta, como oferecer incentivos às meninas para melhorar sua participação na escola, na tentativa de reduzir a evasão e de que se qualifiquem ao longo de sua vida. Além de mulheres e crianças, outros grupos em desvantagem foram pontuados como os nômades, os migrantes, os refugiados, as pessoas vivendo em áreas de risco e circunstâncias extremas.

No âmbito do Relatório, foi estipulado que o financiamento da educação básica é responsabilidade nacional e deve ser planejado a longo prazo, independentemente do quadro partidário ocupante do governo. Em casos extremos, recursos internacionais ou

não governamentais podem ser requeridos às Nações Unidas, que farão o possível para mobilizá-los. Contudo, é preciso identificar novas fontes de financiamento em potencial no nível privado com a finalidade de complementar os esforços públicos.

Tanto em Jomtiën (1990), quanto em Genebra (1990), a importância de alianças intergovernamentais foi enfatizada como um dos fatores a serem reconhecidos como solução no financiamento dos projetos de alfabetização. Como declarado pelas delegações “uma educação para todos demanda um apoio de todos”. O analfabetismo é um fosso de tamanha profundidade, que só a educação básica não é capaz de transpô-lo sozinha, é preciso de alianças e do alcance dos analfabetos que não estão mais em idade escolar.

Com isso, é lançada a Recomendação Número 77 aos Ministérios da Educação na luta contra o analfabetismo: políticas operacionais, estratégias e programas para a década de 1990.

Em alguns parágrafos, aqui serão descritos os pontos principais que tangem esse trabalho. A Recomendação 77 tem como principal fundamento o direito à educação que depende do bem-estar pessoal, social e econômico e do desenvolvimento cultural das crianças, adolescentes e adultos. As pessoas que não estão integradas no sistema formal escolar não devem ser mantidas fora dele. Nesse âmbito a configuração de estruturas não-formais, não-convencionais, inovadoras e flexíveis podem ser uma resposta positiva que o sistema formal conseguiu formular na incorporação dessas pessoas não contempladas por ele.

A Recomendação considera a aquisição de conhecimento básico e habilidades, atitudes e valores um dos principais objetivos da educação. O conteúdo e os conhecimentos a serem adquiridos dependem segundo o contexto social, geográfico e cultural e deve envolver mudanças temporárias das sociedades. Coloca a leitura, a escrita e o cálculo como o centro de qualquer processo educacional ou de formação, cuja base ética é o objetivo de se gerar consciência, perspicácia, identidade cultural e desenvolvimento das faculdades críticas.

Mas para que seja um projeto de sucesso é necessário encorajar o envolvimento das comunidades locais e indivíduos em si. Além disso, demanda uma análise diagnóstica especialmente no contexto sócio econômico e nas dinâmicas culturais sociais, a fim de determinar as necessidades básicas de educação à luz do local e de suas condições.

Não obstante, um calendário deve contemplar um longo prazo de iniciativas, que transcenda os períodos de governo, garantindo a sustentabilidade dos projetos. Quanto aos conteúdos a serem trabalhados e incorporados, a Recomendação traz a emergente importância da tecnologia na sociedade e nos espaços de aprendizagem formais, informais e não-formais. O material instrucional deve contemplar as novas tecnologias e as novas mídias e incorporar métodos avaliativos adequados para essas novas habilidades e competências.

Essas tecnologias educacionais, incluindo as digitais, devem complementar o trabalho do professor. Novas tecnologias educacionais, quando disponíveis – microcomputadores,

especialmente projetados aos programas televisivos, vídeo e áudio cassetes – devem ser usados tanto como propósitos instrucionais quanto motivacionais em combinação com uma discussão interpretativa e analítica. Onde for apropriado, novos recursos técnicos podem ser utilizados nos propósitos de educação à distância para trazer a alfabetização e programas educacionais àqueles que vivem em áreas rurais ou remotas⁴⁷.

Esses procedimentos agregam à motivação, autonomia e autoconfiança do aprendiz e a competência do professor. O desenvolvimento de educação não-formal, um campo emergente em certos países, deve ser considerado parte da estrutura de educação adulta, em conjunto com indústrias, agências de serviço social, unidades de extensão agronômica, entre outros.

Para manter a qualidade e a eficiência do programa, a equipe de profissionais deve ser preparada. Ainda, educação à distância, jornais, circulares e outros meios podem ser disponibilizados na promoção da autoinstrução e da educação continuada desses trabalhadores. Nisso estão envolvidos estabelecimentos de educação superior, faculdades de educação e centros regionais que colaboram com a UNESCO, bem como outros centros nacionais, que tomam parte na formação de professores e funcionários. Por fim, recomenda que os países façam um maior investimento em pesquisa para determinar a melhor maneira de aumentar o nível das habilidades fundamentais da população. Universidades e outras agências podem contribuir nessa área.

Esse documento foi buscado por ter sido citado em declarações e recomendações a serem descritas na continuidade desse capítulo. Por mais que trate da provisão de projetos de alfabetização e letramento em termos gerais, traz aspectos referentes ao desenvolvimento de novas habilidades e competências, além de integrar as novas tecnologias da época como propostas curriculares. Não fala especificamente de literacias de mídia, ou mídia educação, ou literacias da informação, mas contempla ideias que fazem parte de sua fundamentação conceitual.

4.1.8. Declaração sobre a Promoção de Imprensa Independente e Pluralista dos Países Africanos, proclamada em Windhoek, na Namíbia, em 1991

Tipo do Documento: Declaração

A Declaração de Windhoek é conhecida por ter sido um dos primeiros documentos a se preocupar com a liberdade de imprensa nos países africanos. Se alicerça no Artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e na 25ª Sessão da Conferência Geral da UNESCO de 1989 em que o foco principal é a promoção do livre fluxo de ideias por palavras e imagens em níveis nacionais e internacionais. É comumente articulada à

⁴⁷ Na presente Recomendação, são descritos procedimentos específicos do mecanismo do rádio como artifício de educação à distância, principalmente para comunidades em regiões remotas como montanhas, desertos ou ilhas.

Declaração de Sanaa, proclamada no Iêmen em 1996⁴⁸, por tratarem do mesmo tema e terem como objetivo em comum a liberdade de imprensa africana e árabe.

O documento declara que uma imprensa independente e pluralista é essencial no desenvolvimento e manutenção da democracia na nação e no desenvolvimento econômico. Define a imprensa independente pelo não controle governamental, político e econômico ou referente ao controle de materiais e estruturais essenciais para a produção e disseminação de jornais, revistas e periódicos. Uma imprensa que reflete uma ampla gama de opiniões com a comunidade.

Traz como propostas de aumento da variedade midiática dos países africanos:

- A identificação de barreiras econômicas para o estabelecimento das notícias de mídia, incluindo restrições aduaneiras, tarifas e cotas por mídia impressa, equipamento de impressão, edição, criação e distribuição com taxas sobre as vendas de jornais, como um prelúdio de sua remoção;
- A formação de jornalistas e gestores e sua disponibilidade de instituições e cursos de formação profissional;
- A instituição de barreiras legais para o reconhecimento e operação efetiva dos sindicatos dos jornalistas e editores;
- O registro do fundo disponível do desenvolvimento e outras agências, as condições de juntar e liberar tais fundos e os métodos para consegui-los; e
- Determinar o estado da liberdade de imprensa, país por país, na África.

O financiamento das atividades de imprensa tem potencial no encorajamento do pluralismo bem como a independência. Como consequência, a mídia pública deve ser financiada somente onde as autoridades garantam as liberdades constitucionais e efetivas da informação e expressão e a independência da imprensa. Cuidar da preservação das liberdades relacionadas acima, para o estabelecimento de associações verdadeiramente independentes, associações representativas, sindicatos de jornalistas e associações de editores, é uma questão prioritária em todos os países africanos onde os tais corpos não existam.

Esse documento foi incorporado nessa pesquisa por compor uma realidade demonstrada de um novo pensamento sobre a mídia e a demanda do cumprimento dos direitos humanos. Por mais que não trate do escopo do campo da comunicação e da educação, traz uma conscientização de transformação da mídia que acompanha as reformas educacionais

4.1.9. Conferência sobre o Relatório do Progresso Alcançado na Implementação da Recomendação de 1974, realizada em Paris, na França, em 1991

Tipo do Documento: Relatório

⁴⁸ Documento a ser descrito no item 4.1.11.

O presente material levou para a discussão os resultados sobre as implementações da Recomendação de 1974⁴⁹. Foi baseado nos relatórios nacionais dos 63 Estados Membros submetidos à 25ª sessão da Conferência Geral em sua versão concisa. Os relatórios apresentados proveram informações sobre a implementação da Recomendação de 1974 em períodos entre 1983-1988.

Esse documento aborda:

- A conscientização dos alcances da implementação da Recomendação de 1974, notando os exemplos de sucesso das ações para esse fim;
- A identificação de problemas e de dificuldades encontrados; e
- A determinação de tendências de destaque na educação.

A Recomendação de 1974 foi uma tentativa de associação entre educação e direitos humanos segundo os artigos da DUDH de 1948. Em 1991, se estabelece a avaliação de como essas recomendações foram interpretadas e implementadas e se chegaram a ser aplicadas. Assim esse Relatório tem seu alicerce na Recomendação de 1974, na DUDH de 1948 e na Declaração de Jomtiên de 1990, além dos relatórios e estudos trazidos pelos Estados Membros.

Estabelece como ponto de partida a promoção da “educação internacional”. Ao contrário do que a soma de seus radicais possa denotar (uma educação além das fronteiras), o conceito de educação internacional lida com a educação para a compreensão, a cooperação, a paz e os direitos humanos, tal como proposto em 1974. Uma importante característica em comum é a constituição do papel de ensinar sobre a realidade internacional e as obrigações individuais e das nações que emergem desse contexto. Com base nas informações coletadas, a Conferência concluiu que a Recomendação de 1974 foi distribuída por vários Estados Membros. A maioria dos relatórios nacionais atestam sua tradução em línguas nacionais e oficiais, enquanto em alguns países há versões inglesas, francesas, espanholas e russas em adição aos idiomas nacionais. Os relatórios submetidos pelos Estados Membros têm demonstrado que as ideias e os princípios que guiam a Recomendação, bem como seu espírito, objetivo e principais provisões, estão proximamente relacionados com a legislação nacional e políticas educacionais.

Em alguns países são sancionadas provisões especiais definindo suas políticas e reformas educacionais a fim de assegurar que a educação internacional seja um direito fundamental para as disciplinas como: história, cidadania, ciências sociais, línguas, literatura, geografia e ciências ambientais. Do ponto de vista dos educadores, isso significa o crescimento da necessidade de se desenvolver um novo tipo de educação específica devotada a prover um conhecimento amplo e profundo sobre questões, problemas e valores globais.

O corpo do Relatório atesta que o clima internacional e educativo é favorável para a implementação da Recomendação de 1974. As políticas estão a favor da educação internacional e dão grande apoio a mudanças positivas. Foi observado o auxílio por

⁴⁹ Documento descrito no item 4.1.2 deste mesmo capítulo.

tendências da humanização da educação em geral, o que salvaguarda contra o desenvolvimento estreito dos sistemas educativos baseados em um simples utilitarismo das considerações econômicas e tecnológicas da sociedade.

Os estudos atestaram que na Ásia, na África e especialmente na América Latina, a ação educacional mais relevante e flexível nos campos de paz, direitos humanos e desenvolvimento é das ONGs regionais, apesar do fato de disporem de um apoio financeiro modesto e limitado nos quesitos de material e capital humano. Seu trabalho tem trazido um progresso considerável e tem se demonstrado bem aceito entre cidadãos e governos.

Quanto aos obstáculos para o desenvolvimento dos programas educacionais de acordo com a provisões da Recomendação, foram destacados:

- A falta de informação provida pelas autoridades educacionais;
- A falta de formação adequada aos professores e outros profissionais;
- A escassez de recursos e equipamentos disponíveis na educação;
- Desvantagens significativas de ensino e a indiferença de alguns professores para com esses fatores;
- Confusões conceituais no campo da educação internacional;
- Rigidez das estruturas e regulações educativas;
- Persistência de estereótipos, preconceitos e dogmas idealistas nacionalistas; e
- A existência de certa inércia em revisar currículos e livros didáticos sob o ponto de vista da educação internacional em alguns países.

A Recomendação de 1974 prioriza igualmente os componentes e programas da educação internacional, por mais que possuam políticas educacionais específicas para cada nação.

Esse projeto educativo se justifica pela turbulenta época em que se institui, já que o início da década de 1990 foi marcado pela dissolução da União Soviética, pela recente queda do Muro de Berlim (1989), pela Guerra do Golfo e pela emergência das tecnologias digitais capazes de conectar pessoas e máquinas independentemente de suas geografias. Esse contexto estimulou educadores pacifistas à substituição do conceito de “paz negativa” (paz como a simples ausência de guerra) em direção à criação de

“Novos conceitos governamentais da educação pacífica, como ‘paz positiva’, ‘cultura de paz’, ‘paz do desarmamento e desmilitarização’ baseado na inadmissão do uso das forças nas relações internacionais sobre a aderência de ideais democráticos de pesquisa para consenso e resolução pacífica de conflitos, e sobre o valores universais de respeito à vida, liberdade, justiça, solidariedade, tolerância, direitos humanos e igualdade humanitária, independentemente das diferenças de gênero, raça, nacionalidade, cultura, língua, crenças religiosas e orientações ideológicas.” (Conferência de Paris, 1991, p. 5)

Considera-se que talvez seja necessário reinterpretar o conceito de paz, a relação entre seu âmbito “negativo” e “positivo”, sublinhando um novo papel das Nações Unidas em

salvaguardar a paz e a segurança internacional, bem como o papel da lei e da base normativa para o estabelecimento de resolução dos conflitos internacionais.

As consequências de uma educação que priorize as relações pacifistas têm abrangência até no ensino infantil, pois mesmo as crianças podem ser ensinadas que suas próprias disputas tem a possibilidade de serem estabelecidas sem recurso de violência e que a justiça é uma tirania preferível. Segundo apontado no Relatório, se as crianças experienciam e respeitam a justiça em seu mundo reduzido, podem trabalhar mais facilmente em assumir suas responsabilidades quando adultas. A efetividade prática desse tipo de projeto educativo mostra que indivíduos se tornam mais preparados para defenderem-se quando seus direitos são violados. A avaliação também demonstra que esse tipo de educação é melhor provido quando também praticado pelos professores e em outros ambientes escolares.

O ensino em direitos humanos acompanha a vertente multicultural e intercultural da educação. Isso acompanha o objetivo da UNESCO em promover valores de tolerância, solidariedade, respeito e abertura enfatizando o contexto intercultural da educação em suas variadas formas, revisando a questão de conteúdos e métodos de uma orientação internacional para educação humanitária

O corpo substancial dos estudos apresentados sugere que o processo da educação internacional seja baseado na ideia de “comum”, ao invés do conceito do “diferente”. A ênfase na diferença entre as nações, pessoas, culturas, costumes e religiões leva os aprendizes a perceberem as nações exclusivamente como unidades políticas. Para facilitar a criação e desenvolvimento dessa comunidade global, a ideia do “comum” deve ser mais usada, sublinhada pela importância da cooperação multilateral.

Em sua conclusão aponta tendências:

- Conscientização, entre as autoridades educacionais e educadores dos sistemas formal e não-formal de ensino, da importância da educação em direitos humanos no atual mundo globalizado e a necessidade de melhor assegurar a incorporação dessas questões, problemas e valores no conteúdo e métodos educativos;
- Consideração da educação em direitos humanos; da educação pacifista, positiva e integrada; da educação para resolução de conflitos e promoção da cultura da democracia; e da educação humanística e de valores culturais e ambiental como componentes prioritários;
- Pesquisa ativa em novas abordagens e métodos relevantes para a natureza da educação internacional;
- Globalização do conceito de humanismo no mundo moderno e de humanização na educação sob uma perspectiva global;
- Ênfase particular sobre a formação de professores e a melhoria dos livros didáticos e materiais de ensino; e
- Necessidade de desenvolver redes de contatos nacionais, regionais e internacionais na promoção da formação de profissionais da educação em uma perspectiva internacional de pesquisa e avaliação dos materiais.

Em linhas gerais, esse Relatório traz princípios e possíveis aplicações das proposições da Recomendação de 1974. Valem ser destacados três parágrafos da Recomendação que foram diretamente relacionados nesse documento sobre aspectos éticos e cívicos (Parágrafo 16), sobre aspectos culturais (Parágrafo 17) e sobre o estudo dos principais problemas da humanidade (Parágrafo 18):

Parágrafo 16:

A educação deverá incluir uma análise crítica dos fatores históricos e contemporâneos de natureza econômica e política subjacentes às contradições e tensões entre os países, juntamente com um estudo das formas de ultrapassar estas contradições, que constituem verdadeiros obstáculos à compreensão, cooperação internacional genuína e promoção da paz mundial [...] A educação deverá destacar os genuínos interesses dos povos e respectiva incompatibilidade com os interesses dos grupos monopolistas detentores de poder econômico e político, que praticam a exploração e fomentam a guerra.

Parágrafo 17:

Os Estados Membros deverão promover, nas várias etapas e nos diversos tipos de educação, o estudo de diferentes culturas, suas influências recíprocas, perspectivas e modos de vida, a fim de estimular a apreciação mútua das diferenças entre elas. Este estudo deverá, entre outros aspectos, prestar a devida importância ao ensino de línguas, civilizações e património cultural de outros países, enquanto meio para promover a compreensão internacional e intercultural.

Parágrafo 18:

A educação deverá ser orientada tanto para a erradicação das condições que perpetuam e agravam os principais problemas que afetam a sobrevivência e o bem-estar da espécie humana - desigualdade, injustiça, relações internacionais baseadas no uso da força - como para medidas de cooperação internacional suscetíveis de ajudar a resolvê-los. A educação, neste aspecto, deverá necessariamente assumir um carácter interdisciplinar.

(Recomendação de 1974)

A reboque de suas considerações, é possível observar que a Conferência de Paris se aproxima de pontos-chaves do conceito de literacias de mídia e informação, como a ênfase de uma vertente humanista e pacifista na educação e a cooperação internacional. O conceito de MIL traz em seu seio o “diálogo intercultural”, quesito sublinhado em suas delimitações teóricas e práticas e amplamente sublinhado, principalmente na Declaração de Paris de 2014⁵⁰.

4.1.10. Declaração do Projeto 2000+: educação em ciência e tecnologia para todos, proclamada em Paris, na França, em 1994

Tipo do Documento: Declaração e Relatório

O “Projeto 2000+: educação e tecnologia para todos” é uma proposta colaborativa baseada na parceria entre um grupo de organizações e agências intergovernamentais e

⁵⁰ A ser descrita no item 4.1.37 desse mesmo capítulo.

ONGs preocupadas com o campo da educação e pesquisa em ciência e tecnologia. Foi elaborado em duas etapas, com um Fórum Internacional em 1993 e a proclamação da Declaração em 1994. Participantes estabeleceram uma agenda de ações, apoiando os passos que indivíduos, instituições, organizações e governos dariam juntos com o objetivo de reformar e revitalizar a educação em ciência e tecnologia. Os 400 participantes de 80 países, que compareceram ao Fórum, demonstraram seu comprometimento com a tarefa de garantir as literacias de ciência e tecnologia em todas as nações.

A Declaração adotada pelo consenso no final do encontro encontrou sua força diretriz na “Declaração Mundial de Educação para Todos” (Jomtiën, 1990) e na Agenda 21, o resultado da “Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente e Desenvolvimento”, proclamada no Rio de Janeiro no Brasil, em 1992⁵¹.

Em linhas gerais, o Projeto 2000+ constitui um desafio para corpos governamentais e não governamentais ao redor do mundo em trabalhar conjuntamente na promoção dessas novas habilidades frente ao avanço da ciência e tecnologia em vários campos da esfera humana.

A Declaração coloca como alicerce as “Literacias Científicas e Tecnológicas” (STL), capacidades que devem ser desenvolvidas no âmbito da educação em um mundo cada vez mais formatado pela ciência e tecnologia digital. Deve-se enfatizar, ainda, a situação de mulheres e crianças, por desempenharem papéis e atitudes determinantes para as presentes e futuras gerações. As literacias científicas e tecnológicas:

Em seu sentido mais amplo, significam mais do que a simples capacidade de ler, entender e escrever sobre ciência e tecnologia, não importando o quão importante são essas funções. As STL incluem a habilidade de aplicar conceitos e habilidades científicos e tecnológicos na vida cotidiana, no trabalho e cultura de sua própria sociedade. Inclui atitudes e valores que possibilitam a distinção entre o que é um uso valioso e o que é inapropriado na ciência e tecnologia. (Fonte: http://www.unesco.org/education/educprog/ste/projects/2000/index_2000.htm - Tradução Nossa)

As STL são mais que a acumulação de conhecimento. E o objetivo em sublinha-las é possibilitar o ser humano a fazer ciência e tecnologia por eles mesmos e com isso tomar novas atitudes na interação do conhecimento com a experiência. Dessa forma, o aprendizado não é suficiente quando restrito à leitura, escrita e aritmética e a educação

⁵¹ A Conferência é mais conhecida como “Rio 92” ou “Cúpula da Terra”, por ter mediado acordos entre os Chefes de Estado presentes. Foi composta por 179 países participantes, que acordaram e assinaram a Agenda 21 Global, um programa de ação baseado em um documento de 40 capítulos, que visa promover, em escala planetária, um novo padrão de desenvolvimento, denominado “desenvolvimento sustentável”. O termo “Agenda 21” foi usado no sentido de intenções, desejo de mudança no então novo modelo de desenvolvimento para o século XXI. Tem como principal tema o desenvolvimento econômico que preserve o meio ambiente e as condições atmosféricas, através da promoção da sustentabilidade. Também aborda questões como o combate à pobreza (Capítulo 03), promoção do ensino consciente (Capítulo 36) entre outras sessões que abordam o combate à degradação e preservação ambientais.

não pode permanecer reduzida à currículos e técnicas que não levam em consideração os desenvolvimentos científicos e tecnológicos. Não obstante, a oportunidade de desenvolvimento dessas habilidades e capacidades deve ser amplificada para que não permaneça um benefício de uma elite. Ao contrário: qualquer iniciativa educacional equipada em prol da auto realização do indivíduo e do treinamento do cidadão deve ser o centro da aquisição científica como base crítica e responsável das atitudes.

A Declaração tem como objetivo:

- Revisar criticamente as provisões existentes na educação em ciência e tecnologia com o objetivo de dar atenção prioritária ao desenvolvimento e manutenção dos programas de aprendizagem responsivos às necessidades de indivíduos e comunidades;
- Priorizar o desenvolvimento e a introdução de programas liderados pelas literacias científicas e tecnológicas com o objetivo de alcançar um desenvolvimento sustentável e responsável;
- Considerar esses passos o quanto necessário para assegurar a igualdade de acesso à educação em ciência e tecnologia, notavelmente às mulheres e outros grupos em desvantagem;
- Desenvolver oportunidades apropriadas dentro e fora da escola, programas, currículo e procedimentos avaliativos;
- Encorajar e apoiar a avaliação, a pesquisa e o desenvolvimento tanto nos setores formal, quanto não-formal;
- Estabelecer e apoiar forças tarefas envolvendo parcerias com corpos e conselhos educativos privados e públicos;
- Reconhecer o papel central dos professores em alcançar as literacias científicas e tecnológicas e aprimorar o status das carreiras em educação em ciência e tecnologia;
- Reconhecer a comunicação do conhecimento da ciência e da tecnologia, como agente promotora do desenvolvimento de atividades que configurem a ciência e suas aplicações em um vasto ambiente social e cultural; e
- Assegurar que recursos adequados estejam disponíveis para atingir esses objetivos.

Nos resultados que esperam ser obtidos até o ano 2001, espera-se que haja estruturas apropriadas e atividades de promoção dessas literacias. Define-se então uma necessidade urgente, não só de ação, mas de reflexão das práticas atuais na educação formal, informal e não-formal em todos os níveis bem como do significado a ser atribuído a essas literacias em diferentes contextos nacionais.

Essas atividades de ciência e tecnologia, por mais que se retroalimentem, simbólica e sinergicamente, são diferentes em seus propósitos. O que é central e unânime nessa discussão é a noção de empoderamento dos estudantes. Um aspecto particular do empoderamento é relativo às mulheres e crianças e sua sub-representação em ciência e

tecnologia. É importante que os significados adotados conttenham os vieses de gênero incorporados no dia a dia das representações em ciência e tecnologia.

Os representantes dos países falaram brevemente do que estava sendo feito em seus respectivos territórios (no ano de 1993), a fim de estabelecer um diagnóstico com possível provisão de soluções. No Brasil (integrante do Grupo Latino Americano), os principais esforços de popularização da ciência e tecnologia não estavam centralizados, já que os padrões e culturas trabalhistas variam entre as diferentes regiões do país. O país não apresentou nenhum programa específico ao contrário do Chile que já identificava diferentes necessidades divididas por regiões e já contava com 5 projetos vinculados ao ministério da educação, fora os de educação informal. A Argentina apresentou 3 naturezas de projeto sem especificar o número total de programas, esclarecendo que todas estão associadas ao Ministério da Educação. A Colômbia apresentou um projeto de extensão escolar e enfatizou que o governo tem fornecido subsídios para que as práticas em literacias científicas e tecnológicas sejam encorajadas nas escolas. O México também apresentou dois projetos enquanto a Venezuela, o Panamá e o Equador se encontram no mesmo estágio que o Brasil.

Esse documento foi analisado pela sua proximidade com o conceito de literacias digitais (o qual até então não havia sido cunhado) e por promover o empoderamento e a capacitação nos campos da ciência e tecnologia através da educação.

4.1.11. Declaração sobre a Promoção Independente e Pluralista da Mídia Árabe, proclamada em Sanaa, no Iêmen, em 1996

Tipo do Documento: Declaração

O Seminário das Nações Unidas/UNESCO sobre a Promoção Independente e Pluralista da Mídia Árabe, foi realizado em Sanaa, no Iêmen, em 1996. Foi inspirado pelo Artigo 19 da Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 e pela 25ª Sessão da Conferência Geral da UNESCO de 1989. Também se motiva pelo direito de livre fluxo de ideias por palavras e imagens em níveis nacionais e internacionais.

Tem como alicerce a Declaração de Genebra de 1990 reconhecendo que uma mídia livre, pluralista e independente é um componente essencial em qualquer sociedade democrática. Assim visa estender à outras regiões do mundo esses princípios, encorajando a liberdade de expressão e promoção da independência e do pluralismo da mídia.

Em seu texto, enfatizou a “grande importância” da Declaração adotada pelos participantes do Seminário de Windhoek, na Namíbia (29 de abril a 03 de maio de 1991) expressando sua convicção de que esta Declaração contribuirá com a criação de condições que possibilitarão à mídia pluralista desenvolver e participar, ativamente, na democratização e desenvolvimento dos processos na região árabe.

O Oriente Médio protagonizava em 1996 conflitos opressores que ameaçavam o trabalho da mídia e barrava o livre fluxo de informações, em especial no Afeganistão que naquele ano foi vítima da ascensão do Talibã ao poder e no Iêmen que desde 1994 enfrentava a

Guerra Civil e o embate entre Sunitas e Xiitas⁵², tratando-se sobretudo de um conflito local, mas que posteriormente, teria severos desdobramentos internacionais.

Esse contexto motivou a intervenção da UNESCO em favor da mídia, particularmente em prol de sua esfera independente e pluralista. Tem como motivação, também, a necessidade e a importância do acesso pelas mulheres à liberdade de expressão e nas decisões do campo midiático. Segundo o Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos –2000-2015: progressos e desafios (UNESCO, 2015), mais de 50% das mulheres dos Estados Árabes em 1995 eram analfabetas. Hoje a taxa de alfabetização já alcança 70%, o que infere uma queda de 20% na referida taxa de analfabetismo. Entre mulheres jovens, a taxa de alfabetização em 1995 era de aproximadamente 70% e em 2015 chegou a alcançar 85%.

A Declaração tem como fator chave o advento das novas tecnologias de informação e comunicação que contribuem para uma genuína cooperação, desenvolvimento, democracia e paz; reconhece, no entanto, que essas tecnologias podem ser usadas na manipulação da opinião pública e nota que alguns governos exploram e perseguem a ameaça de tais tecnologias, justificando a restrição da liberdade de imprensa.

A UNESCO declarou que os Estados Árabes devem prover (e reforçar onde existem) garantias legais e constitucionais da Liberdade de expressão e de imprensa e devem abolir leis e medidas que as limitem, pois a restrição dessas liberdades é inaceitável. Quaisquer obstáculos legais e administrativos ao estabelecimento de organizações de jornalistas independentes devem ser removidos. Onde necessário, as leis relacionadas ao trabalho devem ser elaboradas de acordo com os padrões internacionais.

Esse documento não trata especificamente das literacias de mídia e informação, bem como a Declaração de Windhoek (1991). Contudo, foi um marco pela UNESCO considerar um evento legítimo para intervir a favor da mídia, da posição das mulheres na produção do conhecimento e pela educação libertária que contemple sistemas comunicativos e informativos.

4.1.12.Recomendação sobre a Educação para a Mídia e para a Era Digital, proclamada em Viena, na Áustria, em 1999

Tipo do Documento: Recomendação

A Recomendação sobre a Educação para a Mídia e para a Era Digital, proclamada em 1999, também é conhecida como a Recomendação de Viena. Tem como base diferentes eventos e documentos da UNESCO e seus Estados Membros, especialmente a Declaração de Grünwald (1982) e o Colóquio de Toulouse (1990).

Representantes de 33 países atenderam à conferência. Na eminência da virada da década, do século e do milênio, agentes se mobilizaram em delimitar o que se entende sobre a Mídia Educação e como ela é influenciada e integra as novas tecnologias. A Declaração

⁵² Mais informações sobre o conflito: <http://internacional.estadao.com.br/blogs/gustavo-chacra/al-qeada-transforma-yemen-em-centro-de-o/>

define (de maneira ampla e generalizada) que a Mídia Educação lida com mídias de comunicação (impressa e gráfica), o som, as imagens estáticas e em movimento, ou qualquer tipo de tecnologia. Possibilita que as pessoas compreendam a comunicação midiática usada na sociedade e tenta assegurar que indivíduos aprendam a:

- Analisar e refletir criticamente e criar textos de mídia;
- Identificar as fontes de textos de mídia, seus interesses políticos, sociais, comerciais e culturais, em seus devidos contextos;
- Interpretar as mensagens e valores oferecidos pela mídia;
- Selecionar a mídia apropriada para comunicar suas próprias mensagens ou histórias de forma que alcancem certo público/audiência; e
- Ganhar, ou exigir acesso à mídia para recepção e produção de conteúdo.

Coloca a Mídia Educação como parte do direito de cada cidadão de “se expressar livremente e o direito à informação e sua constituição estrutural que sustenta a democracia” (Recomendação de Viena, 1999). A partir disso, recomenda que mídia educação seja introduzida o quanto possível no currículo nacional, bem como no ensino superior, no ensino não-formal e na educação continuada.

É justificado que em países que estão em direção à introdução de novas tecnologias, a educação midiática pode ajudar cidadãos a reconhecerem o potencial da mídia em representar/deturpar culturas e tradições. Em situações cujo acesso às tecnologias eletrônicas e digitais é limitado ou inexistente, ela pode se basear nas mídias disponíveis nesses contextos. Não obstante, a mídia educação deve ser focada no empoderamento dos cidadãos em qualquer sociedade e deve assegurar que as pessoas com necessidades especiais ou aqueles em desvantagem social e econômica tenham acesso. Ela tem um papel crítico a desempenhar, devendo ser responsiva a situações de conflitos sociais e políticos, guerras, desastres naturais e catástrofes naturais. Em vista das definições gerais e declarações políticas, os participantes da Conferência de Viena recomendam que a UNESCO deve:

- Facilitar e promover a pesquisa em níveis nacional e internacional direcionadas aos aspectos da mídia educação, incluindo:
 - Projetos exploratórios nos locais que pretendem introduzir ou desenvolver programas;
 - Estudos comparativos internacionais;
 - Avaliação que proporcione evidências da eficácia dos programas e outras práticas e iniciativas;
- Facilitar uma avaliação culturalmente transversal de métodos e programas de treinamento de professores (iniciantes ou veteranos) e assegurar o compartilhamento de experiência durante sua utilização;
- Desenvolver diretrizes apropriadas, baseadas em princípios éticos que direcionam o patrocínio corporativo das iniciativas em educação midiática e de programas que assegurem a integridade educacional do currículo, da pedagogia e dos recursos;

- Incentivar parcerias e financiamentos para cumprir as recomendações da Conferência de Viena e ajudar a desenhar um plano de ação;
- Disponibilizar as cópias das conferências realizadas e encorajar o desenvolvimento nacional e regional de instrumentos de reprodução e perpetuação desses documentos;
- Desenvolver uma “*Clearing House for Media Education*” (Centro Coordenador para Mídia Educação). Esse Centro deve colaborar associando redes de contatos e organizações nacionais e internacionais que lidam com a Educação Midiática. Deve:
 - Compartilhar estratégias, disseminar materiais de educação midiática, promover e esforçar a consciência em educação midiática;
 - Ser um observatório permanente de desenvolvimento da educação midiática;
 - Dar uma atenção especial à vasta disseminação para encorajar a equidade no desenvolvimento da educação midiática em todos os países e linguagens.

Esse documento é elencado como uma das chaves na compreensão da conceituação das Literacias de Mídia e Informação. Até 1999, são três os materiais que contribuem com esse fim (Declaração de Grünwald, Colóquio de Toulouse e Declaração de Viena). É interessante notar que, ao contrário dos outros materiais, esse direciona à UNESCO as suas recomendações, demandando que a Organização se posicione e lance iniciativas baseadas em suas próprias recomendações. De fato, a escrita deste trabalho deve muito à essa Declaração específica, pois foi nessa ocasião que se determinou que os documentos dessas Conferências Globais fossem disponibilizados em meio impresso ou digital, ampliando o conhecimento dos países sobre esse tema.

Não abarca a discussão entre “literacias de mídia” e “mídia educação”, mas estabelece a necessidade de um Centro Coordenador para Mídia Educação, que funcionasse como um repositório de referências sobre o tema, bem como uma instituição de promoção e incentivo de iniciativas. Já em 1999 existia a “*Clearinghouse on Children, Youth and Media*” fundada em 1997 em uma associação entre a NORDICOM e a University of Gothenburg, na Suécia, centro que foi formalizado pela UNESCO em 2000.

Por mais que não se reserve somente à esfera da mídia educação, a *Clearinghouse on Children, Youth and Media*, é autora e promotora de diversas publicações e iniciativas relevantes sobre o tema, inclusive do livro “*Empowerment through Media Education*” (Nordicom, 2008) elencado pela UNESCO como uma obra importante da área. A *Clearinghouse* tem como base de sua fundação a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança de 1989⁵³ e a Declaração Universal sobre Educação para Todos de 1990.

⁵³ A Convenção trata dos vários direitos da criança em todas as esferas de sua vida. Em particular, se aproxima da *Clearinghouse* em sua promulgação sobre a liberdade de expressão, de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, de forma oral, escrita ou impressa, por qualquer meio escolhido pela criança. Aborda, também, a função importante desempenhada

4.1.13. Declaração do Milênio das Nações Unidas, proclamada em Nova York, nos Estados Unidos, em 2000

Tipo do Documento: Declaração

A Declaração do Milênio das Nações Unidas foi a renovação e o reforço dos princípios humanitários estipulados desde a década de 1950. Foi o reconhecimento que, em adição às responsabilidades próprias de cada país, surge uma responsabilidade coletiva de manter os princípios da dignidade, igualdade e equidade humana em nível global.

O desafio central proposto é assegurar que a globalização se torne uma força positiva. Já há algum tempo ela oferece boas oportunidades, porém em 2000, foi identificado que seus benefícios não são distribuídos equitativamente, bem como seus custos e recursos. Os países em desenvolvimento e com economias de transição enfrentavam dificuldades especiais em responder a esse desafio central. Ainda, somente através de esforços amplos e sustentados para criar um futuro compartilhado, baseado sobre uma humanidade comum em sua diversidade, a globalização poderia ser completamente inclusiva e balanceada.

Sob valores fundamentais como liberdade, igualdade, solidariedade, tolerância, sustentabilidade e responsabilidade compartilhada, a Declaração do Milênio teve como principal objetivo a paz, a segurança e o desarmamento. Foi estipulado como mandatório poupar pessoas da guerra, seja dentro ou entre os Estados (a exemplo das mais de 5 milhões de vidas tiradas por esse fim na última década).

Especificamente sobre as novas tecnologias da informação e comunicação, este documento se baseia na Declaração Ministerial do Conselho Econômico Social da ONU de 2000 (ONU, 2000) intitulada “Desenvolvimento e Cooperação Internacional no Século XXI: o papel da tecnologia da informação no contexto de uma economia global baseada no conhecimento”. Em seu corpo traz a intersecção entre essas novas tecnologias e a economia global e como isso afeta o desenvolvimento humano principalmente nos países em desenvolvimento. Entre suas recomendações e parágrafos introdutórios argumenta que as TIC desempenham um importante papel no desenvolvimento humano e podem ser de grande ajuda para combater a pobreza e o analfabetismo.

Da mesma maneira que o novo cenário global traz oportunidades, também traz desafios e riscos e por isso é necessário entender suas novas configurações. Também compreender que há disparidades de acesso entre (e dentro dos) países e até então, a maioria da população mundial permanecia intocada pelos novos adventos tecnológicos. Essa realidade aflorou as manifestações sobre a existência de “fossos digitais” e o alinhamento da comunidade internacional é fundamental na tentativa de transpô-lo ou mesmo anulá-lo através das oportunidades digitais. Situa a educação como um fator potencial de mudança

pelos meios de comunicação para que a criança tenha acesso a informações e materiais procedentes de diversas fontes nacionais e internacionais. Pode ser encontrada na íntegra no portal da UNICEF: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm

“De Acesso à informação e de compartilhamento de conhecimento amplamente determinado pela educação, pelas capacidades dos indivíduos. Isso inclui recursos, sociedades transparentes, capacidade de gerar e utilizar conhecimento, conectividade e disponibilidade de um conteúdo diverso e suas aplicações em um quadro regulatório político e legal. Essas áreas requerem uma ação urgente em níveis nacionais e internacionais para melhorar as capacidades de países, em especial os em desenvolvimento e países com economias de transição, para participarem de uma economia baseada no conhecimento a fim de promover desenvolvimento econômico e social” (ECOSOC, Parágrafo 7º, 2000)

Baseado no panorama global, na ECOSOC de 2000, na DUDH de 1948 entre outras referências, é que a Declaração do Milênio é proclamada. Abaixo serão pontuados as principais afirmações e ações necessárias estipuladas para o novo milênio:

- Lutar contra o crime em todas as dimensões, incluindo o terrorismo, o tráfico de drogas e de humanos;
- Lutar para eliminação de armas de destruição de massa, particularmente as nucleares e contra o tráfico ilícito de armas menores e leves;
- Libertar homens, mulheres e crianças das condições desumanas da pobreza extrema, sob a qual mais de um bilhão estão sujeitos;
- Fazer do direito humano e fundamental uma realidade para todos;
- Conceder assistência à países genuinamente esforçados em aplicar seus recursos em prol da redução da pobreza;
- Assegurar que crianças, meninos e meninas, sejam capazes de completar um curso da escola primária e que tenham acesso igual aos níveis de educação;
- Reduzir a mortalidade infantil e maternal em três quartos até o ano posterior, sobre os níveis atuais e interromper a disseminação de HIV/AIDS, de malária e outras doenças que afligem a humanidade;
- Promover a igualdade de gênero e o empoderamento de mulheres como maneiras efetivas de combate à pobreza, fome e doenças e estimular o desenvolvimento verdadeiramente sustentável;
- Desenvolver e implementar estratégias que dão aos jovens a chance real de encontrar trabalho decente produtivo;
- Assegurar os benefícios das novas tecnologias, principalmente da informação e da comunicação, em conformidade com as recomendações contidas na Declaração Ministerial ECOSOC 2000;
- Reafirmar os princípios de desenvolvimento sustentável, incluindo aqueles estabelecidos pela Agenda 21, concordada sobre a Conferência sobre Ambiente e Desenvolvimento das Nações Unidas (Rio 92);
- Assegurar o acesso livre à informação da sequência do genoma humano;
- Respeitar completamente e apoiar a DUDH de 1948;
- Fortalecer a capacidade dos países em implementar princípios e práticas democráticas e respeito por direitos humanos, incluindo o direito das minorias;
- Combater todas as formas de violência contra a mulher;

- Trabalhar coletivamente em processos políticos mais inclusivos, permitindo participação genuína pelos cidadãos de todos os países;
- Assegurar a liberdade da mídia em desempenhar um papel essencial e o direito de acesso público à informação;
- Fazer das Nações Unidas um instrumento mais efetivo de perseguir suas prioridades elencadas nessa Declaração; e
- Apoiar esses objetivos em comum à determinação de atingi-los.

A Declaração sublinha a importância de contextualizar essas ações em cada país, o que demanda de cada nação um processo de adequação e estudo de realidades locais.

Pode-se observar que em suas colocações trata do empoderamento do ser humano como uma forma de combate à pobreza, ao mesmo tempo que tenta assegurar o livre fluxo da informação e a liberdade de mídia. Sobre as TICs salvaguarda o direito de acesso equitativo o que segundo PASSARELLI (2016) é a primeira onda da revolução digital de introdução de Internet. Por mais que se refira ao contexto brasileiro, a visão de Passarelli (2016) se aplica em escala global quando define que essa revolução veio em duas ondas, movimento que levou à fundamentação das literacias de mídia e às literacias digitais. Define que

Na primeira “onda”, ocorrida a partir dos anos 2000, quando a Internet comercial começa a ser ofertada de forma massiva no contexto brasileiro, as atenções se voltaram majoritariamente às políticas de acesso e fornecimento de infraestrutura para a mitigação dos fenômenos da exclusão digital e para a conquista da cidadania visando prioritariamente a população de baixa renda. A segunda “onda”, intensificada a partir de 2006, veio como decorrência do acúmulo de experiências e de informações advindas das iniciativas públicas e privadas setoriais, as quais criaram as fundações para a necessidade da adoção de novos enfoques e perspectivas de investigação. Estes urgiram preocupados com a reflexão sobre a realidade da apropriação cotidiana das novas tecnologias e na construção de identidades e narrativas pelos atores em rede, em diferentes realidades sócio históricas e culturais e que desembocam na adoção do conceito de literacias digitais e/ou *media literacy* para qualificar as novas competências de comunicação, busca de informações e produção de conhecimento dos atores conectados. (PASSARELLI, 2016, p. 233)

O panorama apresentado por Passarelli (2016) no contexto da Declaração do Milênio de 2000, conforma que os novos arranjos da sociedade em rede precisam ser contemplados se tratando da conceituação de MIL, pois tal como proposto no movimento das ondas, é uma maré que leva às novas habilidades e competências do Século XXI.

4.1.14.Recomendação de Sevilha, proclamada na Espanha, em 2002

Tipo do Documento: Recomendação

A Recomendação de Sevilha é um dos documentos mais citados pela UNESCO no processo de conceituação das Literacias de Mídia e Informação. Defende em primeira instância o suporte à educação midiática e a criação de um espaço de mídia para jovens assegurado através de diferentes modalidades e ações. Essas ações são baseadas em um

número de diferentes eventos e documentos da própria UNESCO e seus Estados Membros, especialmente a Declaração de Grünwald (1982), a Declaração de Toulouse (1990) e a Conferência de Viena (1999).

Compareceram ao seminário 23 representantes de 14 países. Ele foi planejado com o objetivo de preparar e renovar ações nos Estados Membros da UNESCO através de programas especializados em mídia educação e através da criação de um espaço de mídia para jovens. Foi referenciado a 25ª Sessão da Conferência Geral da UNESCO (Paris, novembro de 1989) sobre o desenvolvimento da mídia educação, enfatizando o desenvolvimento da consciência crítica, a habilidade de reagir a qualquer tipo de informação recebida e defesa dos direitos humanos. A Recomendação de Sevilha teve como objetivos:

- Promover a mídia educação através de abordagens regionais para facilitar intercâmbios;
- Propor uma legislação inovadora sobre a mídia educação e um currículo que contemple devidamente;
- Melhorar a cooperação entre governos oficiais, pesquisadores, educadores e praticantes de mídia;

Reitera a definição da Declaração de Viena (1999) sobre mídia educação colocando-a como parte do direito básico de todo cidadão, em qualquer país, pela liberdade de expressão e pelo direito à informação e sua construção instrumental e democracia sustentável. Reconhecendo as disparidades na natureza do desenvolvimento da mídia educação em diferentes países, recomenda que se adote uma definição operacional do conceito, para que seja amplamente contemplada em iniciativas, projetos e currículos.

Além da definição geral e da afirmação dos princípios, alinhados pela Conferência de Viena, é necessário assegurar a visibilidade e sua legitimidade e, portanto, estreitar o foco. Coloca que a mídia educação trata sobre ensino e aprendizagem com (e sobre) a mídia, ao invés de através dela. Isso envolve análise crítica e produção criativa e deve ocupar configurações formais e não formais de ensino. Ainda, se compromete a promover o senso de comunidade e responsabilidade social, bem como auto realização do indivíduo.

Essa definição pode ser utilizada em avaliação e análise de conteúdos e cursos de mídia bem como a aquisição de habilidades e performance de aprendizes e educadores de maneira que se apropriem das configurações culturais produzidas pela mídia. A Recomendação tem como público alvo prioritário os jovens, entre 12 e 18 anos, mas devem ser levadas em consideração, crianças com idades entre 5 e 12 anos.

Em vista dessas definições, os participantes do Seminário de Sevilha enumeraram cinco áreas de políticas a serem desenvolvidas:

1. Plataformas de pesquisa para políticos, formuladores de emendas políticas e outros pesquisadores de um público mais amplo, que reúnam:
 - a. Mapeamento das metodologias existentes de mídia educação;
 - b. Compilação e difusão de pesquisas existentes;

- c. Desenvolvimento de procedimentos avaliativos, considerando um programa de mídia educação em contextos formais e informais; e
 - d. Promoção de pesquisa com foco especial em pais e responsáveis.
- 2. Formação de professores e outros praticantes:
 - a. Desenvolvimento de certificação apropriada sempre que possível;
 - b. Desenvolvimento de currículo em mídia educação formal e não formal;
 - c. Criação de manuais para professores e pais/responsáveis, com uma variedade de suportes e materiais (uma coleção de publicações chamada “Piloto” e kits de ferramentas, ajustáveis com módulos regionais);
 - d. Cursos intensivos de curta duração aos professores;
 - e. Projeto de uma publicação, com diretrizes destinadas aos estudantes; e
 - f. Criação de cursos de educação a distância (EaD).
- 3. Parcerias de mídia com escolas, ONGs, outras instituições públicas ou privadas:
 - a. Relacionamento com o setor da mídia e a mídia industrial;
 - b. Relacionamento com fundações (dentro e fora das indústrias); e
 - c. Projeto de diretrizes em mídia educação e ética.
- 4. Redes de relacionamento com praticantes do público em geral:
 - a. Criação de websites para praticantes, treinadores e professores;
 - b. Criação de um portal com recursos de mídia educação;
 - c. Reorientação de uma *Clearinghouse*, que estenda suas atividades aos programas em mídia educação direcionados aos jovens e coordenar redes de relacionamentos de correspondentes pelo mundo (como exemplo é citado a *Clearinghouse on Children, Youth and Media* da NORDICOM, contemplado no item da Recomendação de Viena);
 - d. Organização de fóruns locais, nacionais e internacionais com a periodicidade estabelecida, bem como a conexão com escolas e a entrega de qualificações de excelência com o selo da UNESCO;
 - e. Criação de redes de relacionamentos especializadas no assunto e sua interperação com artefatos culturais;
 - f. Provisão de acesso a recursos de dados e serviços de tradução; e
 - g. Consolidação de federações ou associações profissionais e centros de documentação.
- 5. Consolidação e promoção da esfera pública por atores na sociedade civil: pais/responsáveis, professores, ONGs, grupos jovens, consumidores, espectadores e ouvintes:
 - a. Publicação de diretrizes políticas de radiodifusão/transmissão;
 - b. Publicação de recomendações em suporte à mídia pública, sem fins lucrativos, sem intervalos comerciais, especialmente quando destinada à juventude;
 - c. Criação de consciência pública em programas juvenis;
 - d. Criação de campanhas públicas que sensibilizem adultos sobre a necessidade da educação midiática em configurações de ensino formais e informais;

- e. Criação de suporte de monitoramento de instituições a fim de garantir a qualidade e acesso à mídia pelos jovens;
- f. Criação de suporte em prol da aplicação do Acordo de Florença e do Protocolo de Nairóbi⁵⁴ com cópias autorizadas para uso educativo da mídia sem fins lucrativos; e
- g. Produção de documentário televisivo internacional com pacotes e formatos para promover a compreensão sobre a mídia.

Essa Recomendação foi selecionada por ser relevante na construção do conceito de Literacias de Mídia e Informação. Além de trazer as propostas de desenvolvimento de cinco áreas políticas, também sugere a aplicação de uma definição operacional da “mídia educação”, facilitando sua assimilação.

4.1.15. Declaração “Em Direção à uma Sociedade com Literacias da Informação para Todos”, proclamada em Praga, na República Checa, em 2003

Tipo do Documento: Declaração

A Declaração de Praga de 2003 foi a combinação de esforços de vários países em se reunirem em duas ocasiões para, respectivamente, redigi-la e proclama-la. A primeira ocasião foi o “Encontro de Especialistas em Literacias da Informação” organizado pela Comissão Nacional das Nações Unidas de Bibliotecas e Ciências da Informação (NCLIS) e a segunda foi o Fórum Nacional em Literacias da Informação (NFIL) apoiado pela UNESCO, contou com a presença de 23 países em Praga, na República Checa, em setembro de 2003. O relatório do evento foi avaliado e a Declaração foi proclamada em dezembro do mesmo ano. Tem como documentos norteadores a Declaração de Jomtiên (1990), a Declaração do Milênio (2000) e a DUDH (1948), materiais contemplados nos itens anteriores desse capítulo. Ela se sustenta sobre 5 eixos:

1. Estudos de Casos Nacionais;
2. Começando com o Povo, a Cultura e a Saúde;
3. Educação e Aprendizado;
4. Desenvolvimento Econômico; e
5. Políticas e Literacias da Informação.

O Encontro dos Especialistas proveu a definição do conceito de literacias da informação, identificando seu papel em transformar comunidades ao redor do mundo e em criar planos de ação, o que o leva a ser aceito como um pilar da educação e da Sociedade da

⁵⁴ *The Florence Agreement and Nairobi Protocol*: O Acordo de Florença foi lançado em 1950, na Itália, sobre a importância da importação de materiais educacionais, científicos e culturais. Considera mandatória a isenção das taxas de quaisquer naturezas sobre a importação, contanto que esses materiais cumpram as condições dispostas nos anexos do Acordo e sejam produtos de um Estado Membro das Nações Unidas. Isso vale para publicações e livros de bibliotecas públicas, de universidades, escolas, entidades e institutos públicos ou particulares. Provê oito anexos em que descreve os tipos de publicações isentas. Em 1976, o Acordo foi protocolado e assinado em Nairóbi, no Quênia e conta com a assinatura de 46 países. O Brasil, não assinou o Protocolo. (UNESCO, 1976)

Informação. É definida como “ a habilidade de identificar, localizar, avaliar, organizar e efetivamente usar a informação para endereçar questões ou problemas que se demonstram aos indivíduos, às comunidades e às nações” (Relatório de Praga, 2003, p. 3 – Tradução Nossa). A seguir serão contemplados sumariamente os eixos temáticos:

1. Estudos de Caso Nacionais

A discussão principal foi sobre as desigualdades nas taxas de alfabetização, acesso à educação e conexão de Internet, reconhecidas como um problema mundial. No entanto, essas situações estão progredindo em termos de penetração das tecnologias da informação na educação. Entre os países participantes da sessão, o desejo da utilização da informação foi um denominador comum. As literacias da informação devem, assim, ser incorporadas nas agendas em países em desenvolvimento, podendo significar acesso ao conhecimento impresso, oral, comunitário ou indígena e podem ser pensadas, sem tecnologia. Estudantes podem aprender e praticar como achar e administrar a informação de maneira inteligente, mesmo que eles não tenham acesso às tecnologias digitais. Se torna, assim, uma estratégia simples para construção do conhecimento, da comunicação e para a resolução do problema em empoderar as pessoas.

2. Começando com o Povo, a Cultura e a Saúde

Esse eixo define as literacias da informação não como um conjunto de habilidades individuais, mas como uma ferramenta poderosa que facilita o acesso à informação. Nesse contexto, as literacias da informação foram apresentadas como uma questão de direitos humanos, funcionando melhor quando aplicadas em nível comunitário onde as necessidades podem ser identificadas – ao invés de impostas autoritariamente pelo governo em agendas fora de alcance. Prefere-se aqui uma definição que agregue o coletivo em seu seio.

Estipula-se como dever dos países:

- Estabelecer um plano nacional em literacias da informação;
- Envolver novos agentes na defesa das literacias da informação e suas iniciativas: mídia de massa, ativismo social, setor privado e saúde pública;
- Criar um processo participatório de desenvolvimento de padrões, para mobilizar fundos e identificar barreiras e necessidades estruturais;
- Investir em infraestrutura necessária;
- Estabelecer um conselho de pesquisa interdisciplinar; e
- Criar uma base de dados para pesquisa de estudos, resultados e melhores práticas.

3. Educação e Aprendizado

Este tópico explora a intersecção entre a informação por um lado, e educação e aprendizado do outro. A informação é formada por atividades que motivam os aprendizes e a junção desses dois campos trabalham em um modelo interativo de oportunidades de aprendizagem. Educadores precisam estar atentos ao contexto e às necessidades de informação da comunidade para instruir efetivamente. Essas habilidades formam-se

através do aprendizado ativo baseado na motivação do aprendiz em melhorar sua qualidade de vida. Literacias da informação são mais eficazes quando “doutrinadas em um bom comportamento de busca da informação” (Relatório de Praga, 2003, p. 14 – Tradução Nossa).

O aprendizado ativo é um processo e um resultado desejáveis em educação, respaldado pela preponderância em identificar as necessidades reais de informação dos estudantes. Com isso, as literacias da informação se tornam uma demanda em repensar o estilo educacional em geral, principalmente com a emergência das novas tecnologias. Como recomendações políticas foi sugerido:

- Investigar o caráter das literacias da informação em diferentes formas de ambientes e culturas;
- Formar professores para que instrua com autonomia sobre o tema;
- Observar a experiência das literacias da informação em diferentes profissões e contextos comunitários; e
- Referir-se a indicadores de performance (qualitativo e quantitativo).

4. Desenvolvimento Econômico

A congruência entre educação, informação e economia parece importante quando pessoas ao redor do mundo se mostram despreparadas para o ambiente de trabalho do Século XXI, considerando as literacias da informação competências fundamentais em um mundo transitório e em expansão espontânea pela informação digital. Os países devem incentivar as literacias da informação como:

- Um positivo impacto no desenvolvimento econômico incluindo programas de formação no espaço de trabalho;
- Sua relação com a gestão efetiva do conhecimento; e
- Sua relação com o empreendedorismo.

5. Política e Literacias da Informação

Esse eixo reconheceu que as políticas em informação devem ser sensíveis às diferenças nacionais, por mais que tenham aspectos e objetivos em comum quando se comparam as legislações específicas de cada país. Os resultados em política podem ser atingidos pelo trabalho através da comunidade. Deve-se ter como princípios norteadores que:

- As literacias da informação são um conceito flexível;
- Informação é uma fonte estratégica que não pode ser completamente explorada sem literacias da informação;
- Qualquer pessoa tem o direito fundamental às literacias que leva ao acesso da informação;
- Cidadão informatizados são pilares democráticos e capazes de identificar oportunidades econômicas;

- Literacias da informação são um dos conjuntos de competências chaves para a Era da Informação; e
 - Literacias da informação são mais valiosas quanto mais seus conceitos complementares forem aceitos, como as literacias digitais e as literacias de mídia.
- É preciso ter consciência que se trata de um ecossistema e, portanto, uma abordagem política holística e integrada se aproxima consideravelmente de seus princípios.

O encontro culminou com a criação espontânea da “Declaração de Praga: em direção a uma sociedade com literacias da informação” em que os especialistas em literacias da informação propuseram os seis princípios básicos e flexíveis, a partir dos desdobramentos dos cinco eixos temáticos contemplados acima. Com isso, literacias da informação são vistas como a chave da participação completa de comunidades e nações no Século XXI, como uma contrapartida aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas.

Tanto na Declaração do Milênio de 2000 quanto na DUDH de 1948, uma das metas da UNESCO era promover o empoderamento e a participação das sociedades do conhecimento emergentes através de acesso equitativo, capacidade de construção e compartilhamento do conhecimento. Por mais que a informação ainda tenha pontos fracos, as literacias da informação foram consideradas uma das metas da “Década da Alfabetização das Nações Unidas”⁵⁵ vigente de 2003 até o ano de 2012.

A UNESCO admite que a noção de literacias da informação é complexa. É evidente, no entanto, que é um novo panorama, mas que já se torna um componente importante na promoção do desenvolvimento humano.

“Todos esses conceitos: literacias digitais, literacias da informação e alfabetização nadam como peixes em um oceano cultural. Devemos olhar para esses oceanos, examiná-los e saber suas marés e fluxos se queremos tornar nossos esforços nesse campo efetivos” (Relatório de Praga, 2003, p. 14 – Tradução Nossa).

A Declaração proclama, então, os seguintes princípios:

- A criação de uma Sociedade da Informação é chave para o desenvolvimento social, cultural e econômico de nações, comunidades, instituições e indivíduos no Século XXI e além;
- As literacias da informação incluem conhecimento das necessidades e preocupações do sujeito e a habilidade de identificar, localizar, avaliar, organizar e efetivamente criar, usar e comunicar a informação endereçada a questões ou problemas de seu contexto; é um pré-requisito da participação efetiva na Sociedade da Informação e parte do direito humano à educação;

⁵⁵ A Década da Alfabetização das Nações Unidas (*The United Nations Literacy Decade* - UNLD) foi uma iniciativa lançada em 2003 na tentativa de alcançar os objetivos de Educação para Todos propostos pela Declaração de Jomtiên, na Tailândia, em 1990. É uma proposta de erradicação da miséria, de redução da mortalidade infantil, de promoção da igualdade de gêneros e de salvaguarda do desenvolvimento, da paz e da democracia. Seu objetivo é fazer dos direitos humanos uma realidade para todos. Mais informações em: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/education-building-blocks/literacy/un-literacy-decade/unld-end-of-decade-assessment/>

- As literacias da informação, em conjuntura com o acesso à informação e uso efetivo das tecnologias da informação e comunicação, desempenham um papel central na redução de desigualdades entre países e pessoas e na promoção de tolerância e compreensão mútua através do uso da informação em contextos multiculturais e multilíngues;
 - Governos devem desenvolver programas interdisciplinares bem fundamentados para promover as literacias de informação em todo o território nacional como um passo necessário na transposição do fosso digital através da criação de uma cidadania desenvolvida em literacias da informação, uma sociedade civil efetiva e uma força de trabalho competitiva;
 - As literacias da informação são uma preocupação a todos os setores da sociedade e deve ser personalizada segundo necessidades e contextos específicos; e
 - As literacias da informação devem ser parte integrada do “Programa de Educação para Todos” que pode contribuir criticamente no alcance dos objetivos de desenvolvimento da Declaração do Milênio de 2000 e respeitar a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.
- (Declaração de Praga, 2003, p. 1 – Tradução Nossa)

4.1.16. Cúpula Mundial da Sociedade da Informação – Declaração dos Princípios de Genebra, proclamada na Suíça, em 2003

Tipo do Documento: Declaração

A Resolução 56/183⁵⁶ da Assembleia Geral das Nações Unidas de 2001 endossou a Cúpula Mundial da Sociedade da Informação com a finalidade de discutir as tecnologias de informação e comunicação na Sociedade da Informação. Sua construção foi proposta através de duas fases: a Declaração de Princípios de Genebra de 2003 e o Compromisso de Túnis de 2005. Nessa seção será contemplada a primeira parte desse marco.

A Declaração “Construir a Sociedade da Informação: um desafio global para o novo milênio” se pauta sobre o compromisso de construção da Sociedade da Informação, em que todos possam criar, acessar, utilizar e compartilhar informação e conhecimento. Esse quadro permite que indivíduos e comunidades empreguem todo o seu potencial na promoção do desenvolvimento sustentável e da melhor qualidade de vida.

A Declaração foi encontrada em formato de Publicação e na língua portuguesa. Conta com 96 parágrafos divididos em duas partes. A primeira, a Declaração de Princípios, é composta por 67 parágrafos divididos em três grandes seções. A segunda, o Plano de Ação de Genebra, é composta por 29 parágrafos, divididos em seis grandes seções, como demonstrado a seguir:

1. Declarações de Princípios – Construir a Sociedade da Informação: um desafio global para o novo milênio
 - a. Nossa Visão Comum da Sociedade da Informação (Parágrafos 1 ao 18)
 - b. Uma Sociedade da Informação para Todos (Parágrafo 19)

⁵⁶ Resolução 56/183 de 2001 na íntegra:

https://www.itu.int/net/wsis/docs/background/resolutions/56_183_unga_2002.pdf

- i. O papel dos governos e todos os interessados na promoção das TIC para o desenvolvimento (Parágrafo 20)
 - ii. Infraestrutura da informação e comunicação (Parágrafos 21 ao 23)
 - iii. O acesso à informação e ao conhecimento (Parágrafos 24 ao 28)
 - iv. Capacitação (Parágrafos 29 aos 34)
 - v. Promoção da confiança e segurança na utilização das TIC (Parágrafos 35 ao 37)
 - vi. Ambiente habilitador (Parágrafos 38 ao 50)
 - vii. Aplicações de TIC: benefícios em todos os aspectos da vida (Parágrafo 51)
 - viii. A identidade e diversidade cultural, diversidade linguística e conteúdo local (Parágrafos 52 ao 54)
 - ix. Mídia (Parágrafo 55)
 - x. Dimensões éticas da Sociedade da Informação (Parágrafos 56 ao 59)
 - xi. Cooperação regional e internacional (Parágrafos 60 ao 64)
 - c. Rumo a uma Sociedade da Informação para Todos Baseada no Conhecimento Compartilhado (Parágrafos 65 ao 67)
2. Plano de Ação de Genebra
- a. Introdução (Parágrafos 1 ao 3)
 - b. Objetivos, Finalidades e Metas (Parágrafos 4 ao 7)
 - c. Linhas de Ação
 - i. C1: O papel dos governos e todos os interessados na promoção das TICs para o desenvolvimento (Parágrafo 8)
 - ii. C2: Infraestrutura da informação e comunicação – um fundamento essencial para a Sociedade da Informação (Parágrafo 9)
 - iii. C3: O acesso à informação e ao conhecimento (Parágrafo 10)
 - iv. C4: Capacitação (Parágrafo 11)
 - v. C5: Criação de confiança e segurança na utilização das TICs (Parágrafo 12)
 - vi. C6: Ambiente habilitador (Parágrafo 13)
 - vii. C7: Aplicações de TIC: benefícios em todos os aspectos da vida (Parágrafos 14 ao 22)
 - viii. C8: Diversidade cultural e identidade, diversidade linguística e conteúdo local (Parágrafo 23)
 - ix. C9: Mídia (Parágrafo 24)
 - x. C10: Dimensões éticas da Sociedade da Informação (Parágrafo 25)
 - xi. C11: Cooperação regional e internacional (Parágrafo 26)
 - d. Agenda de Solidariedade Digital (Parágrafo 27)
 - e. Acompanhamento e Avaliação (Parágrafo 28)

f. Em Direção à Segunda Fase: a Cúpula Mundial da Sociedade da Informação em Túnis – 2005 (Parágrafo 29)

O documento é pautado na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (especificamente sobre os artigos 19 e 29), na Declaração de Viena (1999), na Declaração do Milênio (2000) e na de Praga (2003). Afirma a universalidade, a indivisibilidade e a interdependência dos direitos humanos, tal como estipula no Parágrafo 2:

“Nosso desafio é aproveitar o potencial das tecnologias da informação e comunicação para promover as metas de desenvolvimento da Declaração do Milênio, isto é, erradicar a pobreza extrema e a fome, implementar o ensino fundamental universal, promover a igualdade de gênero e a autonomia das mulheres, reduzir a mortalidade infantil, melhorar a saúde materna, combater o HIV/SIDA, a malária e outras doenças, assegurar a sustentabilidade ambiental e o desenvolvimento de parcerias globais para o desenvolvimento que permitam a realização de um mundo mais pacífico, justo e próspero” (CGI.Br, 2014, p. 16)

Reconhece, também que a ciência tem um papel central no desenvolvimento da Sociedade da Informação, bem como a educação, o conhecimento, a informação e a comunicação. Além disso, as TIC têm demonstrado grande impacto nas esferas da vida humana e seu rápido progresso abre oportunidades de alcance aos níveis mais elevados de desenvolvimento. A capacidade das TIC em reduzir obstáculos tradicionais, especialmente aqueles de tempo e distância, torna possível a utilização do potencial que tais tecnologias têm para o benefício de milhões de pessoas em todo o mundo. Porém, como afirma o Parágrafo 10 da Declaração de Princípios

“Estamos plenamente conscientes de que os benefícios da revolução das tecnologias da informação são hoje distribuídos de forma desigual entre os países desenvolvidos e aqueles em desenvolvimento, bem como dentro das próprias sociedades. Estamos totalmente empenhados em transformar esse hiato digital em uma oportunidade digital para todos, especialmente para aqueles que correm o risco de serem deixados para trás e sendo ainda mais marginalizados” (CGI.Br, 2014, p. 18)

Esse empenho também se reflete na oportunidade digital de mulheres, grupo que assume uma proporção maior em relação ao hiato digital e àqueles que vivem em regiões remotas, rurais e áreas urbanas marginalizadas, fazendo das TIC uma ferramenta de apoio aos seus esforços na superação da pobreza. Não obstante, os Princípios abarcam uma especial atenção à situação de povos e etnias indígenas, para a preservação de seu patrimônio e seu legado cultural na revolução digital. A preocupação com os marginalizados ilustra que a construção de uma Sociedade da Informação inclusiva requer novas formas de solidariedade.

Na segunda seção da Declaração de Princípios são delimitados os pressupostos sobre os quais o plano de ação é construído. Aqui, suas colocações serão pontuadas sumariamente, devido à amplitude e extensão do documento. Coloca em primeiro lugar, que os governos têm responsabilidades no desenvolvimento da Sociedade da Informação, já que as tomadas de decisões e iniciativas estratégicas são formuladas, implementadas e financiadas em âmbito nacional. Considerando a conectividade como um fator habilitador

de construção e de geração de oportunidades e conhecimento, o acesso universal, ubíquo e equitativo constitui o principal objetivo dos setores envolvidos nesse processo.

No item “iv. Capacitação” vale a referência ao parágrafo 29, alegando que

“Cada pessoa deve ter a oportunidade de adquirir as competências e conhecimentos necessários para compreender, participar ativamente e aproveitar plenamente os benefícios da Sociedade da Informação e da economia do conhecimento. A alfabetização e o ensino primário universal são fatores-chave para a construção de uma Sociedade da Informação plenamente inclusiva, prestando atenção às necessidades especiais de meninas e mulheres” (CGI.Br, 2014, p. 25)

A utilização das TIC nas etapas da educação, formação e desenvolvimento de recursos humanos deve ser promovida para ajudar as pessoas a se beneficiarem das novas oportunidades oferecidas. O uso e a implantação das TIC devem procurar criar benefícios nos aspectos da vida diária e valorizar a identidade e a diversidade cultural, a heterogeneidade linguística e o conteúdo local.

O enriquecimento da Sociedade da Informação se deve, também, à valorização dos meios tradicionais e analógicos de comunicação e sua intersecção com a revolução digital, valorizando os diferentes formatos e suas particularidades. Isso leva às considerações no item “ix. Mídia”, que no Parágrafo 55 reafirma o compromisso com

“Os princípios de liberdade de imprensa e liberdade de informação, bem como a independência, pluralidade e diversidade dos meios de comunicação, que são essenciais para a Sociedade da Informação. A liberdade de buscar, receber, transmitir e usar a informação para a criação, acumulação e difusão de conhecimento é importante para a Sociedade da Informação. [...] A mídia tradicional, em todas as suas formas, tem um importante papel na Sociedade da Informação e as TIC devem ter uma função de apoio nesse sentido. [...] Reafirmamos a necessidade de reduzir os desequilíbrios internacionais que afetam os meios de comunicação, especialmente no que diz respeito à infraestrutura, aos recursos técnicos e ao desenvolvimento das capacidades humanas” (CGI.Br, 2014, p. 32)

A tão citada “Sociedade da Informação” é um conceito em evolução que alcançou diferentes níveis em todo o mundo, como reflexo dos diferentes estágios de desenvolvimento. As mudanças tecnológicas, entre outras, estão transformando rapidamente o ambiente em que ela é desenvolvida. A estrutura própria, em duas fases, da Cúpula Mundial da Sociedade da Informação (em 2003 em Genebra e posteriormente em 2005, em Túnis) proporciona a oportunidade de acompanhar essa evolução.

O Plano de Ação tem como objetivo construir uma Sociedade da Informação inclusiva com o potencial do conhecimento e das TIC a serviço do desenvolvimento humano. Deseja promover o uso de informações e conhecimentos na realização das metas de desenvolvimento acordadas internacionalmente (pela Declaração do Milênio em 2000). Com esse fim, considera o desenvolvimento de habilidades necessárias para se beneficiar plenamente da Sociedade da Informação. Dirige-se a atenção ao item “iv. C4: Capacitação” do Plano de Ação de Genebra, pois propõe uma série de recomendações de

desenvolvimento desse novo quadro de habilidades do Século XXI. Em resumo a partir dos 16 tópicos do item C4, podem ser notadas as seguintes recomendações de como ofertar melhores condições na educação:

- Desenvolvimento de políticas nacionais que garantam a integração das TIC em educação e formação na esfera educacional;
- Promoção de programas de erradicação do analfabetismo por meio das TIC;
- Promoção de programas de formação para profissionais da educação, comunicação e informação;
- Desenvolvimento de projetos-piloto como demonstração do impacto dos sistemas de ensino alternativos baseados nas TIC;
- Desenvolvimento de habilidades em TIC e criação centros locais de formação em TIC;
- Remoção das barreiras de gênero na educação e formação em TIC e promoção da igualdade de oportunidades de formação de mulheres e crianças em campos relacionados;
- Capacitação de comunidades locais, especialmente em áreas rurais e carentes, na utilização das TIC, e produção de conteúdo útil e socialmente significativo para o benefício de todos;
- Cooperação regional e internacional na ampliação das capacidades de aplicação das TIC em uma gama de programas educacionais;
- Desenvolvimento de sistemas de ensino a distância, treinamento e outras formas de educação e formação como parte dos programas de capacitação; e
- Compartilhamento das experiências sobre os alcances e dificuldades.

A Declaração de Princípios em associação com o Plano de Ação levou à criação de uma Agenda de Solidariedade Digital, com o objetivo de

“Colocar em prática as condições para a mobilização de recursos financeiros e tecnológicos, para a inclusão de todos os homens e mulheres na emergente Sociedade da Informação. A estreita cooperação nacional, regional e internacional de todas as partes interessadas é vital para a execução dessa agenda. Para superar a exclusão digital, precisamos usar de modo mais eficiente os mecanismos e abordagens existentes e explorar amplamente outras novas, a fim de proporcionar fundos para financiar o desenvolvimento de infraestrutura, equipamentos, capacitação e conteúdo, que são essenciais para a participação na Sociedade da Informação” (CGI.Br, 2014, p. 61)

No âmbito da Agenda são esboçadas as prioridades, as estratégias e as possibilidades de mobilização de recursos com a finalidade de atender aos seus objetivos descritos na citação acima. A partir disso, é enfatizada a necessidade de avaliações realistas de desempenho e de estabelecimento de referências (qualitativas e quantitativas), por meio de indicadores estatísticos comparáveis e resultados de pesquisa científica, para dar seguimento à implementação dos objetivos, metas e alvos do Plano de Ação, tendo em consideração as diferentes circunstâncias nacionais.

Em linhas gerais, o extenso documento descrito nesta seção trata da influência das tecnologias de informação e comunicação em uma sociedade cada vez mais conectada e vinculada às novas tendências comunicativas e informacionais. Tem como princípios norteadores os compromissos com os objetivos da Declaração do Milênio de 2000 e a transformação do fosso digital em oportunidade digital. Se preocupa na ênfase sobre a situação das mulheres e de grupos desfavorecidos promovendo o acesso equitativo e a igualdade de gênero.

Como já falado, o Compromisso de Genebra é a primeira fase da Cúpula Mundial da Sociedade da Informação e se constitui como uma preparação para o Compromisso de Túnis, a ser abordado na continuidade deste capítulo. Demonstra, contudo, que a virada do milênio e a emergência das tecnologias foram eventos decisórios na preocupação com a promoção de novas habilidades e competências a serem trabalhadas no recente Século XXI, tendo como primeiro objetivo, a provisão de acesso a qualquer ser humano.

Como as Literacias de Mídia e Informação se constituem no desenvolvimento desse contexto atrelado aos processos de aprendizagem, é importante a referência desse documento detalhado sobre esse panorama. Por mais que não cite especificamente as literacias de mídia, literacias digitais e as literacias da informação se refere ao desenvolvimento de novas habilidades e atitudes frente a esse cenário, o que tange diretamente o tema deste trabalho.

4.1.17. Relatório sobre o Fórum Internacional da América Latina e Caribe na Sociedade da Informação, realizado no Rio de Janeiro, no Brasil, em 2003

Tipo do Documento: Relatório

O Fórum Internacional da América Latina e Caribe (LAC) na Sociedade da Informação, foi uma iniciativa da Cúpula Mundial da Sociedade da Informação baseado no Plano de Ação de Genebra, de 2003. Foi também o resultado provisório da Força Tarefa das Nações Unidas para as Tecnologias da Informação e Comunicação⁵⁷ (UNICT *Task Force*). Nesse âmbito, é interessante rever a Força Tarefa das Nações Unidas que aconteceu em 2002, em Honduras. A UNICT *Task Force* teve como objetivo reforçar o papel de liderança das Nações Unidas na formulação de estratégias no desenvolvimento das TIC e colocar a tecnologia à serviço do conhecimento. Ainda, estabeleceu ações através de agentes parceiros a partir da universalidade, legitimidade e neutralidade da ONU. A *Task Force* foi baseada na Declaração do Milênio de 2000 e na ECOSOC do mesmo ano. Afirma em seu corpo que esse conjunto de recomendações ajudará a proteger o poder das TIC para avançar no desenvolvimento social, cultural, econômico e político e alcançar os objetivos da ONU, que são (sumariamente):

- Acabar com a pobreza, analfabetismo e com as doenças que combatem a humanidade até 2015;

⁵⁷ Mais informações em: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/un/unpan006977.pdf>

- Promover a igualdade de gênero incondicional;
- Conectar as TIC ao desenvolvimento comunitário e responder às demandas e prioridades dos países em desenvolvimento; e
- Coordenar, mobilizar e conectar recursos globais e locais no desenvolvimento de conectividade, capacidade e conteúdo.

A UNICT *Task Force* anuncia a execução de seminários regionais para tratar desses assuntos com mais proximidade, tal como esse Fórum Internacional do LAC na Sociedade da Informação. Participaram do Fórum 159 participantes de 21 países incluindo os Ministros de Ciência e Tecnologia do Brasil. Foi apresentado um quadro político do desenvolvimento das TICs na região e as orientações políticas de organizações participando do encontro. Abaixo, segue uma síntese em itens sobre as principais recomendações e conclusões.

1. Princípios

- a. O principal objetivo de desenvolvimento da Sociedade da Informação deve ser o bem-estar individual e comunitário;
- b. A sociedade da informação deve garantir a todos o direito fundamental de acessar a informação e a comunicação;
- c. A participação de atores relevantes no processo de desenvolvimento da sociedade da informação deve ser assegurada, incluindo os setores público e privado, ONGs, sociedade civil e universidades;
- d. O quadro regulatório, o desenvolvimento de infraestrutura, a provisão de serviços digitais e a produção e utilização de conteúdos requerem abordagem e foco regionais;
- e. Os países do LAC devem se integrar para aumentar o potencial da região na participação da Sociedade Global da Informação;
- f. A sociedade da informação deve ir de encontro às necessidades de comunidades rurais e outros grupos marginalizados e promover o pluralismo linguístico e cultural;
- g. A sustentabilidade da sociedade da informação deve ser baseada no crescimento econômico, na redução da pobreza, na proteção e crescimento da empregabilidade e na igualdade sócio econômica;
- h. A sociedade da informação deve promover a transferência e compartilhamento do conhecimento (inclusive técnico) de uma maneira que seja acessível; e
- i. A sociedade da informação deve promover eficiência, transparência e participação em serviços públicos, a melhora da educação, saúde e participação democrática.

2. Regulação e Infraestrutura

- a. Aumentar o acesso cidadão às TICs através de regulações e infraestruturas transparentes, consistentes e não discriminatórias;
- b. Demandar de mecanismos que facilitem os pontos de acesso público, que fortaleçam a infraestrutura nacional da informação e comunicação e protejam as informações pessoais e a privacidade individual; e

- c. Promover a interconectividade nacional e regional, bem como a harmonização regional dos padrões regulatórios e apoio à infraestrutura.
3. Conteúdos e aplicações
- a. Reduzir a barreira cultural e linguística no ciberespaço, produzir conteúdo multicultural e multilíngue que envolvam as comunidades locais e favoreçam a disseminação do conhecimento associado a promoção de valores e princípios como respeito pela diversidade, pluralismo cultural e equilíbrio ambiental;
 - b. Promover serviços comunitários básicos como educação e saúde e assegurar que conteúdos e aplicações sirvam o objetivo da inclusão social, proteção do patrimônio cultural e transparência governamental;
 - c. Criar um ambiente para iniciativa e inovação, dando ênfase aos pequenos e médios negócios e indústrias;
 - d. Modernizar urgentemente as leis sobre propriedade intelectual e *copyright* a fim de facilitar o acesso à informação; e
 - e. Promover e produzir softwares livres, dando preferência à projetos que procurem desenvolver softwares em código aberto.
4. Serviços abertos
- a. Estimular o desenvolvimento de mídia interativa e educação à distância;
 - b. Promover a criação e operação de redes nacionais e regionais de pesquisa e centros de desenvolvimento que serão orientados ao uso das TICs como ferramentas de desenvolvimento; e
 - c. Articular a criação de redes virtuais de aprendizagem a inovação e o aprendizado.
5. Aspectos estratégicos
- a. Ressaltar a importância não só do suporte financeiro e técnico, mas também do treinamento de promoção da participação da comunidade e a gestão do desenvolvimento compartilhado;
 - b. Enfatizar a importância das alianças estratégicas com provedores de acesso, o estabelecimento de iniciativas de uso das TICs no desenvolvimento econômico, social e cultural e no design de produção computadores pessoais e equipamentos periféricos em baixo custo;
 - c. Desenvolver ações que tenham como objetivo a disseminação da informação e o alerta público dos benefícios das TICs;
 - d. Desenvolver um inventário da comunicação midiática disponível para a comunidade; e
 - e. Promover o controle social sobre base de dados e uso das TICs no setor público.

Esse documento, tal como o UNICT Task Force, parece ser relevante para entender a virada do século e a emergência das novas tecnologias da informação e comunicação. Elas passam a ser princípios de desenvolvimento social e educacional e, portanto, trazem propostas de inclusão no ensino por dizerem respeito à novas habilidades e competências.

4.1.18. Cúpula Mundial da Sociedade da Informação sobre o Papel e Lugar da Mídia na Sociedade da Informação na África e Região Árabe, realizada em Marrakesh, no Marrocos em 2004

Tipo do Documento: Declaração

Baseada no Artigo 19 da DUDH de 1948, na Declaração de Windhoek de 1991, na Declaração de Sanaa de 1996 e na Declaração de Princípios de Genebra de 2003, esse Encontro Temático e Regional intenta fazer dos direitos humanos uma realidade comum como diz “chegou a hora de passarmos de promessas sobre o Artigo 19 para a sua implementação universal” (Declaração de Marrakesh, 2004, p.1 – Tradução Nossa).

É proclamado assim que a liberdade de expressão e de imprensa são o centro da construção da Sociedade da Informação na África, na região Árabe e em todo o mundo e qualquer pessoa pode se beneficiar desse fundamento. A revolução digital em conjunto com as mídias tradicionais devem ser o ponto central do acesso igualitário em prol do desenvolvimento humano sustentável. Declara-se que:

“A Sociedade da Informação deve possibilitar o empoderamento de mulheres em seu acesso completo e equitativo no uso de TICs.

A diversidade cultural não deve ser só preservada, como promovida. Atenção especial deve ser dada a situação dos grupos indígenas em salvaguardar suas heranças linguística e cultural.

Organizações públicas e privadas, como agências de auxílio bilaterais e multilaterais, bem como fundações, devem enfatizar a liberdade de expressão e de imprensa ao financiar esses programas e projetos para superar o fosso digital.

Todos os jornalistas devem aproveitar seus direitos de trabalho centrais, incluindo a Liberdade de associação, como um conjunto de convenções da Organização Internacional do Trabalho. Sobre isso, atenção especial deve ser dada aos profissionais da mídia em formação”

(Declaração de Marrakesh, 2004, p. 2 – Tradução Nossa)

Esse documento é um demonstrativo de uma das primeiras ações da Cúpula Mundial da Sociedade da Informação em sediar encontros sobre a relevância do poder da mídia e da informação no empoderamento cidadão. Novamente, há uma preocupação com a situação das mulheres, nas regiões africanas e árabes, mas também se expressa em outros países. Por mais que não traga a interpelação específica com o contexto educacional, contempla habilidades formativas para uma prática cidadã consciente, o que interessa este trabalho. Ademais, cita a Sociedade da Informação como um conceito bem fundamentado e prega sua preservação e promoção como um bem comum.

4.1.19. Declaração “Faróis da Sociedade da Informação: a proclamação de Alexandria sobre Literacias da Informação e Aprendizado Permanente”, proclamada em Alexandria, no Egito, em 2005

Tipo do Documento: Declaração

A Biblioteca de Alexandria⁵⁸ é conhecida historicamente como uma das maiores do mundo antigo, tendo sido o abrigo de uma ampla gama de pergaminhos (o formato dos livros antigamente). Não se sabe ao certo quando ou o motivo pelo qual foi destruída, porém em 2002 foi reinaugurada em sua mesma cidade. Na Ilha de Faros, haviam os “Faróis de Alexandria”⁵⁹ uma das sete maravilhas do mundo antigo (com 150 metros de altura) que no Século XIV foi destruída por um terremoto.

Baseado nesse contexto histórico é que se proclamou a Declaração sobre as Literacias da Informação e Aprendizado Permanente, declarando “que as literacias da informação e o aprendizado ao longo da vida são faróis da Sociedade da Informação, iluminando os cursos do desenvolvimento, da prosperidade e da liberdade” (Declaração de Alexandria, 2005 – Tradução Nossa).

As literacias da informação estão no cerne do aprendizado ao longo da vida. Elas capacitam pessoas em seus caminhos na busca, na avaliação, no uso e na criação da informação de forma efetiva para atingir suas metas pessoais, sociais, ocupacionais e educacionais. Segundo a Declaração, as literacias da informação são um direito humano básico em um mundo digital.

O aprendizado permanente prepara os indivíduos, as comunidades e as nações a atingirem suas metas e a aproveitar as oportunidades que surgem no ambiente global em evolução. Auxilia-os a enfrentar os desafios tecnológicos, econômicos e sociais, a fim de reverter a desvantagem e promover o bem-estar.

Define literacias da informação como um conceito que abrange as competências em reconhecer as necessidades informacionais e localizar, avaliar, aplicar e criar informação dentro de contextos culturais e sociais. Ainda, fornece a chave do acesso, do uso e da criação efetivos do conteúdo e os fundamentos no alcance das metas da Declaração do Milênio de 2000 e de Genebra de 2003.

Ao final, demanda-se o reconhecimento do aprendizado por toda a vida e das literacias da informação como promotoras do desenvolvimento de capacidades exigidas para a certificação dos programas educacionais e de treinamento.

⁵⁸ Mais informações em: <http://www.bibalex.org/en/Default#visitors>

⁵⁹ Mais informações em: ROMER, John. As Sete Maravilhas do Mundo Antigo. São Paulo: Melhoramentos, 2ª edição, 2000.

De acordo com a UNESCO, a Declaração de Alexandria compõe uma metáfora significativa em relação à inauguração da nova Biblioteca como um símbolo de construção do conhecimento, integrando o conjunto de documentos chaves na conceituação de literacias de mídia e informação. Constitui-se como uma referência por tratar da intersecção entre literacias da informação e aprendizado ao longo da vida na Sociedade da Informação. A reboque das considerações das Declarações de Viena em 1999 e de Sevilha de 2002 sobre Mídia Educação em associação com as Declarações de Praga de 2003 e Alexandria de 2005 sobre Literacias da Informação, é possível observar o desenvolvimento do conceito de MIL em direção à sua atual conjuntura em uma expressão composta.

4.1.20.Segunda Fase da Cúpula Mundial da Sociedade da Informação: o compromisso de Túnis, realizada na Tunísia, em 2005

Tipo do Documento: Declaração

O Compromisso de Túnis reitera as colocações dos 96 parágrafos da Declaração de Princípios de Genebra de 2003 e é, como já dito, a continuidade da construção da Cúpula Mundial da Sociedade da Informação sobre Tecnologias da Informação e Comunicação na Sociedade da Informação. Tem como base a DUDH de 1948, a Carta das Nações Unidas, a Declaração de Viena de 1999 e a Declaração do Milênio de 2000. Reafirma a universalidade, a indivisibilidade, a interdependência e a inter-relação de todos os direitos humanos.

Compromisso de Túnis apresenta 122 parágrafos divididos em duas partes. A primeira parte, com 40 parágrafos em seção única e a segunda com 122 parágrafos divididos em quatro sessões.

1. Compromisso de Túnis (Parágrafos 1 ao 40)
2. Agenda de Túnis para a Sociedade da Informação
 - a. Introdução (Parágrafos 1 e 2);
 - b. Mecanismos financeiros para enfrentar os desafios das TICs para seu desenvolvimento (Parágrafos 3 ao 28);
 - c. Governança da Internet (Parágrafos 29 ao 82);
 - d. Implementação de acompanhamento (Parágrafos 83 ao 122);

O objetivo das Cúpulas de Genebra e Túnis é que a comunidade internacional as usem como referência na elaboração e implementação estratégica em âmbitos regionais e nacionais, na tentativa de assegurar que as prioridades estipuladas na Declaração do Milênio sejam contempladas, como por exemplo, o estipulado pelo parágrafo 19.

“A comunidade internacional deve tomar as medidas necessárias para assegurar que todos os países do mundo tenham acesso equitativo e a preços acessíveis às TIC, de modo que seus benefícios no campo do desenvolvimento

socioeconômico e da redução do hiato digital sejam verdadeiramente inclusivos” (CGI.Br, 2005, p. 72)

A Cúpula reconheceu que o acesso às TIC tem influência no alcance dos objetivos do Milênio e que sua implementação requer estratégias de longo prazo. Esse fator reitera a Agenda da Solidariedade Digital da Declaração de Genebra.

Sob a chamada “hora de passar dos princípios para a ação” (CGI.Br, 2005, p. 79) é que se formula a “Agenda de Túnis para a Sociedade da Informação”. No âmbito da Agenda é enfatizada a cooperação técnica e a capacitação científica e tecnológica na superação das assimetrias digitais e de desenvolvimento. Sobre isso, o financiamento público tem visibilidade sobre o fornecimento de acesso. Contudo, foi detectado que a provisão de recursos das áreas de ação é irregular e os recentes subsídios de desenvolvimento das TIC têm recebido insuficiente atenção

Esse panorama carece de revisão, pois a Internet evoluiu como um recurso global público e sua governança deveria constituir uma questão central da agenda da Sociedade da Informação. A gestão internacional da Internet deve assegurar uma distribuição equitativa de recursos, facilitar o acesso de todos e garantir um funcionamento estável e seguro da Internet, levando em consideração as variedades culturais e linguísticas como enfatizado pela Declaração de Genebra de 2003.

Reafirmam, assim, o compromisso com a liberdade de buscar, receber, transmitir e usar a informação para a criação, acúmulo e difusão do conhecimento. E, também, o compromisso de transformar o hiato digital em oportunidade digital, junto ao desenvolvimento harmonioso, homogêneo e equitativo.

Conforme o parágrafo 51, a Agenda de Túnis clama pela provisão de

“Educação e formação em TIC nos países em desenvolvimento, através do estabelecimento de estratégias nacionais para a integração das TIC na educação e no desenvolvimento de mão de obra e aportando os recursos apropriados. Além disso, a cooperação internacional deveria ser ampliada, numa base voluntária, para a capacitação em áreas relevantes para a governança da Internet. Isso pode incluir, em particular, a construção de centros especializados e de outras instituições para facilitar a transferência de conhecimentos e o intercâmbio de melhores práticas, a fim de aumentar a participação dos países em desenvolvimento e de todas as partes interessadas em mecanismos de governança da Internet” (CGI.Br, 2005, p. 95)

Através da cooperação internacional dos governos e da parceria de partes interessadas, será possível ter sucesso no desafio de aproveitar o potencial das TIC como uma ferramenta a serviço do desenvolvimento, voltada em direção à promoção do uso da informação e do conhecimento na integração e adaptação nacional de estratégias digitais. Na ocasião foram lançados os Índice de Oportunidade TIC e o Índice de Oportunidade Digital, a serem desenvolvidos posteriormente, definindo-os como o conjunto comum de indicadores sobre as TIC no desenvolvimento social e humano. Os índices e indicadores devem levar em conta diferentes níveis de desenvolvimento e circunstâncias nacionais. Conforme o parágrafo 121, foi proclamado

“O 17 de maio como Dia Mundial da Sociedade da Informação, que será celebrado anualmente e servirá para ampliar a conscientização sobre a

importância desse recurso global nas questões tratadas pela Cúpula, especialmente as possibilidades que a utilização das TIC podem oferecer para as economias e as sociedades, bem como as diferentes formas de redução da exclusão digital” (CGI.Br, 2005, p. 115)

Com o fechamento da Agenda de Túnis chega ao fim o ciclo inicial da Cúpula Mundial da Sociedade da Informação e essa continua a sua atuação efetiva em encontros mundiais e regionais. Seu contexto é próximo ao da Declaração de Genebra de 2003, reiterando seus princípios e propondo linhas de ações que saiam do papel e tenham impacto, principalmente entre os grupos desvantajosos. Suas colocações sobre novos conjuntos de habilidades em frente às novas tecnologias contribuem para que as Literacias de Mídia e Informação contemplem essa temática, mesmo que não explícito em seu título. Aparenta formular, assim, um ecossistema indissociável entre práticas educativas e comunicativas nos contextos sociais, culturais e políticos na Era Digital.

4.1.21. Relatório Mundial da UNESCO: “Em Direção às Sociedades do Conhecimento”, de 2005

Tipo do Documento: Publicação

Aparentemente, a disseminação das novas tecnologias e a emergência da Internet como rede pública, se tornaram um tema amplamente abordado pelas recomendações em educação e cultura. Com o fechamento do ciclo inicial da Cúpula Mundial da Sociedade da Informação em 2005, a UNESCO se mobilizou em construir um material que esclarecesse os conceitos de Sociedade da Informação e Sociedade do Conhecimento, por caracterizarem a configuração social no novo milênio. O lançamento do relatório foi em formato de publicação, motivo pelo qual não há o local de sua execução no título desta seção.

É um material com 220 páginas, divididas em dez capítulos que tratam sobre as sociedades da informação, do conhecimento, de aprendizagem; e seus temas tangentes como a educação para todos, o futuro do ensino e a revolução tecnológica e científica. Aqui, o material será descrito sumariamente, principalmente no tocante dos temas sobre sociedades do conhecimento e da informação.

A expressão “sociedade de aprendizagem” indica um novo tipo de sociedade em que os velhos limites sobre “onde” e “quando” não podem mais ser aplicados.

“Em um mundo cada vez mais complexo, onde ninguém pode precisar se submeter a mais que um mercado no curso da carreira profissional, o aprendizado ao longo da vida se torna indispensável. Ao mesmo tempo em que essa noção de Sociedades de Aprendizagem estava se estabelecendo, Peter Drucker (1969) apontou para a emergência de uma ‘Sociedade do Conhecimento’, onde o que importa acima de tudo seria aprender como aprender” (UNESCO, 2005, p. 57 – Tradução Nossa)

O conceito “sociedade do conhecimento” foi cunhado pelo acadêmico Peter Drucker em 1969. A ideia emergiu concomitantemente à noção de “sociedades de aprendizagem” e “aprendizagem permanente” para todos. A UNESCO desempenhou um importante papel

como exemplificado pela publicação do relatório da Comissão de Desenvolvimento da Educação – Aprendendo a Ser – de 1972⁶⁰. Ainda, a ideia de sociedade do conhecimento é inseparável dos estudos da sociedade da informação, cujas premissas apareceram com o crescimento da cibernética. A publicação da trilogia de Manuel Castells “A Era da Informação” ao final dos anos 1990, resumiu as mudanças e tendências que já haviam sido descritas e previstas.

A sociedade do conhecimento é aquela nutrida pela sua diversidade e suas capacidades, abarcando as dimensões sociais, políticas e culturais mais amplas, enquanto a ideia da sociedade da informação é baseada nas inovações tecnológicas. Contudo, é um contexto múltiplo com uma ampla gama de formatações. A importância do pensamento educativo e crítico deve sublinhar os novos prospectos elaborados pela Internet, ao mesmo tempo em que valoriza meios de mídia e informação tradicionais e analógicos. A sociedade do conhecimento é pautada na convergência e multiplicidade do ser humano nas suas esferas da vida.

Como visto na Declaração de Genebra (2003) e no Compromisso de Túnis (2005) a multiplicidade e diversidade cultural e linguística são fatores que devem ser protegidos e enfatizados, contra movimentos de padronização e homogeneização social. Promover a diversidade também significa nutrir as sociedades do conhecimento emergentes. Isso preenche não só um imperativo ético abstrato, mas o crescimento da conscientização sobre o valor das formas de conhecimento.

Tem como cerne o foco sobre os direitos humanos e pelo caráter participatório inclusivo⁶¹.

“O desenvolvimento humano e a abordagem centrada no empoderamento, implícita no conceito de sociedades do conhecimento, devem assegurar que os direitos humanos sejam liberdades fundamentais e implementados mais completamente, enquanto trabalham com efetividade contra a pobreza e a favor do quadro de desenvolvimento político. A conexão entre o conhecimento e o desenvolvimento é fundamental nas sociedades do conhecimento – sendo o conhecimento uma ferramenta para a satisfação das necessidades econômicas e um componente de desenvolvimento. A dinâmica política, econômica e social no coração da emergência das sociedades do conhecimento oferece uma ilustração da indivisibilidade entre os esforços de luta contra a pobreza e promoção dos direitos políticos e civis” (UNESCO, 2005, p. 28 – Tradução Nossa)

O crescimento simultâneo da Internet, da telefonia móvel e das tecnologias digitais desempenham um papel não só no desenvolvimento econômico, mas também no humano.

⁶⁰ A Comissão de Desenvolvimento da Educação discutiu, nessa ocasião, sobre a educação não ser mais um privilégio de uma elite ou uma questão de faixa etária: ela abarca toda uma comunidade e qualquer indivíduo em todo período de sua vida. Mais informações em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000018/001801e.pdf>

⁶¹ A importância dos direitos humanos se traduz na ênfase particular sobre os artigos 1º, 26, 27 e 29 da DUDH de 1948.

Nas sociedades do conhecimento emergentes, há um círculo virtuoso em que o progresso da inovação tecnológica produz mais conhecimento a longo prazo.

O surgimento da sociedade global da informação pela nova revolução digital não deve encobrir o fato que ela é valiosa como meios de se alcançar uma verdadeira sociedade do conhecimento. A informação não é um conhecimento nela mesma. Deve-se investir nas habilidades de pensamento crítico para distinguir entre informações úteis e inúteis da grande massa de dados disponíveis nas redes.

Sociedades em rede e do conhecimento na era da informação promovem uma conscientização dos problemas globais. O conhecimento é uma ferramenta potente no combate contra a pobreza, enquanto sua luta não for limitada à provisão de infraestruturas ou promoção de mecanismos institucionais em países menos desenvolvidos. A infraestrutura e a construção de capacidades são importantes e o sucesso alcançado por alguns países é justificado pelos investimentos massivos em educação, pesquisa e desenvolvimento durante várias décadas.

Mesmo antes da primeira fase da Cúpula Mundial da Sociedade da Informação as reflexões da comunidade internacional na área têm sido seguidas por várias iniciativas. Hoje, a expressão “Sociedades do Conhecimento” se tornou um quadro para a reflexão. Contudo, segundo o relatório, é preocupante que as pesquisas feitas nas áreas de educação, acadêmicas e tecnológicas, ainda sejam dependentes de uma visão fragmentada sobre as interações existentes e de um forte determinismo tecnológico. Tal como enfatizado pela Cúpula Mundial em 2005, o fosso digital é uma realidade e se estabelece em grande parte dos países em todos os continentes (em maior ou menor amplitude). Atualmente, esse é o real desafio enfrentado na construção das sociedades do conhecimento.

Essa fissura de conhecimento é enraizada nas desigualdades globais e na distribuição do potencial cognitivo. Contudo, ao contrário do digital, a provisão de acesso não ultrapassa o fosso do conhecimento, objetivo que depende diretamente da formação das habilidades cognitivas e quadros regulatórios equipados para acesso de conteúdo.

4.1.22. Declaração sobre Literacias da Informação: bibliotecas, aprendizagem e cidadania, proclamada em Toledo, na Espanha em 2006

Tipo do Documento: Declaração

A Declaração de Toledo de 2006 foi promovida pela IFLA e tem como base a Declaração de Praga de 2003 e a de Alexandria de 2005 ambas sobre literacias da informação, já contempladas neste capítulo.

As literacias da informação (ou como referenciado pelo documento, a ALFIN) são uma ferramenta na aquisição de competências em informação, bem como no desenvolvimento, participação e comunicação dos cidadãos. Essa Declaração se dedica a analisar a

aplicação do conceito e a situação dos programas de literacias da informação em bibliotecas na Espanha, bem como propor linhas e atuações prioritárias nos diferentes âmbitos territoriais. Em uma paráfrase da Declaração, ela considera que:

- As bibliotecas e seus profissionais contribuem no mantimento e na melhora dos níveis educativos de toda a população, graças as suas instalações, recursos e serviços, bem como por suas atividades de formação e promoção da leitura;
- Em uma era digital, devem apostar a sua sustentabilidade em atividades práticas de formação eficaz;
- As instituições devem fomentar a formação continuada do desenvolvimento profissional em biblioteconomia, que permita o desenvolvimento de literacias nos cidadãos sobre o uso da informação;
- Os cursos de ciência da informação devem integrar conteúdos relativos às literacias da informação e questões pedagógicas necessárias para seu ensino;
- Os agentes envolvidos com as literacias da informação devem estabelecer fóruns locais, regionais, autônomos e nacionais que se convertam em plataformas de reflexão, difusão e cooperação interinstitucional. Esses fóruns podem contemplar os primeiros passos de uma agenda nacional de promoção das literacias da informação. É sugerido que abarquem:
 - A elaboração de um modelo e marco próprios das competências fundamentais incluídas nas literacias da informação;
 - A elaboração de uma proposta curricular que se adapte a contextos bibliotecários e de aprendizagem;
 - A promoção da conscientização social sobre a necessidade das literacias da informação;
 - A criação e manutenção de uma plataforma sobre as literacias da informação como um centro de recursos e apoio aos fóruns e iniciativas desenvolvidos; e
 - Uma agenda internacional contemplando as literacias da informação.
- Os profissionais da informação devem trabalhar na interação entre teoria e prática profissional para que a formação informacional tenha progressão e atue de acordo com seus objetivos educativos; e
- A importância da cooperação entre instituições, órgãos e profissionais interessados, na promoção das literacias da informação.

4.1.23. Agenda sobre 12 Recomendações para Mídia Educação, proclamada em Paris, na França, em 2007

Tipo do Documento: Agenda

A Agenda de Paris, lançada em 2007, teve como objetivo registrar o progresso no desenvolvimento da mídia educação através da implementação de políticas públicas ou iniciativas educativas desde a Declaração de Grünwald de 1982. A partir disso formulou as doze recomendações.

Foi reafirmada a relevância do Artigo 19 da DUDH de 1948, da Declaração de Grünwald de 1982, da Declaração de Toulouse de 1990 e da Declaração de Sevilha de 2002. Também foi enfatizada a presença das tecnologias de informação e comunicação e sua determinante presença nos processos educacionais, principalmente na intersecção com a mídia. Com base nisso, foram reconhecidos o lugar e o papel como uma força meridiana na sociedade, panorama o qual, justificou a necessidade do cidadão em analisar criticamente a informação em um sistema simbólico composto por imagens, sons ou textos.

A Declaração de Grünwald aparenta continuar apropriada em suas análises sintomáticas e acuradas feitas sobre a falta de reconhecimento da comunicação na educação. Suas quatro recomendações (citadas ao final do item 4.1.3) permanecem coerentes com os compromissos internacionais e alinhadas com os objetivos da Declaração do Milênio de 2000 e com as duas fases da Cúpula Mundial da Sociedade da Informação (Genebra, 2003 e Túnis, 2005). Assim, as doze recomendações foram divididas em quatro eixos temáticos referenciando Grünwald.

1. Desenvolvimento da Compreensão dos Programas de Mídia Educação em Todos os Níveis

Primeira Recomendação: adotar uma definição inclusiva da mídia educação

A integração da mídia nos programas escolares requer uma clara definição de seu escopo. As questões não são mais como distinguir entre educação “com” mídia (como ferramenta pedagógica) e educação “sobre” mídia (como um assunto a ser estudado) e sim ambientá-la na sociedade que sofre massivas mudanças pelo desenvolvimento das TIC. Um conceito inclusivo considera: acesso a todos os tipos de mídia para compreensão e participação da democracia; desenvolvimento de habilidades de análise crítica de mensagens; e produção, criatividade e interatividade entre diferentes campos da educação.

Segunda Recomendação: fortalecer as conexões entre mídia, educação, diversidade cultural e respeito aos direitos humanos

Um currículo adaptado à diversidade dos contextos econômico, cultural, educacional e social evita a adoção de modelos que não correspondam à realidade local. Contribui, assim, com o diálogo intercultural e o empoderamento de cidadãos.

Terceira Recomendação: definir habilidades e capacidades específicas e sistemas de avaliação

Habilidades básicas e as competências para aquisição de conhecimento, podem ser sumarizadas como as literacias de mídia, e devem ser especificadas em cada nível escolar de acordo com as idiossincrasias de cada aprendiz.

2. Formação de Professores e Conscientização dos Agentes nas Esferas Sociais

Quarta Recomendação: integrar a mídia educação no treinamento inicial dos professores

A formação inicial de professores é a chave elementar do sistema e deve incluir dimensões teóricas e habilidades práticas. Em tempos de rápidas mudanças e convergência tecnológica, essa formação deve se basear sobre ações institucionais e auto treinamento.

Quinta Recomendação: desenvolver métodos pedagógicos apropriados e envolventes

O fomento de uma maior participação dos estudantes e relações mais próximas entre escola e mundo é essencial nesse processo. Materiais de ensino devem se desenvolver para encaixar em métodos inovadores, e não o contrário.

Sexta Recomendação: mobilizar todos os agentes no sistema educativo

A conscientização dos gestores curriculares, diretores escolares e chefes educacionais deve aumentar para que esses agentes assumam as responsabilidades que legitimam esse conjunto de iniciativas.

Sétima Recomendação: mobilizar os agentes na esfera social

A mídia educação não pode ser limitada ao ambiente escolar e também preocupa as famílias, as associações e os profissionais da mídia.

Oitava Recomendação: integrar a mídia educação no quadro da educação permanente

A mídia educação não é restrita aos jovens, contemplando, também, crianças, adultos e idosos. É importante oferecer a esses grupos que não tiveram oportunidade uma formação que os tornem cidadãos mais livres e ativos nas comunidades.

3. Pesquisa e Disseminação nas Redes

Nona Recomendação: desenvolver a mídia educação e a pesquisa no ensino superior

A educação superior é a conexão entre a formação e a pesquisa pela necessidade de guiar e monitorar práticas empíricas. Possíveis diretrizes podem ser elencadas como: processo de desenvolvimento das literacias de mídia; avaliação das práticas de professores e estudantes; pesquisa-ação para mobilização de agentes; investigação comportamental de agentes da esfera social e familiar. É importante ter em mente que trata-se, antes de tudo, de um campo interdisciplinar e deve ser desenvolvido em conexão com outros estudos e teorias, não só do campo da educação e comunicação.

Décima Recomendação: criar e intercambiar redes sociais

Construção e compartilhamento das questões de pesquisa, bem como seus resultados que possam contribuir com uma mudança necessária na escala da mídia educação

4. Cooperação Internacional nas Ações

Décima Primeira Recomendação: organizar e visibilizar intercâmbios internacionais

Intercâmbios internacionais devem ser estimulados e organizados com a finalidade de perpetuar práticas e trabalhos existentes, a fim de compreender a diversidade das situações concretas e encorajar a cooperação de qualquer tipo. Sobre isso, organizações

internacionais como a UNESCO, bem como regionais como, na Europa, o Conselho Europeu e a União Europeia têm um importante papel para apoiar iniciativas locais e globais e ações coordenadas.

Décima Segunda Recomendação: conscientizar e mobilizar a esfera política

A conscientização política do processo midiático na educação auxilia na estipulação de recomendações e emendas que incentivam e legitimam essas práticas.

Durante a sessão que estipulou essa Agenda foi considerado que a informação e a mídia são indissociáveis nesse contexto educativo e devem ser consideradas em conjunto. Por mais que ainda não se traga o nome de literacias de mídia e informação, esse documento foi um marco nessa associação. Conclui-se que um material destinado, primeiramente, aos professores deveria ser elaborado, ação que foi concretizada no ano posterior, de 2008, já com o nome pelo qual se conhece hoje: MIL – Literacias de Mídia e Informação. A seguir, será descrito o referido documento.

4.1.24 Currículo para Formação de Professores em Literacias de Mídia e Informação, de 2008

Tipo do Documento: Publicação\Currículo

O presente material é uma publicação oficial da UNESCO de 2008 e foi preparado pelo Diretor do Departamento de Jornalismo e Ciências da Comunicação da Universidade Autônoma de Barcelona, José Manuel Perez Tornero, autor expoente na área dos estudos de mídia e informação na educação⁶². Tem como fundamentação teórica e ideológica a DUDH (1948), a Declaração de Grünwald (1982), a Declaração de Jomtiën (1990), a Declaração de Toulouse (1990), a Declaração de Viena (1999), a Declaração do Milênio (2000), a Declaração de Sevilha (2002), a Declaração de Praga (2003), a Cúpula Mundial da Sociedade da Informação de Genebra (2003) e Túnis (2005), a Declaração de Alexandria (2005) e a Agenda de Paris (2007).

Esta publicação tem como objetivo esclarecer conceitos e definir estratégias para as Literacias de Mídia e Informação no contexto da Sociedade do Conhecimento na Era da Informação. Nesta seção serão pontuados seus principais aspectos e será enfatizada sua relevância na demarcação de uma nova área de estudo: as literacias de mídia e informação. O currículo é organizado da seguinte maneira:

1. Introdução
 - 1.1. Estratégias para Educação em Mídia e Educação
 - 1.2. Por que a Mídia Educação é importante?
2. Literacias de Mídia e Informação
 - 2.1. Definições
 - 2.2. Chaves para as Literacias de Mídia e Informação

⁶² É um dos autores do livro “*Empowerment Through Media Education*”, publicado pela NORDICOM, em Goteborg, na Suécia, em 2008.

- 2.3. A Necessidade de Mídia Educação
- 2.4. Desafios
- 2.5. A Tradição da UNESCO em Mídia Educação
- 2.6. A Importância de Treinamento de Professores na Educação Compulsória
- 2.7. Habilidades e Objetivos
- 3. Diretrizes para Design Curricular e Metodológico na Formação Básica de Professores em Mídia Educação
 - 3.1. Objetivos
 - 3.2. Valores e Atitudes
 - 3.3. Conteúdo
 - 3.4. Conhecimento Prático/Práxis
 - 3.5. Métodos Multimodais e Interdisciplinares
 - 3.6. Critérios e Procedimentos de Avaliação

O presente Currículo se justifica pela emergência tecnológica, pela convergência midiática e pela grande massa de dados disponíveis na rede, fatores que transformam, radicalmente, a configuração da vida cotidiana. Como apontado na brochura,

“A mídia desempenha um importante papel no desenvolvimento pessoal, cultural, econômico e social e pode-se discutir que elementos do desenvolvimento e comportamento cognitivo e social são determinados pelos sistemas e processos da mídia e da informação” (UNESCO, 2008, p.4 – Tradução Nossa)

Uma educação que contemple esses fatores demanda um esboço estratégico que tenha uma intervenção efetiva e bem-sucedida. De acordo com o material, nenhum sistema de mídia traz benefícios verdadeiros sem indivíduos conscientes e com habilidades apropriadas para aproveitar o máximo que esse sistema pode oferecer.

A educação em mídia e informação estabelece um paralelo em que a evolução do ambiente de mídia e informação é diretamente proporcional ao desenvolvimento efetivo de habilidades do sujeito. O foco desse campo é promover a compreensão das funções da mídia e do pensamento crítico nesse contexto, a fim de fortalecer as capacidades, os direitos e os deveres humanos, para que se acesse e se crie com as tecnologias da informação e comunicação.

Assim o propósito desse documento é desenhar uma estratégia global e promover a introdução das literacias de mídia e informação na educação formal e na formação inicial e continuada de professores. Sua importância se justifica pelo processo de apropriação de novas ferramentas e a aquisição de novas competências (que agora são conhecidas como as literacias de mídia e informação) poderem ocorrer espontaneamente ou informalmente, ou como um resultado de um processo formal e organizado. Em qualquer um desses casos, se essas ferramentas e competências não são adquiridas devido às limitações ou barreiras econômicas, cognitivas e culturais, então isso se torna um problema a ser superado com urgência.

Se essa aquisição não levanta a consciência crítica, a promoção da autonomia pessoal e dos direitos e responsabilidades de indivíduos em relação à mídia, o processo se torna

insignificante. O que pode estar sobre a superfície a ser considerado como um progresso e como uma modernização se torna uma forma renovada de submissão ao determinismo tecnológico.

“As literacias de mídia e informação nesse contexto são, portanto, um fator de ludicidade, liberação e empoderamento das faculdades humanas oferecendo uma oportunidade para adquirir novas habilidades, maior nível de consciência e autonomia pessoal e cívica” (UNESCO, 2008, p. 6 – Tradução Nossa)

O relatório postula que as MIL sublinham a importância da informação e da mídia e integra as literacias digitais, da informação e midiática no panorama social, educacional e cultural. Contextualiza que em tempos onde a linguagem, plataformas e tecnologias são cada vez mais convergentes, as literacias de mídia e informação oferecem uma definição ampla, multifacetada e inclusiva. Compreendida nesse senso inclusivo, as MIL implicam uma expansão e o reforço de simples habilidades técnicas vinculadas à compreensão, à leitura crítica, à habilidade de analisar e refletir sobre a participação social, às relações humanas e ao uso dos códigos e convenções simbólicos e culturais. As literacias de mídia e informação são um processo educacional baseado em três princípios:

- A consideração das habilidades práticas e conceituais: as habilidades conceituais contemplam a operação intelectual em definir um requerimento informacional, usando essa informação na solução de problemas e no pensamento crítico. Habilidades práticas utilizam ferramentas e dispositivos particulares;
- A relevância nos diferentes tipos de aprendizagem e atividades: baseadas na racionalização, as MIL são uma consideração transversal que afeta todo o currículo e permeia todos os sujeitos e cursos; e
- A implicação de valores pessoais e sociais: reiteram o uso ético da informação, responsabilidade, autonomia, participação cidadã e o diálogo intercultural;

As MIL implicam um conteúdo transversal que afeta quaisquer currículos e cursos. Nas disciplinas curriculares, professores devem ter consciência, conhecimento e habilidade em relação às literacias de mídia e informação, que necessitam ser categorizadas para conhece-las e apropriá-las à preparação profissional. Isso reitera a definição da UNESCO,

“As Literacias de Mídia e Informação são uma abordagem recentemente desenvolvida que leva em consideração as novas culturas que emergem da Sociedade da Informação. Alguns preferem termos como: literacias de mídia, mídia educação, novas literacias, literacias digitais, literacias da informação, etc. Pesquisadores dos estudos de mídia e da ecologia da mídia ao redor do mundo estão contribuindo para o desenvolvimento dessas novas iniciativas educacionais” (Fonte: <http://milunesco.unaoc.org/> – Tradução Nossa)

Esse conjunto de novas habilidades é uma resposta integral à crescente presença da mídia e das novas configurações tecnológicas. As MIL apresentam, portanto, respostas às situações diárias em que a mídia e a informação desempenham um papel chave. Porém esse processo enfrenta desafios, tanto na integração no ensino formal, quanto na conscientização de uma importância na esfera cultural e social.

O primeiro desafio é o empoderamento de pessoas e a promoção e fortalecimento de suas competências e capacidades. O segundo é o desenvolvimento econômico e social que depende do desenvolvimento dessas capacidades individuais. O terceiro é a proteção de jovens e crianças, pois ao mesmo tempo que a rede traz oportunidades, também traz riscos que se agravam conforme a vulnerabilidade e a ausência da autonomia. O quarto é a distribuição equitativa de acesso e oportunidades, quesito influenciado pelas disparidades sociais e de gênero. O quinto é a preservação da identidade e diversidade culturais em um contexto global massificado, o que leva à necessidade do exercício do diálogo intercultural. O sexto é a criatividade e inovação em meio à tantas ferramentas disponíveis para produção do conhecimento no centro de uma cultura do compartilhamento e da inteligência coletiva. O sétimo e último (até então) é sobre o conjunto de atitudes e pensamento crítico sobre as mensagens da mídia e da esfera econômica.

Naturalmente, os desafios são superados e renovados e carregam amplitudes e particularidades de acordo com as nações contempladas. Porém, se estabelecem, também, como propósitos das MIL e por esse motivo devem ser considerados na esfera educacional.

Ao final, o documento estipula sugestões de design curricular, colocando que as considerações devem ser contextualizadas e responsivas ao contexto local de aplicação e intervenção. Este Currículo de Formação tem como objetivos a promoção de capacidades em MIL, o desenvolvimento de atividades curriculares, o direcionamento de recursos escolares e a criação de um trabalho colaborativo e cooperativo. Designa o professor como o agente central desse processo, sublinhando a necessidade de uma formação adequada.

Essa publicação é considerada o marco de lançamento do termo de literacias de mídia e informação, por sumarizar vários aspectos de Declarações anteriores, prover uma ampla definição de termos correlacionados e por propor uma aplicação de seus princípios. Sendo assim, o ano de 2008 é crucial para a linha do tempo e processo de conceituação das MIL. Os documentos posteriores a serem revisados até o ano de 2014 promovem uma compreensão mais detalhada desse processo e os desdobramentos da demarcação desse novo campo.

4.1.25 Declaração sobre a Formação de Educadores em Literacias da Informação, proclamada em Lima, no Peru, em 2009

Tipo do Documento: Declaração

A Declaração de Lima foi voltada, especificamente, para a existência de esforços tímidos e isolados em literacias da informação nos países da América Latina e Caribe. Tem como base a Declaração de Princípios de Genebra (2003), o Compromisso de Túnis (2005) e a Declaração de Alexandria (2005) e demanda que os países da região se engajem em iniciativas, de maneira que as literacias da informação tenham mais notoriedade no campo educacional.

O documento defende que as pesquisas, empíricas e teóricas, devem ser incentivadas e que seus resultados e prospecções precisam ser divulgados na esfera escolar, social, acadêmica e cultural. Não obstante, são prognósticos úteis para elaboração e implementação de políticas, principalmente no setor público.

A declaração reconhece que já existem grupos que trabalham com vigor para esse fim e que outras agências podem ser mobilizadas, inclusive no âmbito internacional. Admite, também, a existência de recursos financeiros disponíveis que podem ser empregados em todos os países da LAC. A partir disso, recomenda:

- A facilidade do esboço e implementação de iniciativas locais com ativa participação dos profissionais da educação, da mídia e da informação;
- A incorporação de princípios e práticas de literacias da informação em programas educacionais, tanto formais quanto não-formais e em modalidades presencial e à distância;
- O compartilhamento e disseminação de resultados e experiências de intervenção pública e privada;
- A contemplação de comunidades remotas, aldeias indígenas e grupos em desvantagem social, em particular as mulheres;
- O encorajamento à convergência e utilização de meios de comunicação, digitais e analógicos, para a conscientização de agentes chaves, incluindo autoridades de comunidades locais, quanto à relevância e importância das literacias da informação; e
- A avaliação de conteúdos acadêmicos, pesquisas e práticas em literacias da informação da América Latina e Caribe em níveis regionais e globais.

4.1.26 Relatório do Encontro de Especialistas sobre Indicadores de Literacias de Mídia e Informação, realizado em Bangkok, na Tailândia, em 2010

Tipo do Documento: Relatório

O Relatório “Em Direção aos Indicadores de Literacias de Mídia e Informação” discorre sobre a criação de indicadores que mensurem as iniciativas de MIL ao redor do mundo. Defende que é fundamental assegurar que pessoas tenham as competências – conhecimento, habilidades e atitudes – para serem bem-sucedidas através dos estágios do ciclo de vida da informação e da mídia. As literacias de mídia e informação começam com a criação de conteúdo, baseado na coleção de dados crus.

Esclarece que o termo “conteúdo” pode ser entendido de maneira diferente, dependendo da relação com a sua produção e disseminação. Para um produtor de informação, conteúdo possibilita a expressão de um conhecimento explícito, cuja integridade pode ser protegida. Para um receptor, conteúdo pode ser a informação como resposta à uma questão, um trabalho de arte ou qualquer outra coisa.

Esse relatório é composto por três propósitos. Primeiro, ele fornece elementos chaves na definição das MIL e seus resultados de ensino⁶³. Segundo, oferece uma base na concepção das MIL como um conjunto coletivo de competências inter-relacionadas necessárias para a educação hoje. Finalmente, identifica e descreve os desafios em desenvolver variáveis mensuráveis e ideias que avaliem os indicadores selecionados.

Primeiramente, a importância de entender as diferenças culturais deve ser enfatizada. Diferentes categorias de MIL variam e são colocadas em dois níveis: as iniciativas de MIL na sociedade e as iniciativas de MIL nos sistemas formais de educação. O objetivo desse documento é oferecer uma base e um panorama sobre os trabalhos prévios que abordam as MIL e propor uma série de variáveis que podem ser usadas no futuro para desenvolver indicadores específicos e mensuráveis.

O documento alega que informação e meios de comunicação são integrais no engajamento do processo democrático, na construção de comunidades e no fortalecimento da sociedade civil. Hoje, a mídia e a informação aparentam ser onipresentes e onipotentes, ao mesmo tempo em que mídias de todos os formatos se tornaram integradas na vida moderna e sua influência é notável. As MIL contemplam esses meios, sejam analógicos ou digitais.

A UNESCO promove o conceito de sociedades do conhecimento⁶⁴ inclusivas, pluralistas, equitativas e colaborativas. A sociedade da informação é uma parte essencial de sua construção e criação que inclui as dimensões sociais, culturais, econômicas, políticas e transformações institucionais. A proliferação das novas tecnologias, incluindo plataformas móveis, junto com a internet, abriu uma vastidão de recursos globais, catalisando e acelerando o desenvolvimento em suas várias áreas.

A respeito do conceito de “*literacy*”, o documento define que é atualmente reconhecido como um termo plural e dinâmico; indivíduos cada vez mais desenvolvidos em suas literacias têm competências – conhecimento, habilidades e atitudes – que os possibilitam a compreender e relacionar seus entornos de maneiras mais sutis que simplesmente entendendo palavras e números relacionados.

A UNESCO notou, a noção plural de literacias, não havendo uma única acepção da expressão, tal como sugere a figura 3 ao mostrar os conhecimentos e atitudes específicos (porém complementares) dos campos da informação e da mídia.

⁶³ Suas definições são baseadas no “Currículo para Formação de Professores em Literacias de Mídia e Informação” (UNESCO, 2008) descrito no item 4.1.24 desse capítulo.

⁶⁴ Tal como descrito no item 4.1.21 no Relatório Mundial da UNESCO “Em Direção às Sociedades do Conhecimento”.

ELEMENTOS E RESULTADOS DAS LITERACIAS DE MÍDIA E INFORMAÇÃO

Literacias da Informação

Definir e articular as informações necessárias	Localizar e acessar a informação	Acesso à informação	Organizar a informação	Uso ético da informação	Comunicar a informação	Usar as habilidades em TIC para processamento de informação
--	----------------------------------	---------------------	------------------------	-------------------------	------------------------	---

Literacias de Mídia

Entender o papel e funções da mídia em sociedades democráticas	Entender as condições sob as quais a mídia pode desempenhar suas funções	Avaliar criticamente o conteúdo de mídia sob a luz das funções de mídia	Engajar com a mídia para auto expressão e participação democrática	Habilidades necessárias para produzir, usar e gerar conteúdo	Usar as habilidades em TIC para processamento de informação
--	--	---	--	--	---

Figura 3: Elementos e Resultados da MIL elaborado por Jesus Lau. (UNESCO, 2010, p. 14 – Tradução Nossa)

COMPETÊNCIAS DE LITERACIAS DE MÍDIA E INFORMAÇÃO

Figura 4: Competências de MIL elaboradas por Jesus Lau (UNESCO, 2010, p. 15 – Tradução Nossa)

O objetivo das MIL é dar às pessoas o poder de usar seus direitos de liberdade de expressão, na defesa de seu acesso à informação, de modo que assegurem sua participação no processo de governança, na tentativa de garantir que diversas vozes sejam ouvidas. As MIL ensinam ao público global a avaliar a informação disponível sobre as necessidades do mundo e se comunicar de maneira proporcional e responsável.

Ao tratar de indicadores, o documento define que um indicador é um instrumento que fornece informação sobre o status e progresso de uma situação específica, processo ou condição. Possibilitam conhecimento simples, direto e acessível sobre um fenômeno específico. O consórcio de organizações e especialistas envolvidos no estudo concordaram que as MIL precisam ser abordadas como um fenômeno dinâmico, um processo de interação comunicativa entre diferentes agentes em um ambiente de rápido desenvolvimento levado pelas experiências dos usuários nas ambições tecnológicas.

Foi então decidido que em adição à aplicação de uma ferramenta de medida das MIL através dos continentes, um elemento subjetivo e qualitativo deve ser introduzido, requerendo que especialistas nacionais meçam os níveis de MIL em seus países.

Entre os fatores de qualidade dos indicadores, podem ser listados:

- Pertinência: os dados são relevantes para a tomada de decisão na questão a ser mensurada;
- Confiabilidade: os dados não são distorcidos ou enviesados;
- Adequação: os dados são facilmente disponíveis antes de se tornarem desatualizados;
- Precisão: os dados são corretamente calculados sem erros;
- Frequência: a coleta de dados pode ser repetida em um ciclo regular para medir tendências;
- Custo – Benefício: a coleta de dados não pode ser muito cara;
- Validação: os dados medem aquilo que foram feitos para medir;
- Consistência: indicadores e respostas individuais não se contradizem;
- Economia: é preferível escolher um número mínimo de indicadores necessários que cubram a extensão máxima do tema. Isso minimiza o peso na coleta dos países;
- Independência: indicadores devem medir diferentes aspectos de um tópico; não devem ser inter e correlacionados, apesar de alguns indicadores serem de fato relativos;
- Transparência: as fontes dos dados e a construção dos índices devem ser as mais claras possível para o leitor;
- Comparabilidade: os dados devem ser comparáveis em diferentes culturas e economias.

12 PRINCÍPIOS PARA INDICADORES DE LITERACIAS DE MÍDIA E INFORMAÇÃO

Figura 5: 12 Princípios para Indicadores de MIL (UNESCO, 2010, p. 19 – Tradução Nossa)

Sobre os métodos atuais sendo usados em surveys, o documento sugere a inclusão de:

- Questionários contextuais;
- Auto relatórios de comportamento;
- Exames de competências; e
- Desafios para aplicar indicadores.

Nem todos os indicadores são igualmente relevantes nas comunidades, o que cria desafios em seu uso e na análise compreensiva de dados. Há algumas preocupações sobre sua aplicação, incluindo:

- Indicadores devem rastrear a aquisição das MIL no sistema formal de educação, bem como nos ambientes pedagógicos informais;
- Indicadores podem ser difíceis de aplicar consistentemente, não só nas regiões, mas em países quando há regiões multilíngues ou com extrema estratificação social;
- Indicadores podem ser difíceis de aplicar em vários ambientes econômicos, sociais, culturais, étnicos e religiosos. Os padrões para competência suficiente podem ser diferentes devido à disponibilidade de recursos ou de infraestrutura, entre outros fatores; e
- Indicadores podem ser difíceis de aplicar a populações nômades e migrantes e grupos marginalizados. Uma pessoa que demonstra habilidades em MIL em um ambiente rural, pode exibir um nível inferior de competências em relação à uma pessoa de área urbana;

No âmbito do Relatório, foi notado que as principais limitações dessa abordagem são os custos de desenvolvimento e gestão. Um pequeno conjunto de indicadores baseado em

variáveis seria prático desde que esses sejam monitorados. Esse estudo propõe que se rastreie as MIL com um simples conjunto de três categorias principais de acordo com a própria definição do acrônimo: a habilidade em acessar, avaliar/entender e usar as MIL em uma variedade de contextos.

Pequenos índices em geral apresentam uma boa performance. Contudo, os especialistas em MIL sugerem uma lista de variáveis holísticas e ideias, das quais várias são complexas e não podem ser medidas diretamente de dados. Uma ampla seleção de indicadores diretamente mensuráveis seria necessária para a construção dos índices que capturam o conceito de variável. Por isso, as variáveis propostas nos apêndices devem ser analisadas considerando as seguintes considerações:

- O conceito de MIL pode ajudar a iluminar a capacidade nacional e leva-la ao desenvolvimento político?
- Uma nação pode tomar posse de sua competência?
- Pode haver soluções políticas regionais para melhorar a aquisição das MIL?
- Esse indicador pode promover progresso na igualdade de gêneros, empoderamento sócio econômico, entre outros?
- Esse indicador pode ser avançado por parcerias bi e multilaterais, incluindo aquelas transversais em vários setores da sociedade?

A mensuração das MIL é um dever de qualquer país que deseja promover e desenvolver as sociedades do conhecimento. A UNESCO, como uma organização internacional e de liderança, almeja conduzir o estudo em MIL a fim de medi-las e criar uma metodologia, a qual países possam perpetuar em nível nacional. Esse quadro global sobre indicadores de MIL, com a resposta do Encontro de Especialistas em Bangkok, concordou sobre a configuração dessas competências. A recomendação final do grupo à UNESCO é que se crie surveys regionais e nacionais. Contudo, a decisão da abordagem do estudo depende dos recursos disponíveis.

4.1.27 Declaração de Murcia, proclamada na Espanha, em 2010

Tipo do Documento: Declaração

A presente Declaração intitulada “Ação Social e Educativa das Bibliotecas em Tempos de Crise” é uma continuidade da Declaração de Toledo (2006) que também abordava a sustentabilidade das bibliotecas públicas na Era da Informação.

No documento, é afirmado que as bibliotecas têm uma importante função social e educativa no apoio à comunidade. Podem ser um recurso fundamental de inclusão e promoção social em um cenário de crise econômica que leva ao aumento do desemprego, da precariedade do trabalho, da vulnerabilidade e da exclusão social.

Atualmente, vários projetos no âmbito das bibliotecas públicas relatam boas experiências e práticas orientadas pelo desenvolvimento de literacias da informação, pela capacitação profissional e pela geração de oportunidade. Desses três aspectos, destaca-se a relevância da capacitação de profissionais como mediadores dos processos de aprendizagem.

Também, sublinha-se a presença das literacias da informação e digitais para abarcar as novas demandas dos usuários a respeito do alto fluxo informacional, além da emergência das tecnologias de informação e comunicação.

A estratégia e a antecipação das necessidades e problemas sociais devem ser práticas dos profissionais das bibliotecas, com a finalidade de responder e fazer frente às dificuldades econômicas. Com ele, poderão converter a crise econômica em uma oportunidade de melhorar sua utilidade, alcançando o máximo de reconhecimento de seu papel informativo, educativo, cultural e social.

A iniciativa iniciada em Toledo (2006) e reiterada em Murcia, tem uma última etapa, o Manifesto de Paramillo na Venezuela, a ser tratado na sequência.

4.1.28 Manifesto de Paramillo, proclamado na Venezuela, em 2010

Tipo do Documento: Manifesto

O objetivo do Manifesto de Paramillo é fomentar a formação de professores e formadores em literacias da informação, tomando como referência as iniciativas da IFLA, da WSIS e da UNESCO através das declarações de Praga (2003), Túnis (2005), Alexandria (2005), Toledo (2006), Lima (2009) e Murcia (2010).

No corpo do documento é esclarecido o conceito de literacias da informação, cujo propósito é o desenvolvimento de habilidades como: usar, localizar, avaliar e transmitir a informação. Orienta que essas capacidades e competências empreguem a informação em qualquer lugar, momento e etapa da vida do ser humano, a fim de facilitar e encorajar a aprendizagem ao longo da vida.

Esse conjunto de habilidades pode ser fomentado nos espaços das bibliotecas. Em uma era da informação e digital, as bibliotecas enfrentam uma ameaça à sua sustentabilidade, pois muitos de seus recursos que antes só ela provia, agora estão disponíveis na rede. É interessante, portanto, reconhecê-la como um espaço de formação em associação com suas funções tradicionais.

O Manifesto, então, chama a Associação Nacional de Diretores de Bibliotecas e Redes de Serviço de Informação do Setor Acadêmico, Universitário e de Investigação – ANABISAI⁶⁵ para contribuir e colaborar com a proposta de incorporação das literacias da informação em políticas públicas e com a formação do talento humano nas habilidades informacionais. Também, demanda que a ANABISAI incorpore programas de literacias da informação como eixo transversal nos programas acadêmicos de graduação e pós-graduação e promova a formação continuada de professores do ensino formal e profissionais da informação.

⁶⁵ Asociación Nacional de Directores de Bibliotecas, Redes y Servicios de Información del Sector Académico, Universitario y de Investigación. Mais informações em: <http://www.anabisai.org.ve/>

4.1.29 Declaração sobre Competência em Informação, proclamada em Maceió, no Brasil, em 2011

Tipo do Documento: Declaração

A Declaração de Maceió foi uma iniciativa do Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação em parceria com o gabinete da UNESCO no Brasil. É perceptível que nessa seção, ao invés do uso da expressão “literacias da informação”, usa-se “competência em informação”. Apesar de serem termos complementares, em alguns casos até sinônimos, essa dicotomia se justifica pelo próprio título do documento trazer essa configuração ao invés da expressão proposta por este trabalho. Como já dito, é possível encontrar uma gama de outras expressões que se manifestam sobre as mesmas habilidades como em espanhol, *alfabetización informacional* (ou ALFÍN), no inglês as *information literacies*, em francês *éducation à l'information* ou *culture de l'information*, em português, “alfabetização informacional” e “letramento informacional” e em Portugal, o uso literal da palavra “literacias da informação”.

No corpo do material, é demonstrada a realidade em uma sociedade mediada pela informação permeada pela insuficiência de recursos de acesso, uso, avaliação e comunicação. Em decorrência, é necessária a formação em prol do desenvolvimento das literacias da informação que atenda a essas demandas. Ao transmitir as principais reflexões sobre a informação no campo da educação, constatou-se que

“As bibliotecas e outras instituições relacionadas com a informação devem estabelecer parcerias para ações estratégicas e políticas públicas envolvendo o sistema de educação obrigatória. Destaca-se a base inicial para a capacitação no uso da informação, o papel social da biblioteca escolar como centro de recursos na aprendizagem e no desenvolvimento de competência em informação” (Declaração de Maceió, 2011, p. 2)

A associação entre informação, o espaço das bibliotecas e a educação tem sido uma demanda frequente desde 2006, na Declaração de Toledo, quando se promove as bibliotecas como formas de fomento das literacias da informação. No Brasil, como nos outros países sul-americanos essa tendência não é diversa, pelo motivo já listado no Manifesto de Paramillo. A dicotomia semântica dos termos, também reflete o panorama de discussões a que se dedica esta dissertação e também por isso, é que foi pinçado esse documento específico.

4.1.30 Declaração sobre o Primeiro Fórum Internacional sobre as Literacias de Mídia e Informação (MIL), proclamada em Fez, no Marrocos, em 2011

Tipo do Documento: Declaração

O Primeiro Fórum Internacional sobre as Literacias de Mídia e Informação, que foram formalizadas em 2008 e correspondem ao acrônimo MIL, contou com 200 participantes

de 40 países (entre eles o Brasil), representando 5 continentes. Tem como base a Declaração de Grünwald (1982), a Cúpula Mundial da Sociedade da Informação em suas duas fases (2003 e 2005), a Declaração de Alexandria (2005), a Agenda de Paris (2007) e o Currículo para Formação de Professores em MIL (2008).

Foi reafirmada a convicção de que as MIL são um direito humano, particularmente na era digital da explosão da informação e da convergência das tecnologias da comunicação. Ainda, o documento considera que esse conjunto de habilidades e competências realça a qualidade de vida humana, o desenvolvimento sustentável e a cidadania e tem como principal obstáculo o desconhecimento de suas capacidades de poder.

Os participantes do Fórum declaram que a era digital de hoje e a convergência das tecnologias da comunicação necessitam da combinação das literacias de mídia com as literacias da informação para alcançar um desenvolvimento humano sustentável, construído sobre sociedades cívicas participatórias e contribuindo com a consolidação da paz, liberdade, democracia, boa governança e promoção do conhecimento. Baseado nisso, clama:

- Pela integração das MIL nos sistemas formal e não-formal, assegurando o direito de todo cidadão à essa nova educação cívica, capitalizando um efeito multiplicador de educadores na formação de aprendizes em um pensamento crítico e analítico e conferindo aos professores e estudantes as competências de MIL na construção de sociedades com literacias de mídia e informação, estabelecendo os estágios das sociedades do conhecimento;
- Pela condução de pesquisas sobre o estado da arte das literacias de mídia e informação em diferentes países para que os especialistas e praticantes da MIL possam esboçar iniciativas mais efetivas. Contudo não encoraja a simples importação de métodos, enfatizando a importância de contextualização dessas práticas exemplares; e
- Reafirmar seu comprometimento em relacionar iniciativas de MIL e promove-las em prol do desenvolvimento de culturas locais e como uma plataforma de diálogo intercultural, mútuo e compreensivo; esse caminho deve ser permeado pelas éticas da mídia e da informação, a serem inseridas nos currículos.

Na ocasião, foi determinado que a semana de 15 a 21 de junho de todo o ano deve celebrar as MIL.

4.1.31 Recomendação sobre Literacias de Mídia e Informação da IFLA, proclamada em Den Haag, na Holanda, em 2011

Tipo do Documento: Recomendação

A Recomendação de Den Haag foi uma ação da IFLA⁶⁶ em parceria com a UNESCO, em promover as literacias de mídia e informação como um conceito necessário da educação

• ⁶⁶A IFLA é o corpo internacional que lidera os interesses das bibliotecas, dos serviços de informação e seus usuários. Fundada em Edimburgo, na Escócia em 1927, tem como objetivos: promover altos

do Século XXI. Tem como base a Declaração de Praga (2003), a de Alexandria (2005), a WSIS em suas duas fases (Genebra, 2003 e Túnis, 2005) e a Declaração de Fez (2011). Por vezes ela pode ser encontrada com a data de 2013, porém consiste no reforço das mesmas recomendações em um evento em Manila, nas Filipinas.

Define as literacias de mídia e informação como

“O conhecimento, as atitudes e a sumarização das habilidades necessárias para saber quando e qual informação é necessária; onde e como obter aquela informação; como avaliá-la criticamente e organizá-la quando é encontrada; e como usá-la de maneira ética. O conceito se estende além das TIC para compassar o aprendizado, o pensamento crítico e as habilidades interpretativas através dos limites profissionais e educacionais. As MIL incluem todos os tipos de fontes de informação: oral, impressa e digital. As Literacias de Mídia e Informação são um direito humano básica em um mundo cada vez mais digitalizado, interdependente e globalizado, e promovem uma maior inclusão social” (Recomendação da IFLA, 2011, p. 1 – Tradução Nossa)

Esta Recomendação sobre MIL fornece uma fundamentação teórica na tentativa de assegurar que cidadãos tenham as habilidades e competências para participar equitativamente das Sociedades do Conhecimento pelo realce de ações da colaboração desses múltiplos agentes. A partir disso, recomenda:

- A realização de pesquisas sobre o estado da arte das MIL, usando seus indicadores como base, para que especialistas, educadores e praticantes possam projetar iniciativas efetivas;
- O desenvolvimento profissional nos princípios e práticas das MIL e do Aprendizado Permanente;
- A incorporação das MIL no currículo de educação permanente;
- O reconhecimento das MIL como Aprendizado Permanente, elemento chave no desenvolvimento de capacidades;
- A implementação de programas de MIL para aumentar a empregabilidade e as habilidades empreendedoras da mulher e outros grupos em desvantagem, incluindo migrantes, os desempregados e as crianças em regime de trabalho infantil; e
- O apoio a encontros temáticos que facilitem a aquisição das estratégias em MIL e Aprendizagem Permanente.

Não obstante, ressalta as ações de agentes na promoção das literacias de mídia e informação em direção ao objetivo universal de acesso equitativo e uso efetivo da informação e do conhecimento, fatores cada vez mais desafiadores conforme proliferam as novas TIC. Literacias de mídia e informação trazem um conjunto combinado de competências necessário na vida e no trabalho em uma sociedade inclusiva. Ao se tratar

padrões de provisão e entrega de serviços informacionais, a valorização da qualidade dos serviços de bibliotecas e a representação dos interesses de seus membros associados. Mais informações em: <http://www.ifla.org/about>.

de “agentes” são incluídos governos, setor privado, sociedade civil, organizações internacionais e indivíduos em seus papéis como educadores, bibliotecários, curadores, arquivistas, profissionais de mídia e informação, políticos e gestores.

4.1.32 Declaração sobre 15 ações em Competência em Informação, proclamada em Havana, em Cuba, em 2012

Tipo do Documento: Declaração

A Declaração de Cuba pretende retomar os aspectos chaves do ponto de vista conceitual, filosófico e propositivo das declarações de Praga (2003), de Alexandria (2005), de Toledo (2006), de Lima (2009), de Paramillo (2010), de Murcia (2010), de Maceió (2011) e de Fez (2011). O documento, encontrado em sua versão na língua portuguesa, enfrenta a mesma dicotomia tal qual a Declaração de Maceió (2011) ao comportar em seu título a expressão Competência em Informação ao invés da Literacias da Informação⁶⁷.

Tem como objetivo

“Reafirmar vários compromissos para colocar em andamento ações práticas e concretas a partir da perspectiva do trabalho colaborativo e da criação de redes em prol do crescimento da competência em informação em nossos contextos, no sentido de criar oportunidade de reunir os diferentes profissionais, bibliotecas, instituições educacionais e organizações pertencentes a diferentes países ibero-americanos, além de conhecer sua visão, lições aprendidas e as perspectivas sobre o tema” (Declaração de Havana, 2012, p. 1)

Na sequência, as 15 recomendações de ações:

Primeira Recomendação: Formar em todas as sub competências-processos informacionais

Avançar nos programas de formação, para que as diferentes atividades e meios de formação abranjam o desenvolvimento das literacias da informação.

Segunda Recomendação: Considerar tanto o geral como o específico

Considerar tanto os aspectos gerais, comuns aos usuários/público a quem se dirige a formação, como as particularidades, de acordo com idade, gênero, nível educativo, disciplinas, profissões, cultura, idioma e amplitude de acesso ao conhecimento e uso das TIC, na tentativa de garantir o respeito às idiossincrasias dos usuários.

Terceira Recomendação: Voltar-se para uma formação efetiva

Fomentar a presença curricular e/ou extracurricular das literacias da informação.

Quarta Recomendação: Fornecer a formação nestas competências

⁶⁷ Esclarecimentos acerca dessa dicotomia podem ser encontrados no item 4.1.29 desse capítulo e no item 2.2.1, do capítulo anterior sobre as Literacias da Informação.

Oferecer, promover e apoiar diferentes opções a fim de que a formação em literacias da informação não seja proporcionada apenas no âmbito da educação formal, mas também na educação não formal e contínua.

Quinta Recomendação: Reconhecer as literacias da informação como uma formação transversal e fundamental em todos os contextos

Considerar as literacias da informação como uma temática estratégica e fundamental, a partir de planos e projetos das instituições públicas, de ensino, sociais, culturais e econômicas, fornecendo os recursos necessários para a sua execução.

Sexta Recomendação: Compartilhar as experiências de aprendizagens no desenvolvimento dos programas de formação em diferentes contextos

Coordenar a realização periódica de eventos acadêmicos sobre o tema em diferentes países, com o objetivo de construir um espaço permanente de compartilhamento de experiências.

Sétima Recomendação: Apoiar o crescimento e desenvolvimento dos programas de formação

Reconhecer as conquistas alcançadas no desenvolvimento das literacias informacionais nas próprias bibliotecas, instituições de ensino ou organizações e que, em decorrência, possa existir também a possibilidade de apoiar outras instituições no contexto local, nacional e internacional (especialmente ibero-americanos) que queiram avançar nas literacias da informação.

Oitava Recomendação: Facilitar e manter o intercâmbio e o apoio mediante a utilização de diferentes recursos WEB

Promover a sustentabilidade e a criação de novos recursos digitais sobre literacias da informação. Apoiar e integrar esses recursos, com o objetivo de conhecer mais profundamente o desenvolvimento de cada contexto e, desse modo, propiciar maiores possibilidades de trabalho colaborativo.

Nona Recomendação: Possibilitar espaços de formação/atualização colaborativa e interdisciplinar

Criar espaços de formação presencial, à distância, mista ou virtual, entre os profissionais da informação, educadores, comunicadores, ou outros profissionais vinculados a programas de formação nessas competências, a fim de aperfeiçoar a qualificação que se faz necessária para uma oferta de melhores formadores em literacias da informação.

Décima Recomendação: Fomentar a importância da formação nestas competências, em diferentes instâncias locais, nacionais e regionais, com base no reconhecimento que recebeu de organizações de prestígio mundial

Prover o reconhecimento das literacias da informação como um aspecto fundamental da educação contemporânea.

Décima Primeira Recomendação: Procurar que a formação nestas competências responda às necessidades concretas de informação, segundo as necessidades sociais de cada contexto

Proporcionar a existência de espaços de formação, a partir de programas de literacias da informação, tendo em vista aspectos concretos do cotidiano dos cidadãos.

Décima Segunda Recomendação: Desenvolver temáticas de pesquisa de forma permanente e que fomentem o trabalho colaborativo inter e transdisciplinar

Estabelecer temáticas de pesquisa-ação que apoiem o crescimento, o desenvolvimento e a avaliação das literacias da informação em diferentes contextos, considerando os vários níveis e as formas de ensino que se deseja desenvolver na prática dessa formação.

Décima Terceira Recomendação: Realizar e desenvolver trabalhos colaborativos para a obtenção de diagnósticos atualizados sobre o desenvolvimento dessa formação em cada contexto

Fomentar e facilitar o acesso aos recursos documentais, de conteúdos e procedimentos metodológicos que possibilitem a realização de diagnósticos e estados da arte no desenvolvimento das literacias da informação.

Décima Quarta Recomendação: Facilitar a formação e a atualização dos profissionais da informação, atuais e futuros, na aquisição das competências necessárias na atuação como líderes adequados de formação

Considerar a existência de aspectos biblioteconômicos e informacionais, didático-pedagógicos, tecnológicos e informáticos, administrativos e de gestão que devem ser contemplados na aquisição da competência necessária na atuação como coordenador, formador ou líder em programas de literacias da informação.

Décima Quinta Recomendação: Considerar as múltiplas competências, promovendo o trabalho conjunto e integrado de diferentes instâncias

Estabelecer vínculos e relações colaborativas entre organizações, áreas, dependências e demais instâncias, em diferentes contextos, níveis de ensino e âmbitos que atuem com a formação em competências relacionadas direta ou indiretamente com a informação e a sua gestão eficaz.

4.1.33 Declaração sobre a Conferência Internacional de Literacias de Mídia e Informação para Sociedades do Conhecimento, proclamada em Moscou, na Rússia, em 2012

Tipo do Documento: Declaração

A Declaração de Moscou versa sobre a importância de países promoverem o desenvolvimento de um conjunto crítico de competências em seus cidadãos, de maneira que sejam capazes de procurar, avaliar criticamente e criar novas informações e conhecimento em diferentes formas. Contou com a presença de 40 países dos cinco

continentes e constrói o conceito de MIL sobre documentos anteriores como as Declarações de Praga (2003), de Alexandria (2005), de Fez (2011) e sobre as Recomendações da IFLA (2011). É postulado que as MIL sustentam competências necessárias para trabalhar efetivamente em direção aos alcances dos objetivos de desenvolvimento da Declaração do Milênio (2000), da DUDH (1948) e da Cúpula Mundial da Sociedade da Informação em suas duas fases (Genebra, 2003 e Túnis, 2005).

As MIL criam novas oportunidades para melhorar a qualidade de vida. Contudo, existem obstáculos no pleno exercício dessas habilidades, como os seguintes:

- Limitação de recursos e infraestrutura;
- Censura e monopólio da informação e da mídia;
- Desrespeito às diversidade e multiplicidade cultural e individual; e
- Falta de colaboração transversal e interdisciplinar entre atores envolvidos com as MIL.

Nesse contexto, a Conferência teve como objetivo aumentar a conscientização da significância, da escala e da atualidade das tarefas em defesa das literacias de mídia e informação. Foi concordado que:

- As MIL são um pré-requisito no desenvolvimento sustentável de sociedades do conhecimento abertas, plurais, inclusivas e participatórias;
- As MIL são definidas como uma combinação do conhecimento, de atitudes, de habilidades e práticas requeridas para acessar, analisar, avaliar, usar, produzir e comunicar informação e conhecimento de maneira ética, criativa e legal que respeitem os direitos humanos;
- As competências em MIL se estendem além das TIC e se endereçam a todos os tipos de mídia (oral, impressa, analógica e digital);
- Particularmente (mas não só) aos jovens, a importância da mídia e das redes sociais tem crescido e uma grande parte do crescimento toma parte fora dos ambientes tradicionais de aprendizado.
- Fossos digitais continuam significantes. Muitas pessoas não têm acesso à informação e à mídia como um todo. Mesmo no mundo desenvolvido, limitações são posicionadas sobre o acesso físico às tecnologias.

A partir de suas considerações a Declaração propõe:

- a. Reconhecer que as MIL são essenciais para o bem-estar e progresso dos indivíduos, da comunidade e da sociedade civil;
- b. Integrar a produção das MIL em políticas nacionais de educação, cultura, informação e mídia;
- c. Ressaltar responsabilidades e capacidades de desenvolvimento entre diferentes agentes (governo, educação, mídia e organizações juvenis, bibliotecas, arquivos, museus, ONGs, entre outros);
- d. Encorajar que sistemas de educação iniciem reformas estruturais e pedagógicas necessárias na incorporação das MIL;

- e. Integrar as MIL no currículo incluindo sistemas de avaliação em todos os níveis de educação; aprendizado permanente e no espaço de trabalho e formação de professores;
- f. Priorizar o apoio às redes sociais e organizações trabalhando sobre as questões de MIL e investir em construção de capacidades;
- g. Conduzir pesquisa e desenvolver ferramentas em MIL, incluindo quadros para compreensão, práticas de evidência baseada, indicadores e técnicas de avaliação;
- h. Desenvolver e implementar padrões de MIL;
- i. Promover as MIL relacionadas às competências cujos apoios consideram leitura, escrita, oratória, escuta e visão;
- j. Encorajar o diálogo intercultural e a cooperação internacional enquanto promove as MIL ao redor do mundo;
- k. Investir em processos com a preservação de suporte de longo prazo da informação digital; e
- l. Promover e proteger os direitos de liberdade de expressão, liberdade de informação, direito à privacidade e confidencialidade, princípios éticos e outros direitos.

(Fonte: Declaração de Moscou, 2012, p. 4 – Tradução Nossa)

4.1.34 Currículo para Formação de Professores em Alfabetização Midiática e Informacional, de 2013

Tipo do Documento: Publicação/Currículo

O Currículo descrito nesta subdivisão é uma iniciativa conjunta entre a UNESCO, o gabinete brasileiro da ONU e a Universidade Federal do Triângulo Mineiro de traduzir o Currículo para Formação de Professores em MIL (2008). Pela diferença de tempo (5 anos) algumas das questões esboçadas em 2008 passaram por atualização. Também, traz uma outra opção referente à sigla MIL, a AMI, acrônimo correspondente à Alfabetização Midiática e Informacional.

Tal como o Currículo elaborado por José Manuel Perez Tornero (2008), tem como base o artigo 19 da DUDH de 1948, a Declaração de Grünwald (1982), de Alexandria (2005), a Agenda de Paris (2007) – os quais são documentos relevantes na implementação do conceito de Literacias de Mídia e Informação. Em relação aos materiais não contemplados na publicação de 2008, apresenta referência ao Relatório de Bangkok (2010) e à Declaração de Moscou (2012). É uma publicação motivada pelos avanços tecnológicos nas telecomunicações, observado pela proliferação das mídias e de outros provedores de informação, por meio de grandes quantidades de informação e conhecimento que são acessadas e compartilhadas pelos cidadãos.

É nesse contexto que a necessidade da AMI deve ser vista: ela expande o movimento pela educação cívica que incorpora os professores como os principais agentes de mudança.

Este trabalho se iniciou em 2008 e envolveu a reunião de um grupo internacional de especialistas assessorando a estratégia de preparação do currículo que contemplasse o mapeamento dos recursos globais de formação específicos de cada região. Esta publicação contemplou a região da América Latina e Caribe e foi traduzido em espanhol

e português. É dividida em duas partes: a primeira traz a matriz curricular com a transcrição plena dos princípios elencados há 5 anos antes; e a segunda inclui os Módulos Centrais e os Módulos Complementares do currículo direcionados ao professor, parcela a qual indica a contextualização desse material.

“A preparação desse Currículo de AMI para Formação de Professores representa o componente de uma abrangente estratégia no fomento de sociedades alfabetizadas em mídia e informação e na promoção da cooperação internacional” (UNESCO, 2013, p. 11)

Nesta seção, o currículo será descrito sumariamente, trazendo seus principais aspectos. O currículo é composto como o elenco a seguir:

- Introdução
 - A unificação das noções de alfabetização midiática e informacional
 - Benefícios e requisitos da AMI
 - Principais tópicos do Currículo de AMI para Formação de Professores
 - A matriz curricular
 - Política e visão
 - Conhecimentos sobre mídia e informação no discurso democrático e na participação social
 - Avaliação midiática e informacional
 - Produção e uso das mídias e da informação
 - Competências centrais para professores
 - Pedagogias no ensino e na aprendizagem da AMI: o uso do currículo
 - Apêndice: Fontes selecionadas em alfabetização midiática e informacional
- (UNESCO, 2008, p. 15)

De modo geral, o Currículo incluído nesta publicação visa auxiliar os professores a explorar e compreender esses novos aspectos e lógicas da AMI. Admite, contudo, que sem as políticas adequadas para implementação e exercício dessas novas competências, pouco pode se fazer, em especial na esfera pública formal de ensino. Sugere que o ponto de partida é a compreensão dos projetos legais necessários.

“Onde não existem políticas de AMI, deve-se perguntar: que papel os professores podem desempenhar em sua defesa? Caso já existam, quão relevantes ou atualizadas elas são? Em que medida refletem os padrões internacionais e as melhores práticas? Como podem ser atualizadas? Assim, um aspecto central do Currículo de AMI é a discussão sobre a política e a visão da alfabetização midiática e informacional e suas implicações na educação em geral e a educação de professores em particular” (UNESCO, 2013, p. 24)

A Matriz contém 9 módulos centrais, dois módulos complementares e três unidades complementares para o enriquecimento do Currículo em literacias de mídia e informação, voltados à formação profissional do educador. Os módulos fornecem um esboço dos conteúdos e das atividades que podem ser adaptados pelos professores e pelas instituições de educação de professores nos seus respectivos países. Conta, ainda, com a seguinte lista de competências:

1. A compreensão do papel das mídias e da informação na democracia;
2. A compreensão dos conteúdos das mídias e dos seus usos;

3. O acesso eficiente e eficaz à informação;
4. A avaliação crítica da informação e suas fontes;
5. A aplicação de formatos novos e tradicionais de mídia;
6. Situar o contexto sócio cultural dos conteúdos midiáticos; e
7. A promoção da AMI entre os estudantes e o gerenciamento das mudanças requeridas.

Em sua segunda parte, “Módulos Centrais e Módulos Complementares”, traz como módulos centrais:

1. Módulo Central 1: cidadania, liberdade de expressão e informação, acesso à informação, discurso democrático e aprendizagem continuada;
2. Módulo Central 2: notícias e ética midiática e informacional;
3. Módulo Central 3: a representação nas mídias e na informação;
4. Módulo Central 4: linguagens nas mídias e na informação;
5. Módulo Central 5: publicidade;
6. Módulo Central 6: novas mídias e mídias tradicionais;
7. Módulo Central 7: oportunidades e desafios da Internet;
8. Módulo Central 8: alfabetização informacional e habilidades no uso de bibliotecas;
9. Módulo Central 9: comunicação, AMI e aprendizagem;
10. Módulo Complementar 10: o público;
11. Módulo Complementar 11: mídia, tecnologia e aldeia global;

Introduz que o uso desse material se reflete nos direitos individuais de comunicação e de expressão, bem como de busca, recebimento e transmissão de informações e ideias. Encoraja a avaliação das mídias e de outros provedores de informação com base naquilo que é produzido, nas mensagens transmitidas e nos públicos visados. Determina que seu público alvo são os professores e recomenda maneiras de adaptação ao ensino considerando as evidências locais, a formação inicial do professor, o sistema de ensino e o interesse dos aprendizes. Ao seu final, traz um glossário com os termos trabalhados e finaliza com sua recomendação para integração transversal desse currículo.

4.1.35 Plano de Ação da Aliança Global de Parcerias em Literacias de Mídia e Informação (GAPMIL), lançado em Abuja, na Nigéria, em 2013

Tipo do Documento: Declaração/ Plano de Ação

O GAPMIL é um esforço da UNESCO em associação com a UNAOC (Aliança das Nações Unidas das Civilizações) com a finalidade de promover a cooperação internacional e de assegurar que cidadãos tenham acesso às competências de mídia e informação. Foi lançado no âmbito do Fórum Global, sediado na Nigéria em 2013 e conta com iniciativas anuais para discutir as literacias de mídia e informação ao redor do mundo.

É motivado pelo crescimento e perpetuação rápida das tecnologias, fenômeno que abre novas formas de engajamento do cidadão. Os riscos, que acompanham as oportunidades digitais demandam não só uma perspectiva protecionista e regulatória desse quadro, mas também de empoderamento através das MIL. Ao mesmo tempo, a livre expressão e o livre fluxo de informação se constituem como direitos humanos fundamentais da era da informação, principalmente no que se refere ao Artigo 19 da DUDH de 1948.

Esse plano de ação tem como base as diferentes iniciativas da UNESCO ao longo dos últimos 31 anos, como a Declaração de Grünwald (1982), a de Praga (2003), a de Alexandria (2005), o Relatório de Bangkok (2010), a Declaração de Fez (2011), a de Moscou (2012) a de Doha (2013)⁶⁸ e as Recomendações da IFLA (2011). Esse quadro teórico, evoluiu de tal maneira que, ao longo dos anos, pôde se conceber as MIL como um conceito composto que encapsula também as literacias digitais. Também resultou no Currículo de Formação para Professores em MIL, cujo original de 2008 foi traduzido em 11 idiomas distintos. Ainda, contará com um material completo sobre Diretrizes Políticas e Estratégicas em MIL que será publicado no ano em vigor.

O Plano de ação da GAPMIL é necessário no ímpeto da promoção das MIL em uma agenda de desenvolvimento governamental. Busca unificar os esforços das Agências e Programas das Nações Unidas na tentativa de assegurar abordagens internacionais, regionais e nacionais efetivas. Seu objetivo é tentar garantir que essas novas competências e habilidades sejam uma realidade dos indivíduos e um recurso mandatório nos sistemas formais de ensino.

O Plano de ação consiste em identificar as agências das Nações Unidas responsáveis pelo desenvolvimento das MIL e conectá-las para que tenham maior abrangência e eficácia em seus projetos. É, também, a cooperação entre os Estados Membros comprometidos nesse objetivo em comum e encorajar os que Membros que não se manifestaram a integrarem o Plano de Ação Global. Pretende estabelecer parcerias entre os setores privado e público e a sociedade civil, identificando as redes já existentes e estabelecendo novas associações, principalmente entre os profissionais da educação, da informação e da mídia. A partir disso, sensibilizar os Governos, sobre os quais estão depositadas a responsabilidade de financiamento e promoção dos projetos nesse tema, de modo que promovam uma abordagem ecossistêmica sobre as MIL.

O Plano de Ação visa, ao seu fim, promover o debate sobre essas novas lógicas e habilidades necessárias na Sociedade do Conhecimento do Século XXI, além de incorporar as diretrizes da UNESCO que devem, necessariamente, ser contextualizadas segundo o panorama local de intervenção. Construído esse cenário, promover uma

⁶⁸ A Declaração de Doha (2013) apoia a promoção das literacias de mídia e informação no Mundo Árabe e no Oriente Médio. Tem como exemplos a Cúpula Mundial da Sociedade da Informação de 2004 em Marrakesh e as Declarações de Sanaa (1996) e Windhoek (1991). No âmbito de Doha, são endereçados os princípios das MIL levando em consideração os indicadores de desenvolvimento dos Estados Árabes sobre educação, mídia e informação, analisando com especial atenção a situação das mulheres e meninas, que representam um grupo expressivo em desvantagem. A Declaração discute o Currículo para Formação de Professores (o mesmo apresentado neste capítulo) em sua versão na língua árabe. Mais informações em: <http://www.dc4mf.org/en/node/3886>.

pesquisa que investigue, periodicamente, o estado da arte das MIL quanto à sua aplicação, indicadores, práticas e obstáculos para fomentar o desenvolvimento estratégico de programas longevos.

4.1.36 Publicação sobre Diretrizes Políticas e Estratégicas em Literacias de Mídia e Informação, de 2013

Tipo do Documento: Publicação

A Publicação sobre Diretrizes Políticas e Estratégicas em MIL foi elaborada como um recurso de abordagem das MIL como um conceito composto, unificando as literacias de mídia com as de informação, bem como considerando a liberdade de expressão e o direito ao acesso às TIC. Essas diretrizes oferecem uma abordagem harmônica possibilitando que atores articulem políticas e estratégias nacionais. Tem como fundamentação documentos como o Artigo 19 da DUDH (1948), a Declaração de Grünwald (1982), a Cúpula Mundial da Sociedade da Informação em suas duas fases (Genebra, 2003 e Túnis, 2005), a Declaração de Alexandria (2005), a Agenda de Paris (2007), o Currículo de Formação para Professores (2008) e a Declaração de Moscou (2012). O material é composto em duas fases: a primeira um *briefing* político e a segunda em capítulos com sugestões de como proceder nas implementações. Tem como estrutura:

- Introdução;
- Primeira Parte - *briefing* político:
 - A relevância das diretrizes políticas e estratégicas em MIL na era digital;
 - Entendendo as MIL como um conceito composto;
 - Benefícios das políticas e estratégias em MIL;
 - O desenvolvimento e o quadro teórico das políticas e estratégias em MIL;
 - O desenvolvimento político das MIL;
 - O desenvolvimento estratégico das MIL;
 - Lista de referências;
- Segunda Parte - políticas e diretrizes estratégicas em mídia e informação:
 - Capítulo 1: Literacias de mídia e informação como um conceito composto;
 - Capítulo 2: O desenvolvimento e quadro teórico das políticas e estratégias em MIL;
 - Capítulo 3: Formulando políticas em MIL;
 - Capítulo 4: Desenvolvendo estratégias em MIL;
 - Capítulo 5: Literacias de mídia e informação como um diálogo intercultural;
- Anexos:
 - Definições de MIL
 - Glossário de termos
- Sobre os autores

Nesta seção não será descrito todo o documento, de modo que só enfatizará os aspectos principais como os benefícios e a relevância das políticas e estratégias e o

desenvolvimento do quadro teórico. O documento ressalta que não há intenção normativa, muito por se tratar de um estudo generalizado, sem considerar os contextos locais ou mesmos regionais.

Enfatiza a relevância da tecnologia e aponta a saturação da mídia e do alto fluxo informacional, contexto o qual exige de seus cidadãos (mulheres/homens e meninas/meninos) competências e habilidades. As políticas e estratégias em MIL aparentam ser cruciais na sobrevivência de uma governança moderna e para a cidadania global no mundo digital.

Dado o meridiano da definição, quando se entende as MIL como um conceito complexo, abarca o conhecimento, habilidades e atitudes que possibilitam os cidadãos a:

- Compreender o papel e as funções da mídia e outros provedores de informação em sociedades democráticas;
- Compreender as condições em que essas funções podem ser cumpridas;
- Reconhecer e articular a necessidade da informação;
- Localizar e acessar informações relevantes;
- Avaliar criticamente a informação e o conteúdo de mídia e outros provedores de informação, incluindo aqueles da Internet em termos de autoridade, credibilidade e propósito corrente;
- Extrair e organizar conteúdos informacionais e midiáticos;
- Sintetizar ou operar sobre as ideias abstraídas do conteúdo;
- Comunicar com ética e responsabilidade a compreensão do conhecimento criado para a audiência ou leitores em forma ou meio apropriada;
- Ser capaz de aplicar as habilidades em TICs no processo da informação e produzir um conteúdo gerado por usuários; e
- Engajar com a mídia e outros provedores de informação, incluindo aqueles na Internet em prol da auto expressão, liberdade de expressão, diálogo intercultural e participação democrática.

(UNESCO, 2013, p. 14 – Tradução Nossa)

Um modelo conceitual em MIL reconhece a importância das diferentes formas de mídia e dos diversos provedores de informação incluindo bibliotecas, arquivos, museus, editoras e aqueles na Internet. O conceito é desenhado sobre a cultura da convergência e se integra em vários aspectos da sociedade como um engajamento cívico. Seus benefícios podem ser sumarizados: na participação mais ativa e democrática, na conscientização das responsabilidades éticas para a cidadania global e na prática do diálogo intercultural.

Como benefícios específicos na esfera educacional, é pontuado uma necessidade de mudança na educação, colocando as MIL como um dispositivo dessa transformação em prol da construção da ponte entre o aprendizado que ocorre na sala de aula e o que ocorre no espaço digital. Esse conjunto de habilidades e competências também pode equipar professores a fim de que estejam aptos a empoderar seus aprendizes.

O material propõe, então, o seguinte organograma (Figura 7) que exemplifica o processo pelo qual o cidadão passa no desenvolvimento das literacias de mídia e informação. A mandala, tem um fluxo em direção exógena (de dentro para fora), situando as TIC, as

habilidades digitais, a prática, a compreensão e o propósito do uso da mídia e da informação, como conceitos transversais.

O centro do círculo (em cor branca) é composto pelos provedores de mídia e informação (inclusive a Internet) e representa os meios pelos quais a informação é comunicada e a mídia como uma instituição. A disponibilidade e o acesso são aspectos importantes para florescer o ambiente em MIL. O segundo círculo (em cor púrpura) sumariza as razões pelas quais as pessoas usam a informação e a mídia, motivações que variam desde o entretenimento até a produção de conhecimento.

O terceiro círculo (em cor verde) se refere à compreensão, ao conhecimento básico que cidadãos devem ter em relação às operações básicas sobre a mídia e a informação a fim de assegurar um acesso com qualidade. O último círculo (em cor azul clara) se referem aos processos e práticas, delimitando os passos que devem ser tomados ou as competências a serem desenvolvidas na criação e no uso da informação e da mídia efetivamente nas esferas social, econômica, política, cultural e pessoal. Aparentemente, as MIL partem dos provedores de dados crus que motivam os usuários a se conscientizarem e compreenderem a informação, através dos diversos veículos, para aplicarem-na em diferentes contextos. As políticas e diretrizes em MIL devem estar presentes nas três camadas nucleares da MIL: busca, compreensão e criação.

AS LITERACIAS DE MÍDIA E INFORMAÇÃO COMO UM MODELO CONCEITUAL

Figura 6: MIL como um modelo conceitual (UNESCO, 2013, p. 16 – Tradução Nossa)

As MIL reportam um conhecimento sobre as funções dos canais de mídia e informação em sociedades democráticas. Uma sociedade desenvolvida em suas literacias de mídia e informação promove o desenvolvimento de mídia livre, independente e pluralista em sistemas informacionais abertos. É de presumível importância a pontuação das políticas em MIL pelo fato das competências em mídia e informação possibilitar que seus cidadãos saibam seus direitos midiáticos e informacionais e suas responsabilidades equitativas para demandar o acesso livre da informação através de uma mídia diversificada e independente.

O material advoga pelas MIL levarem os cidadãos a se empoderarem, não ameaçando o poder governamental, o nacionalismo ou a identidade cultural. Pelo contrário, a educação em MIL tem o potencial de levar a uma mudança inteligente enquanto protege e desenvolve culturas autônomas.

Na política, é essencial coordenar as distintas áreas relacionadas com a educação, incluindo:

- O desenvolvimento de infraestruturas de TIC;
- O desenvolvimento de informação e serviços governamentais facilmente acessíveis;
- Boa governança em apoiar sistemas regulatórios através de livrarias, arquivos e museus;
- Comércio Eletrônico;
- Privacidade e regulação de direitos autorais; e
- Sistemas regulatórios da Internet e segurança particular para crianças e jovens.

(UNESCO, 2013, p. 19 – Tradução Nossa)

Define como fluxo de diretrizes políticas a seguintes ações: visão, consenso, incentivos, captação de recursos, desenvolvimento de competências e elaboração de um plano ação. Enfatiza a relevância da colaboração regional e internacional entre os países para que se estabeleça contextualmente esses seis elementos, de modo que não estipulem objetivos inalcançáveis ou demonstrem realidades equivocadas.

SEIS ELEMENTOS POLÍTICOS DAS LITERACIAS DE MÍDIA E INFORMAÇÃO

Figura 7: Seis elementos de desenvolvimento político em MIL. (UNESCO, 2013, p. 25)

Em especial na segunda parte do material, coloca-se sua adaptação ao contexto local, principalmente em países protagonistas de realidades discrepantes. Também é colocado que os cidadãos devem se manifestar para que as necessidades de acesso e compreensão sejam mapeadas e aferidas. Contudo, indica que as habilidades em literacias de mídia e informação são amplas e facilmente adaptáveis, o que facilita a proposta de projetos inovadores. Determina, todavia, que não se trata só das literacias de mídia e das de informação e sim de sua intersecção com outras habilidades e temas transversais, como estipulado adiante no organograma da Figura 8, compondo o conceito de *transliteracy*, esse conjunto de habilidades que permeia as diferentes dimensões da mídia, da informação e da tecnologia digital.

Ao final do referido documento, se expressa a preocupação específica com a situação das mulheres, panorama o qual é observado desde o início da década de 1990 com a Declaração de Jomtiên, na Tailândia. Apesar das mulheres apresentarem maior representatividade nos índices educacionais, sua liberdade de expressão ainda assim é ameaçada, principalmente nos países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos em comunidades remotas ou rurais. A UNESCO se compromete, nessa ocasião, a direcionar seus esforços para que essa situação seja revertida em oportunidade direcionada ao gênero feminino, em especial meninas e idosas.

“Os programas em MIL promoverão uma inclusão social e almejam reduzir o ‘fosso participatório’ entre cidadãos que estão envolvidos com a criação e uso crítico dos conteúdos de mídia e informação. Os programas em MIL promoverão a igualdade de gênero e o empoderamento de mulheres para oferecer oportunidades de participação pelas diversas comunidades, incluindo comunidades nativas, pessoas deficientes e aquelas vivendo em situação de miséria” (UNESCO, 2013, p. 108 – Tradução Nossa)

ECOLOGIA DAS LITERACIAS DE MÍDIA E INFORMAÇÃO

Em sua conclusão declara as literacias de mídia e informação como promotoras do diálogo intercultural. Ele acontece pela interlocução entre diferentes grupos culturais, partindo do princípio que seus interlocutores escutem as perspectivas dos diversos pontos de vista. O diálogo intercultural proporciona o pluralismo da mídia e o livre fluxo informacional. Quando associado às MIL, conduzem os cidadãos ao desenvolvimento de habilidades para se engajarem nesse contexto e se expressarem com autonomia e poder.

4.1.37 Declaração sobre as Literacias de Mídia e Informação na Era Digital, proclamada em Paris, na França, em 2014

Tipo do Documento: Declaração

A Declaração inicia seu texto versando sobre as Literacias de Mídia e Informação terem emergido como um importante campo global, desenvolvido ao longo das últimas décadas. Considera preponderante o trabalho de desenvolvimento e proclamação de declarações incluindo Grünwald (1982), Toulouse (1990), Sevilha (2002), Praga (2003), Alexandria (2005), Paris (2007), Fez (2011) e Moscou (2012), bem como as Recomendações da IFLA sobre MIL (2011) e Plano Ação e Quadro do GAPMIL (2013).

Esta Declaração foi elaborada no âmbito do Primeiro Fórum de Literacias de Mídia e Informação Europeu (EMIL) sediado em Paris, em 2014. Ela apresenta uma rica estratégia no âmbito de direitos inclusivos de cidadãos desenvolverem as literacias de mídia e informação no Século XXI. Todavia, urge para que os atores envolvidos nessa ideia desempenhem um papel ativo em defender e implementar essa declaração em políticas de práticas de MIL.

Define o conceito de “atores” de maneira híbrida, sem apego à uma essência humana (tal como proposto por Bruno Latour em sua Teoria do Ator-Rede). Elenca, portanto, os diversos agentes relevantes nesse processo, que seriam: a mídia, a informação, as companhias de TIC, o jornalismo, os profissionais da informação e da mídia, os educadores e professores, os bibliotecários, as bibliotecas, a comunidade pesquisadora, as ONGs, a sociedade civil, o governo, os estudantes, os indivíduos e as comunidades.

Em seu corpo, é situada a emergência do ambiente digital no Século XXI, evento que afeta o significado e o uso de mídia e informação. Isso requer inovação contínua na pesquisa e nas práticas de MIL. Levando em consideração esse novo contexto as MIL aparentam se tornar cada vez mais necessárias no movimento em direção às “sociedades do conhecimento” como uma forma avançada da “sociedade da informação”. Tais mudanças chamam atenção para a importância de não substituir as literacias de mídia e informação pelas literacias digitais e sim incorporá-las neste conceito complexo.

Tais tendências assumem uma visão da Internet baseada sobre quatro dimensões: direitos humanos, abertura, acesso a todos e participação de diversos agentes (quesitos sumarizados pelo acrônimo R.O.A.M. – *human rights, openness, accessibility for all and*

multi-stakeholder participation). A partir disso estabelece que os atores que desenvolvem as MIL devem:

- Reconhecer as oportunidades e os desafios apresentados pela incorporação da mídia e da tecnologia em todos os aspectos da vida humana e que incorporam valores humanos e necessitam de outras habilidades;
- Considerar o valor da mídia e da internet no interesse público e prontamente debater sobre isso como um bem público e comum;
- Afirmar o anúncio das literacias de mídia e informação e acesso público à mídia, informação, educação e conhecimento e completa conscientização dos diferentes contextos sócio culturais;
- Considerar o movimento em direção a uma perspectiva de direitos humanos para Internet; e
- Manter lado a lado as tecnologias emergentes e convergentes e compreender e investigar sua intersecção sócio cultural com indivíduos e sociedades.

(UNESCO, 2014, p. 3 – Tradução Nossa)

É declarado, então, o compromisso com:

- A descrição das MIL como um conjunto complexo das práticas de educação do Século XXI; como um meio de melhorar a inclusão, o conhecimento, as habilidades e atitudes críticas na interface com a informação, cultura e cooperação e um mecanismo para que as pessoas tenham acesso, criem e inovem;
- A promoção das questões de acesso, privacidade, segurança e proteção e um uso ético da informação, da mídia e da tecnologia, em alinhamento com os padrões dos direitos humanos;
- O reconhecimento das MIL em relação à diversidade cultural e diálogos interculturais e inter-religiosos e a proteção dos cidadãos nos países com frágil capital social e democracia, política e cultura enfraquecidas;
- A criação de conteúdo, através da mídia em seus múltiplos formatos, como uma ferramenta chave no desenvolvimento da economia digital, pelo estabelecimento dos laboratórios de mídia em instituições culturais e educacionais;
- A promoção das MIL no desenvolvimento permanente pessoal e profissional através da colaboração entre agentes na educação e sua inclusão no currículo formal; e
- Sua promoção para pessoas com necessidades especiais, povos indígenas e outros grupos em desvantagem.

CAPÍTULO 05

Após observar as teorias e os conceitos sobre os quais se estruturam os procedimentos metodológicos e a coleta de dados, parece interessante estabelecer o diálogo sobre o que foi apresentado até agora neste trabalho. A isso se dedica este quinto capítulo.

5. Contribuições para a Compreensão e Discussão dos Achados: uma construção de quadros sínteses e linhas do tempo

As novas mídias e os impactos das tecnologias digitais alteraram as possibilidades de comunicação, principalmente a partir do avanço da Internet na década de 1990. A Teoria do Ator-Rede emerge na tentativa de esclarecer esse panorama que demonstra uma aparente autonomia das máquinas e das ferramentas de produção do conhecimento. No tocante da Teoria, é notável a ontologia plana determinada por Bruno Latour (2012, 2013) e a maneira como considera os sujeitos e objetos como híbridos, sem distinção de sua essência ou peculiaridades materiais.

No caso apontado por Saye (2014), sobre os não-humanos em sua condição como membros de associações políticas e morais, é curioso a maneira pela qual esse contexto se aproxima das Declarações e Documentos Oficiais apresentados no Capítulo 04. Segundo Loureiro (2009), uma declaração não tem força normativa até que seja transformada em um tratado internacional ou uma lei nacional. Constitui-se como uma recomendação e, são assim, o primeiro passo na tentativa de tornar comum (ou aplicáveis) as propostas descritas em seu corpo. Contudo, as leis, por mais que normativas e passivas de aplicação jurídica, incidem sua validade no encontro com a ação humana e sem essa dimensão (humana), a lei é, presumivelmente, somente um pedaço de papel. Porém, tal como descrito por Saye (2014) e Latour (1994) no exemplo com o cinto de segurança, as Declarações se aproximam da concepção de um agente que se conecta à moral humana como uma recomendação política e, portanto, parecem ser intermediárias nesse contexto.

Como observado por Latour (1994, 2012) há uma potencial inexistência da ciência sem a ação dos cientistas, dos teóricos e dos autores. E é por isso que durante esse trabalho se investigou os autores (individuais e corporativos) que conceberam conceitos, estudos e os demais documentos descritos anteriormente nos capítulos 01, 02, 03 e 04. Através dessa concepção foi possível chegar a quadros sínteses de como se compuseram as literacias da informação, as digitais e as de mídia.

5.1. Sobre o Conceito de “Literacy”

À luz da segunda hipótese estipulada como uma das premissas desse trabalho, o quadro síntese abaixo é uma tentativa de demonstrar a maneira pela qual o conceito de “literacy” desenvolveu-se, primordialmente no século XX⁶⁹ e como sua acepção se ampliou para designar a apreensão dos signos culturais e o desenvolvimento social e das capacidades críticas do cidadão. Por essa expansão é que se opta por usar a expressão “literacias”,

⁶⁹ Como descrito no item 2.1 do capítulo 02.

como um ensaio de aproximação dessa amplitude que o conceito passou a abarcar ao longo dos anos.

A emergência do uso do radical “literacias” como uma tradução literal da palavra “*literacy*” é contextualizada na emergência das tecnologias analógicas e digitais, principalmente a partir da década de 1950.

QUADRO SÍNTESE SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE “ <i>LITERACY</i> ” do final do Século XVIII à 1987	
Final Séc. XVIII	<i>Illiteracy</i> = Analfabetismo = incapacidade de ler e escrever <i>Literacy</i> = Alfabetização = Letramento
Final Séc. XIX	<i>Literacy</i> = capacidade de ler; condição de ser culto <i>Illiteracy</i> = analfabetismo
1957	HOGGART – <i>The uses of literacy</i> = As utilizações da Cultura <i>Literacy</i> corresponde à Cultura
1960	UNESCO = <i>functional literacy</i> = habilidades de desenvolvimento social e cidadão
1968	Paulo Freire = <i>critical literacy</i> = o estudante como agente transformador do seu meio
1980	<i>Multiliteracies</i> = desenvolvimento de habilidades e capacidades que permeiam várias áreas externas à educação Assume 2 abordagens distintas MACRO (sociedade) e MICRO (indivíduo)
1987	HIRSCH – <i>Cultural Literacy</i> = desenvolver-se não é só um imperativo pessoal, mas uma decisão política de ser ativo em sua cultura

Figura 9: Quadro Síntese sobre a Emergência do Conceito de “*Literacy*” entre o Século XVIII e 1987 (FONTE: Autora)

O cenário da sociedade em rede reverbera esse panorama, tal como justifica Passarelli (2010), quando versa sobre o uso dessa expressão definindo-a como o conjunto de capacidades e habilidades sobre o uso da informação de maneira efetiva e criativa.

“Na passagem da cultura letrada à cultura das mídias e da convergência, marcada pela não linearidade e pela interatividade, o conceito de literacia se expande, abrangendo as competências do usuário para explorar esse potencial multimídia. Os letrados da sociedade em rede são aqueles capazes de ler, escrever, interagir, comunicar-se por meio dessa linguagem multimídia, reconhecendo as práticas sociais e gêneros textuais que envolvem cada elemento dessa interface” (PASSARELLI, 2010, p. 73)

A reboque do afirmado por Passarelli (2010) é interessante pontuar que a opção pelo uso da tradução literal do termo “*literacy*” aparenta fazer sentido nas atuais configurações sociais, culturais, políticas, econômicas e educacionais. Contudo, como apontado por Williams (2008), palavras têm seu significado contextualizado e ao usá-las, é prudente considerar os cenários que as acompanham e, por isso, se preza pela contextualização do uso da palavra literacia.

Ainda no capítulo 02, foi construída uma introdução às literacias associadas com a informação, com o fenômeno digital e com a mídia. Abaixo, seguem os quadros sintéticos sobre as principais pontuações dos termos estabelecidas em ordem cronológica.

5.2. Sobre o Conceito de “Literacias da Informação”

No quadro síntese abaixo estão sumarizados os principais pontos da maneira como se desenvolveu o conceito de literacias da informação. Durante o mapeamento, se notou que antes do termo ser cunhado em 1974 por Paul Zurkowsky, já havia um movimento entre o campo da Biblioteconomia e o da Ciência da Informação, panorama que se demonstrou relevante para que as habilidades em informação fossem desenvolvidas no ambiente das bibliotecas na década de 1970.

Os profissionais em biblioteconomia se apresentaram como potenciais protagonistas no processo de ampliação das literacias da informação para além do ambiente da biblioteca⁷⁰, de maneira que a expressão integrasse as esferas social, profissional e educacional. Guardadas as devidas referências de tradução para outras línguas, a conceituação de “literacias da informação” se aproxima da expressão “Infoeducação” que, apesar dessa última ser derivada de um cenário mais recente, versa sobre a informação demandar de seus usuários um conjunto complexo de habilidades, situação enfatizada pelo panorama da WEB, devido ao massivo volume de dados disponíveis na rede.

QUADRO SÍNTESE SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE “LITERACIAS DA INFORMAÇÃO” da década de 1960 ao ano 2000

Figura 10: Quadro Síntese sobre a Emergência do Conceito de “Literacias da Informação” da década de 1960 ao 2000 (FONTE: Autora)

Naturalmente, o desenvolvimento do conceito não se interrompe em 2000 e sua continuidade será abordada junto aos Documentos Oficiais da UNESCO (adiante nesta mesma seção) que contemplam recomendações específicas direcionadas ao desenvolvimento das literacias da informação na sociedade do conhecimento na era da informação.

⁷⁰ Como descrito no item 2.2.1 do capítulo 02.

5.3. Sobre o Conceito de “Literacias Digitais”

Sobre as literacias digitais, pode-se considerar o seguinte quadro síntese abaixo. Em comparação ao quadro acima, é notável a diferença de período de desenvolvimento entre ambos. Enquanto as literacias da informação começam a ser pensadas em 1960, as digitais passam a ser consideradas na década de 1990, a partir do advento da Internet e dos dispositivos digitais⁷¹.

É interessante destacar o protagonismo do Observatório da Cultura Digital do NACE Escola do Futuro da USP que, concomitante aos primeiros estudos de comportamento das literacias digitais, já veiculava o termo e promovia sua aplicação em projetos de pesquisa. A partir dos tipos e categorias das literacias digitais, hoje o Observatório conta com duas teses de doutorado sobre o tema e promove pesquisas com esse enfoque.

Ainda, pode-se observar que a sedimentação terminológica acompanha tendências tais como o conceito de “e-Infocomunicação”, articulando pesquisas acerca das altas taxas de conectividade e sobre a complexidade de conhecimentos que emergem desse contexto.

QUADRO SÍNTESE SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE “LITERACIAS DIGITAIS” da década de 1990 ao ano 2014

1997	→	Expressão “ <i>digital literacy</i> ” cunhada por Paul Gilster
2004	→	5 tipos de literacias digitais apresentadas por Eshet-Alkalai
2007	→	O Observatório da Cultura Digital do NACE Escola do Futuro USP passa a estudar as literacias digitais
2009	→	4 categorias para observar o comportamento em rede por Van Deursen & Van Dijk
2014	→	2 teses de doutorado sobre as literacias digitais no Observatório da Cultura Digital

Figura 11: Quadro Síntese sobre a Emergência do Conceito de “Literacias Digitais” entre 1990 e 2014 (FONTE: Autora)

5.4. Sobre o Conceito de “Literacias de Mídia”

Sobre o conceito de literacias de mídia é interessante revisar o quadro síntese a seguir. É possível observar que das três expressões compostas acima, as literacias de mídia compõem o conjunto mais longo de iniciativas⁷². Pode ser compreendido que as emergências das tecnologias analógicas de comunicação, como a televisão e o rádio, bem como o estudo do seu impacto na vida cotidiana motivaram a incorporação do tema da mídia na educação. Foi notado o pioneirismo de países como o Canadá, os Estados Unidos

⁷¹ Como descrito no item 2.2.2 do capítulo 02.

⁷² Como descrito no item 2.3.3 do capítulo 02.

e a Inglaterra em desenvolverem conceitos e aplicarem suas proposições teóricas no âmbito prático.

O desenvolvimento das literacias de mídia está atrelado ao da mídia educação, dois conceitos expoentes desde a década de 1960 (como demonstrado no capítulo 02 e 04). Essa vinculação entre ambos os termos pode ser melhor compreendida quando se considera o protagonismo de literacias de mídia nos Estados Unidos e outros países americanos e da mídia educação nos países europeus. As próprias Declarações da UNESCO contemplam essa transição, o que coincide com a entrada dos Estados Unidos nas considerações desses documentos no âmbito das Nações Unidas.

QUADRO SÍNTESE SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE “LITERACIAS DE MÍDIA” da década de 1950 à de 1990

1955	→	Louis Forsdale – “a mídia precisa ser trabalhada no ensino básico”
1967	→	Estudos de Marshal McLuhan: “o meio é a mensagem” e “aldeia global”
1977	→	Elizabeth Thoman lança a Revista <i>Media and Values</i> e o <i>Center for Media Literacy</i>
1978	→	Barry Duncan fundou o <i>Association for Media Literacy</i>
1980	→	Len Masterman lança os 8 conceitos centrais para literacias de mídia
1982	→	Declaração de Grünwald sobre Mídia Educação. Início da coleta do <i>Elizabeth Thoman Archive</i>
1986	→	A província de Ontario no Canadá foi a primeira jurisdição de língua inglesa no mundo a integrar formalmente Literacias de Mídia nos currículos da educação básica
1992	→	A Revista <i>Media and Values</i> lançou o <i>Media Literacy Resource Kit</i>
1993	→	É encerrada a produção e distribuição da Revista <i>Media and Values</i>

Figura 12: Quadro Síntese sobre a Emergência do Conceito de "Literacias de Mídia" entre 1950 e 1990 (FONTE: Autora)

Naturalmente, a UNESCO também desempenha um papel preponderante em algumas das concepções apresentadas acima, principalmente na Declaração de Grünwald sobre Mídia Educação em 1982 e em outras ocasiões que serão demonstradas ademais neste mesmo capítulo.

5.5. Sobre a Unificação das Dimensões Conceituais e Temáticas do Conceito de Literacias

Quando unificadas as quatro dimensões das literacias expostas acima é visível como os conceitos apresentam seus protagonismos em épocas distintas. Se analisadas desde a década de 1950, uma linha do tempo com as quatro dimensões e suas respectivas cores, seria composta tal como a imagem abaixo. É interessante observar que o intervalo entre décadas no eixo das ordenadas aumenta conforme a quantidade de iniciativas relevantes observadas durante a pesquisa do capítulo 02 (como o intervalo entre 1950-1960 quando comparado com o de 1990 - 2000). A quantidade de iniciativas documentadas também é

maior nos períodos em que os conceitos foram cunhados ou começaram a ser estudados e aplicados. Ainda, existem anos em que mais de uma iniciativa foram observadas, como o ano de 1960 e 1980. O objetivo do levantamento do capítulo 02 não foi mapear todas as iniciativas ou teorias relacionadas às quatro expressões. Foi, no entanto, apreender como esses conceitos se estabeleceram, panorama que ajuda a entender as literacias de mídia e informação.

A linha do tempo abaixo é um demonstrativo sobre o que foi encontrado e considerado relevante nesse processo. É interessante perceber o quanto os conceitos estão distribuídos e como alguns deles, como as literacias digitais, estão concentrados em, praticamente, uma década específica. No caso das literacias digitais, sua concentração deriva do advento das novas tecnologias eletrônicas, enquanto que no caso das literacias de mídia, sua preponderância entre as décadas de 1970 e 1980 deriva dos estudos sobre a influência da mídia na vida dos cidadãos.

LINHA DO TEMPO SOBRE A PROGRESSÃO TEMÁTICA DAS LITERACIAS ASSOCIADAS AO CAMPO DA INFORMAÇÃO, DIGITAL E DA MÍDIA entre as Décadas de 1950 e 2010

Figura 13: Linha do Tempo sobre a Emergência dos Conceitos de Literacias, Literacias da Informação, Literacias Digitais e Literacias de Mídia entre 1955-2014. (FONTE: Autora)

A construção semântica de “*literacy*” ganha notoriedade na década de 1980. Através da imagem abaixo é visível como ela foi distribuída ao longo dos últimos 60 anos em diferentes áreas do conhecimento. A tradução literal para o termo “literacia” se emprega por essa flexibilidade da palavra ao se movimentar e integrar novas associações. Assim, parece possível estipular que em seu gene etimológico esteja presente um caráter transdisciplinar, flexível e presumivelmente apropriado ao seu emprego nas pesquisas atuais.

Segundo Botelho-Francisco⁷³ (2014), na língua portuguesa de Portugal, “*literacy*” é traduzida como “literacia”. Para além do triângulo informação, tecnologia e mídia, há uma vasta gama de literacias emergentes desenvolvidas na sociedade da informação. Com isso, “a perspectiva das literacias tem se difundido e se consolidado de tal forma, que a UNESCO já há algum tempo discute o tema, reconhecendo-o como um direito humano fundamental” (BOTELHO-FRANCISCO, 2014, p. 155).

Vale citar o Artigo 19 da Declaração de Direitos Humanos, validado pela própria UNESCO para defender o conceito de MIL, no qual declara “todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras” (UNESCO, 1948). Esse contexto foi posteriormente sumarizado, colocando esses três vieses das literacias (mídia, informação e digital) aplicados à educação e pode-se entender o quão complementares eles são para o desenvolvimento do indivíduo em um mundo em constante mudança devido à globalização e a convergência das mídias.

5.6. Sobre o Conceito de “Literacias de Mídia e Informação”

No capítulo 04, sobre o mapeamento de Literacias de Mídia e Informação, foi possível observar que os documentos mapeados trazem uma progressão de como a expressão MIL se consolidaram ao longo dos anos. Considerando o período a partir de 1948, foi somente em 2008, através da publicação do Currículo de Formação para Professores de José Manuel Pérez Tornero, que o termo foi cunhado na tentativa de unificar os esforços e pensamentos a respeito do tema.

É interessante notar que, durante o processo, a cada ano documentado no capítulo anterior, uma nova adição às concepções estabelecidas era pensada e formulada através desses documentos. Ao avistar as cores correspondentes aos temas disponibilizados na

⁷³ Capítulo produzido a partir da Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, sob orientação da Professora Brasilina Passarelli.

legenda⁷⁴, será apresentado um quadro síntese organizado de acordo com o ano, o título de cada documento e os principais aspectos observados.

Este quadro representa a maneira como os temas dos documentos foram distribuídos ao longo de 32 anos pesquisados, com adição dos documentos de 1948 e 1974, ambos resgatados em um período anterior ao estipulado inicialmente na pesquisa (1982-2014). Tal como os quadros sínteses e a linha do tempo apresentados anteriormente neste capítulo eram referentes aos achados do capítulo 02, esta construção imagética é referente somente ao capítulo 04 e traz protagonismos temáticos em diferentes épocas. Por exemplo, é possível ver que a cor rosa (referente às MIL) é preponderante na última década documentada (entre 2008 e 2014)

Sobre as sínteses de dados encontrados durante o mapeamento, pode-se assinalar que o primeiro documento em que foi encontrada a citação do termo “*Media and Information Literacy*” foi o Currículo de Formação de Professores de 2008 e é notável que ao longo dos anos, o conceito foi pensado e melhor compreendido para elaborar indicadores, diretrizes políticas, recomendações, critérios de avaliação e até uma nova expressão, como a *transliteracy*.

Da mesma maneira é possível observar a primeira citação das “literacias de mídia” em 1990 e das “literacias da informação” em 2003 no âmbito das recomendações da UNESCO. Parece relevante apontar, também, a quantidade de documentos levantados por tema, sendo:

- 5 documentos sobre os direitos humanos;
- 2 documentos que tratam de educação, particularmente, da expansão de programas de erradicação do analfabetismo;
- 7 documentos sobre mídia educação ou literacias de mídia;
- 4 documentos que tratam das literacias digitais, que antes de 1997 foram encontradas como literacias científicas e tecnológicas e, após essa data, tratavam diretamente da expressão e do fenômeno das TIC, em especial no contexto da educação;
- 10 documentos sobre as literacias da informação, bem como suas considerações a respeito da sociedade do conhecimento na era da informação; e
- 9 documentos sobre literacias de mídia e informação, que tratam especificamente sobre o tema em suas dimensões política, avaliativa, aplicativa e conceitual.

⁷⁴ A legenda disponibilizada abaixo do título conta com três cores a mais, em relação à legenda da última linha do tempo: a cor cinza (referente à educação), a cor verde água (referente aos direitos humanos) e a cor rosa (referente às MIL). O acréscimo dessas tonalidades se deve pelo fato do capítulo 04 ter detectado que a UNESCO tem influência nos temas de educação e direitos humanos, áreas determinantes para o desenvolvimento das MIL. Ainda, poderá se observar que a cor azul (referente à “*literacy*”) não foi contemplada, pelo levantamento não ter encontrado documentos concernentes ao conceito, somente nas associações com a informação, a mídia e o digital.

QUADRO SÍNTESE SOBRE O CONCEITO DE “LITERACIAS DE MÍDIA E INFORMAÇÃO” E SEUS PRINCIPAIS LEVANTAMENTOS entre as Décadas de 1940 e 2010

■ Literacias de Mídia
 ■ Literacias da Informação
 ■ Literacias Digitais
 ■ Direitos Humanos
 ■ Educação
 ■ MIL

ANO	NOME DO DOCUMENTO	Principais Aspectos Observados Durante o Mapeamento
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos	Artigo 1º, 18, 19
1974	Recomendação sobre Educação para Compreensão, Cooperação e Paz Internacionais e Educação sobre os Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais	<ul style="list-style-type: none"> Promove a educação em direitos humanos Dimensão global da educação Aprendizagem x informação x comunicação = um todo indivisível Compreensão crítica dos fatores históricos e contemporâneos
1982	Declaração de Grünwald sobre Mídia Educação	<ul style="list-style-type: none"> Ao invés de refutar o poder indubitável da mídia, aceitar seu impacto e sua penetrabilidade Promove o fomento de programas de mídia educação e de formação de professores nesse âmbito Promove o estudo da influência cultural dos recursos de mídia
1989	Relatório da 25ª Sessão da Conferência Geral da UNESCO	<ul style="list-style-type: none"> Planeja a erradicação do analfabetismo, a diminuição da desigualdade social e a cessão de guerras correntes Promove a dimensão humana e cultural da educação Promove a cultura científica e tecnológica na educação Assegura o livre fluxo da informação Demanda infraestrutura para tecnologia
1990	Declaração de Jomtién sobre a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> Promove a paridade de gêneros na educação Demanda a erradicação do analfabetismo como a principal meta para a década de 1990 Promove a educação para todas as faixas etárias
1990	Colóquio de Toulouse sobre Novas Direções em Mídia Educação	<ul style="list-style-type: none"> Expressa a preocupação com o desenvolvimento das tecnologias digitais na educação, bem como com a emergência da sociedade do conhecimento Cita a expressão “literacias de mídia” e defende seu uso Define 4 elementos para o desenvolvimento das literacias de mídia em qualquer país
1990	Conferência de Genebra sobre Educação para Todos: políticas e estratégias renovadas para a década de 1990	<ul style="list-style-type: none"> Defende a educação como promoção social e como meio político de expressão Elabora a Recomendação 77 com medidas concretas para erradicação do analfabetismo até o ano 2000 Defende a paridade de gênero e a atenção especial à situação do acesso à educação por mulheres e meninas Determina que o financiamento da educação é de responsabilidade do Estado Membro, exceto em casos extremos, quando se poderá recorrer à ONU
1991	Declaração de Windhoek sobre a Promoção de Imprensa Independente e Pluralista dos Países Africanos	<ul style="list-style-type: none"> Promove a liberdade de expressão da população dos países africanos Promove a liberdade de imprensa nos países africanos Determina a liberação do cárcere de profissionais de mídia em países africanos
1991	Conferência de Paris sobre o Progresso Alcançado na Implementação da Recomendação de 1974	<ul style="list-style-type: none"> Traz os resultados e desafios encontrados na implementação da Recomendação de 1974 Promove a educação internacional Versa sobre o protagonismo das ONGs na promoção da educação para os direitos humanos

1994	→	Declaração do Projeto 2000+ sobre Educação em Ciência e Tecnologia para Todos	→	<ul style="list-style-type: none"> • Lança a expressão "literacias científicas e tecnológicas" (STL) e define e determina como pode ser aplicada • Alerta para que sua aplicação seja baseada na realidade nacional e local (contextualização)
1996	→	Declaração de Sanaa sobre a Promoção Independente e Pluralista da Mídia Árabe	→	<ul style="list-style-type: none"> • Defende a liberdade de expressão e o pluralismo e a independência da mídia nos países árabes • Condena a opressão midiática como violação dos direitos humanos • Alerta sobre a disparidade de gênero na produção do conhecimento
1999	→	Recomendação de Viena sobre a Educação para a Mídia e para a Era Digital	→	<ul style="list-style-type: none"> • Define o que se entende sobre mídia educação • Defende a mídia educação como direito de livre expressão e direito ao livre fluxo da informação • Mídia educação como agente catalisador das literacias digitais • Estabelece recomendações à UNESCO • Versa sobre a necessidade de uma <i>Clearinghouse</i>
2000	→	Declaração do Milênio	→	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica a existência de um fosso digital • Tem como principal objetivo a promoção da paz, do desarmamento e da segurança • Proclama os objetivos para o novo milênio • Defende uma economia global calcada no conhecimento • Promove as TIC para o combate à pobreza e ao analfabetismo • Promove o empoderamento de mulheres e meninas
2002	→	Recomendação de Sevilha	→	<ul style="list-style-type: none"> • Determina 5 áreas de desenvolvimento de políticas em mídia educação • Defende uma aceção operacional de mídia educação
2003	→	Declaração de Praga "Em Direção à uma Sociedade com Literacias da Informação"	→	<ul style="list-style-type: none"> • Cita e define a expressão "literacias da informação" como um conceito flexível e relacionado às literacias de mídia e às literacias digitais • Defende que cidadãos informatizados são pilares democráticos
2003	→	Primeira Fase da Cúpula Mundial da Sociedade da Informação (WSIS) – Declaração dos Princípios de Genebra	→	<ul style="list-style-type: none"> • Lança a Agenda da Solidariedade Digital • Defende a transformação do fosso digital em oportunidade digital
2003	→	Fórum Internacional da América Latina e Caribe (LAC) na Sociedade da Informação	→	<ul style="list-style-type: none"> • Força tarefa das Nações Unidas para implantação das TIC • Desenvolvimento da Sociedade da Informação na LAC
2004	→	WSIS em Marrakesh	→	<ul style="list-style-type: none"> • Define a convergência das tecnologias digitais e analógicas como centro da construção da Sociedade da Informação
2005	→	Declaração de Alexandria sobre Literacias da Informação e Aprendizado Permanente	→	<ul style="list-style-type: none"> • Define as literacias da informação como os faróis da sociedade da informação
2005	→	Segunda fase da WSIS – Compromisso de Túnis	→	<ul style="list-style-type: none"> • Promove a cooperação técnica e capacitação tecnológica em prol do desenvolvimento humano • Promove programas de capacitação em TIC para a população • Demanda o investimento em infraestrutura • Lança o Índice de Oportunidade Digital
2005	→	Relatório Mundial da UNESCO sobre as Sociedades do Conhecimento	→	<ul style="list-style-type: none"> • Versa sobre a Sociedade do Conhecimento na Era da Informação
2006	→	Declaração de Toledo sobre as Literacias da Informação	→	<ul style="list-style-type: none"> • Discute sobre as Bibliotecas como propositoras e formadoras das literacias da informação
2007	→	Agenda de Paris sobre Mídia Educação	→	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelece 12 recomendações sobre mídia educação segundo as definições da Declaração de Grünwald (1982)
2008	→	Currículo de Formação de Professores em Literacias de Mídia e Informação (MIL)	→	<ul style="list-style-type: none"> • Cita e define a expressão "Literacias de Mídia e Informação" • Direciona suas recomendações à formação transdisciplinar de professores • Promove o empoderamento de cidadãos através das MIL
2009	→	Declaração de Lima sobre Formação de Educadores em Literacias da Informação	→	<ul style="list-style-type: none"> • Promove a formação de educadores em literacias da informação com foco específicos em países da LAC

2010	→	Declaração de Murcia	→	<ul style="list-style-type: none"> • Versa sobre a sustentabilidade do espaço das bibliotecas na era digital através da promoção das literacias da informação
2010	→	Manifesto de Paramillo	→	<ul style="list-style-type: none"> • Promove a formação de professores em literacias da informação nos países do Mercosul
2010	→	Encontro em Bangkok sobre Indicadores de Literacias de Mídia e Informação (MIL)	→	<ul style="list-style-type: none"> • Cria e promove os indicadores de MIL • Define como competências centrais: acesso, avaliação/ compreensão e uso da informação e comunicação • Defende a contextualização das MIL segundo realidades locais • Promove a habilidade em acessar, avaliar e usar as MIL em vários contextos
2011	→	Declaração de Maceió sobre Competência em Informação	→	<ul style="list-style-type: none"> • Abre a dicotomia entre literacias da informação x competência em informação • Aponta a insuficiência dos recursos da informação no Brasil
2011	→	Primeiro Fórum Internacional sobre Literacias de Mídia e Informação (MIL) em Fez	→	<ul style="list-style-type: none"> • Defende as MIL como um direito humano • Versa sobre as MIL x convergência tecnológica • Promove a pesquisa-ação e empírica em MIL
2011	→	Recomendação da IFLA sobre Literacias de Mídia e Informação	→	<ul style="list-style-type: none"> • Propõe a incorporação das MIL no currículo formal de educação em regime permanente
2012	→	Declaração de Havana sobre 15 ações em Literacias da Informação	→	<ul style="list-style-type: none"> • Defende as literacias da informação como formação transversal e fundamental em todos os contextos • Propõe o compartilhamento de experiências e resultados das pesquisas e aplicações das literacias da informação
2012	→	Declaração de Moscou sobre Literacias de Mídia e Informação para as Sociedades do Conhecimento	→	<ul style="list-style-type: none"> • Versa sobre as MIL para além das TIC • Propõe o desenvolvimento e a implementação de padrões de intervenção de MIL • Promove o diálogo intercultural
2013	→	Curriculo para Formação de Professores em Alfabetização Midiática e Informacional (AMI)	→	<ul style="list-style-type: none"> • Propõe uma alternativa de tradução às MIL como "Alfabetização Midiática e Informacional" (AMI) • Apresenta uma versão traduzida do Currículo apresentado em 2008 (traduzido, também, em outras 10 línguas) corroborando a atualização da proposta a reboque de outros documentos e declarações oficiais da UNESCO • Traz a ecologia da AMI (ou MIL)
2013	→	Plano de Ação da Aliança Global de Parcerias em Literacias de Mídia e Informação (GAPMIL)	→	<ul style="list-style-type: none"> • Lança o Plano de Ação Global de Parcerias em MIL (GAPMIL) • O plano identifica os agentes envolvidos na promoção das MIL e promove sua unificação para centralização dos esforços nesse âmbito • Promove o debate entre as diferentes perspectivas das MIL
2013	→	Diretrizes Políticas e Estratégicas em Literacias de Mídia e Informação (MIL)	→	<ul style="list-style-type: none"> • Aponta a necessidade de políticas em MIL para viver no mundo digital • Propõe um modelo conceitual de MIL e 6 elementos para o desenvolvimento político de MIL • Apresenta a ecologia das MIL (versão original, traduzida como ecologia da AMI no mesmo ano) para o pensamento em habilidades correlatas e fomento do conceito de <i>transliteracy</i>
2014	→	Declaração de Paris sobre as Literacias de Mídia e Informação (MIL) na Era Digital	→	<ul style="list-style-type: none"> • Versa sobre as MIL em associação com o diálogo intercultural • Defende as MIL como as habilidades do cidadão do Século XXI

Figura 14: Quadro Síntese sobre o conceito de Literacias de Mídia e Informação e os principais levantamentos entre as décadas de 1940-2010 (FONTE: Autora)

Revisitando o quadro acima, é crível sublinhar alguns dos principais pontos que se apresentaram como determinantes no processo de conceituação das literacias de mídia e informação:

- A Recomendação de 1974 que promove a educação em direitos humanos em uma dimensão global e crítica;
- A Declaração de Grünwald (1982) que promove a formação dos professores em mídia educação;

- A Declaração de Jomtiën (1990) que tem preponderância na promoção da erradicação do analfabetismo;
- A Declaração de Toulouse (1990) que introduz e defende as literacias de mídia (ao invés de mídia educação) e define diretrizes para sua aplicação nos países;
- A Declaração do Projeto 2000+ (1994) que enfatiza a importância das literacias científicas e tecnológicas;
- A Recomendação de Viena (1999) que estabelece uma relação entre a mídia educação e os novos arranjos digitais e assinala a necessidade de uma *Clearinghouse* sobre esse tema;
- A Recomendação de Sevilha (2002) que lança 5 áreas de desenvolvimento de políticas em mídia educação;
- A Declaração de Praga (2003) que cita as literacias da informação em associação com a mídia e a ecologia digital;
- As Cúpulas Mundiais da Sociedade da Informação em suas duas fases (2003 e 2005) que estabeleceram os desafios da sociedade da informação e a importância de se transformar o fosso digital em oportunidade digital;
- A Declaração de Alexandria (2005) que assinala as literacias da informação como os faróis da sociedade da informação;
- A Agenda de Paris (2007) que estabelece 12 recomendações para a mídia educação e toca na necessidade da interdisciplinaridade com a informação;
- O Currículo de Formação de Professores em Literacias de Mídia e Informação (2008) que cita o termo literacias de mídia e informação (MIL) e direciona suas recomendações aos educadores;
- O Encontro de Bangkok para Criação de Indicadores em MIL (2010) que define o conceito de literacias de mídia e informação e suas diferentes aplicabilidades em áreas do conhecimento;
- O Fórum Internacional de Fez sobre MIL (2011) que versa sobre as MIL como um direito humano e no mesmo ano a Recomendação da IFLA propõe a incorporação das MIL no currículo formal;
- A Declaração de Moscou (2012) que expande o espectro das MIL para além das TIC, e propõe como agente principal das MIL o diálogo intercultural;
- O GAPMIL, lançado em 2013 na tentativa de unificar as iniciativas para que dialoguem entre si e no mesmo ano, o documento Diretrizes Políticas e Estratégicas em MIL que apresentam a ecologia das MIL para introduzir o conceito de *transliteracy*; e
- O Primeiro Fórum Europeu sobre MIL (2014), o ponto de partida dessa pesquisa, que afirma as MIL como habilidades do cidadão democrático e empoderado do Século XXI e estabelece a associação concreta com o diálogo intercultural.

Essa sumária progressão acima compõe as diferentes parcelas do conceito tal como ele se articula hoje. As literacias de mídia e informação se assinalam através desses documentos e, presumivelmente, se constroem nesse processo.

Em uma síntese entre as cores temáticas em relação ao progresso cronológico do período pesquisado (1982-2014) é possível observar a linha do tempo abaixo. É interessante apontar que os documentos que têm como tema central as literacias de mídia e informação, têm destaque no período entre 2008 e 2014, muito por trazer em seu seio os outros temas contemplados tais como: educação, direitos humanos, literacias digitais, de mídia e de informação.

LINHA DO TEMPO SOBRE A PROGRESSÃO TEMÁTICA DAS LITERACIAS DE MÍDIA E INFORMAÇÃO entre as Décadas de 1980 e 2010

Figura 15: Linha do Tempo sobre a Emergência das Literacias de Mídia e Informação entre 1982-2014. (FONTE: Autora)

A partir dos itens relacionados, pode se confirmar a primeira hipótese dessa dissertação, sobre a proposição das literacias digitais que, por mais que não inclusas no nome ou no acrônimo MIL, estão contempladas no conceito e se mostram relevantes nesse processo. A partir do levantamento das Declarações, observa-se que os avanços dos recursos digitais influenciam o cenário das MIL, até pelo fato notado em 2012, na Declaração de Moscou, quando foi delimitado que as MIL vão além do digital e contemplam questões que ultrapassam a ordem técnica.

Ao falar dos novos arranjos digitais, comumente se refere aos dispositivos que emergiram nos ambientes da vida cotidiana, que, embora recentes, reformulam hábitos ancestrais de comunicação e os padrões comunicacionais mais comuns de diferentes usos de mídia em diversos contextos culturais. A reboque da tecnologia emergente, a Internet se constitui nesse cenário como uma aparente extensão do mundo real e por isso as literacias digitais se associam com as MIL nesse cenário.

Contudo, é interessante perceber que outros conceitos se acoplam nesse processo, além das literacias digitais, como a mídia educação, a educomunicação, a Infoeducação, a e-infocomunicação e a alfabetização midiática e informacional. Esse trabalho não se dedica a investigar esses termos em particular, porém assume que eles desempenham um papel de composição das MIL, pois trazem diferentes dimensões que são trabalhadas nesse campo epistemológico. Essa variedade de dimensões e leituras sobre esse contexto, contribuíram para a UNESCO expandir o termo de literacias de mídia e informação para o conceito de *transliteracy* (que pode ser traduzido como transliteracia). A concepção dessa última expressão é derivada da ecologia das MIL (Figura 6) que em 2013 já estipulava as diferentes dimensões que extrapolam o campo da mídia e da informação.

A dicotomia terminológica ou a importância da discussão nessa temática influenciaram a concepção da segunda inquietação que guiou grande parte da investigação apresentada nos últimos 5 capítulos. A segunda hipótese é de que a discussão acerca do termo é importante, para que sua articulação não seja inapropriada ou mesmo dicotômica, levando em consideração que o estudo do conceito tem como principal objetivo a capacidade de transmissão dos seus princípios e seu potencial social. É interessante apontar que a discussão terminológica se estabelece, em especial no tocante apontado por Pierruccini; Perrotti (2013)

Independente, contudo, das variações semânticas e conceituais que as terminologias adotadas implicam, é importante reconhecer que as questões implicadas sob tais termos, ao ganharem terreno, vão sendo não apenas assumidas, mas ampliadas e aprofundadas, tornando-se cada vez mais objeto de estudos, de ações educativas, de políticas públicas de educação e cultura, de encontros nacionais e internacionais. (2013, p. 10)

A profundidade e a complexidade do campo aparentam legitimar a discussão terminológica, que se apresenta como um diálogo transdisciplinar entre as áreas da Comunicação, da Educação e da Informação. Tal como proposto acima, esse diálogo é construtivo quando visa o fortalecimento dos princípios do termo e reforça os laços com outras áreas interdisciplinares. Assim, sua discussão é sim importante, quando enfatizado esse diálogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção deste trabalho permitiu conhecer um panorama transdisciplinar em torno das perspectivas desafiadoras das tecnologias da informação e da comunicação no campo da educação. Esse cenário se construiu através da argumentação de diferentes autores que versaram sobre a pertinência desse contexto no tocante ao desenvolvimento de novas habilidades e competências do cidadão do Século XXI. Todavia, esse plano desperta a discussão terminológica, regendo uma sinfonia polifônica entre diferentes teóricos que se dedicaram a estudar e entender esse novo quadro de atitudes frente à aparente revolução tecnológica.

Este trabalho percorreu essa polifonia, baseado em duas premissas iniciais. Porém, a discussão não se encerra aqui, com as Considerações Finais, sendo prudente admitir que ainda há o que se entender nesse contexto emergente.

Dedicado à primeira hipótese, sobre a presença das literacias digitais nas habilidades e competências das MIL, foi escrito o primeiro capítulo, para entender como o panorama digital e suas peculiaridades se reverberam nas questões educacionais e a maneira pela qual teorias e conceitos emergem na tentativa de se familiarizar com os novos arranjos virtuais. Inicialmente se dedicou a estabelecer sobre quais aportes teóricos se estrutura a pesquisa e ao final é possível alegar que a tecnologia é encarada como um meio (e não um fim) por onde o indivíduo se expressa através de sua manipulação.

Estudar, ou mesmo entender, o contemporâneo conectado foi importante, principalmente em se tratando dos processos de aprendizagem e desenvolvimento do poder de voz dos cidadãos em uma esfera que aparenta favorecer a textura sonora dos atores em rede. Contudo, ao se tratar de “processos de aprendizagem” ou “desenvolvimento de habilidades” esta dissertação não incorpora a investigação acerca de métodos e modelos de ensino, optando por observar os diferentes conceitos que emancipam o empoderamento do aprendiz, como as literacias da informação, digitais e de mídia.

Com a diversidade de termos e autores expoentes no tocante a esse tema se amadureceu a segunda hipótese, sobre a importância de se discutir a opção de tradução literal da expressão “literacia”, derivada de “*literacy*”, por abarcar um caráter transdisciplinar em seu gene etimológico. A essa premissa se dedicou o segundo capítulo deste trabalho, a fim de se compreender a maneira tal qual o próprio radical “*literacy*” se distancia de seu senso tradicional de alfabetização e letramento e se aproxima de um espectro mais amplificado, relacionado com a cultura, a informação, a mídia e o advento das tecnologias digitais.

Sobre essas colocações, foi necessário situar a pesquisa em um campo transdisciplinar, uma vez que ao longo de sua execução foram permeadas áreas correlatas. A partir disso, se fundaram os procedimentos metodológicos e a interlocução com a área da Ciência da Informação, principalmente no tocante à busca em banco de dados.

Tendo em mente as hipóteses estabelecidas, o aporte teórico construído e os procedimentos escolhidos para sequência do estudo, se iniciou a coleta de dados que

resultou na amostragem exposta no quarto capítulo. A coleta teve como ponto de partida a Declaração de Paris de 2014, derivada do *1st European Media and Information Literacy Forum*, evento que reuniu participantes com o objetivo de promover a discussão sobre a importância de uma educação que incorpore MIL.

A partir de então, através do percurso delimitado no início do capítulo, foram alcançados 37 documentos que inteiram o objetivo geral desta pesquisa: observar como o termo de literacias de mídia e informação se desenvolveu entre 1982-2014, através de Declarações Oficiais da UNESCO. Reiterando os objetivos específicos e os dados coletados, no quinto capítulo foram elaboradas imagens que trouxeram os principais achados da amostragem em quadros sínteses e linhas do tempo, respectivas aos conteúdos contemplados no segundo e no quarto capítulos. Nesse âmbito se estabeleceu a discussão dos resultados e as respostas às premissas.

É possível assinalar que esta senda constitui uma primeira parcela de investigação deste campo e intenta suscitar novas questões e motivações para a continuidade do estudo neste perímetro epistemológico. Contudo, não se abstém de críticas, como a referente ao conceito de MIL e sua carência por um olhar latino-americano em sua formulação. Também assinala o encadeamento dessa jornada a uma etapa de prática social e por isso propõe que este trabalho reverberará em novas pesquisas.

No entanto, reconhece a potência da discussão epistêmica transdisciplinar, identificando outras conjecturas pertinentes ao tema. Nesse âmbito, é importante pontuar que enquanto esta dissertação analisou recomendações internacionais da UNESCO, o Brasil já protagoniza uma tendência de aplicabilidade desse contexto, encabeçada pela área da Educomunicação.

A título de nota, além do curso de graduação em “Educomunicação” na Universidade de São Paulo (licenciatura) e na Universidade Federal de Campina Grande (bacharelado)⁷⁵, a Prefeitura de São Paulo integra desde 2004 a Lei Municipal Educom 13.941/04⁷⁶ que regulamenta as práticas concernentes do campo transdisciplinar da Comunicação e Educação e desde 2009 a Portaria 5.792/09⁷⁷ outorgando normas complementares à prática no ensino formal, informal e não-formal na cidade de São Paulo. Além disso, a UNESCO trabalha atualmente com a convergência do conceito de *transliteracy*, que por ser recente assinala uma continuidade dessa área de conhecimento. Inclusive, a UNESCO sediará o *Global MIL Week 2016* na Escola de Comunicações e Artes da USP, evento voltado à discussão privilegiada entre especialistas e praticantes das MIL, ocasião que tende a dar continuidade na pesquisa nesse campo e formula novas inquietações frente às habilidades e competências de mídia e informação no ambiente em rede.

Como frutos desta pesquisa, além da escrita desta dissertação, é possível assinalar o volume de sete produções acadêmicas com a publicação de três artigos em anais de congressos, um capítulo de livro em coletânea internacional e um artigo em periódico

⁷⁵ Fonte: Guia do Estudante da Editora Abril. Para saber mais:

<http://guiadoestudante.abril.com.br/profissoes/comunicacao-informacao/educomunicacao-685058.shtml>

⁷⁶ Lei Educom de 2004, disponível em: <http://cm-sao-paulo.jusbrasil.com.br/legislacao/807163/lei-13941-04#art-4>

⁷⁷ Portaria de 2009, disponível em:

http://www.cca.eca.usp.br/politicas_publicas/sao_paulo/portaria_5792

indexado. Ainda, há dois artigos aprovados, porém no prelo, a serem publicados em anais de congresso esse ano.

Remarque-se que com este trabalho, as proposições delimitadas foram confirmadas e as abordagens conceituais escolhidas foram corroboradas. Almeja-se que novos percursos teóricos e práticos derivem desta investigação, tanto na confirmação das colocações, quanto no contraponto e exposição de outras teorias insurgentes do contexto da educação e comunicação em rede. Encoraja-se novas pesquisas sobre as MIL em suas amplitudes política, social, econômica e educacional, para a incorporação de dimensões que sejam preponderantes em um estudo prático social.

Ao se tratar das possíveis vertentes para trabalhos futuros que possam derivar desta pesquisa, é interessante vislumbrar o âmbito político das MIL e entender como que os princípios recomendados pelos documentos elencados no quarto capítulo foram incorporados em iniciativas brasileiras, ou mesmo em políticas públicas municipais, estaduais e federais.

Outro ponto pertinente em guiar uma investigação porvindoura é o fato de uma grande parcela do material encontrado ter expressado a preocupação com a situação da disparidade de gênero na sociedade em rede, enfatizando a necessidade de se abordar a atividade de mulheres e meninas na produção do conhecimento em meio aos novos arranjos digitais. Outro grupo em desvantagem que poderia ser investigado são as pessoas com deficiência, físicas ou cognitivas.

Também se mostrou conveniente a pesquisas posteriores a questão sobre as diferentes realidades de acesso, já que declarações sublinharam uma abordagem das MIL que excede as tecnologias digitais. Esse trabalho seria significativo no que tange comunidades remotas e rurais ou grupos étnicos que mobilizam o conhecimento através de tradições orais e nativas.

REFERÊNCIAS

- ADDISON, Colleen. MEYERS, Eric. *Perspective on Information Literacy: a framework for conceptual understanding*. In.: **Information Research**, vol. 18, (n) 3, 2013.
- ARELLANO, M. LEITE, F. MORENO, F.BARRADAS, M. **Guia de Fontes de Informação para Editores de Periódicos Científicos**. Brasília: Editora UnB, 2007.
- BORDAC, Sarah Evelyn. *Introduction to Media Literacy History*. In.: **Journal of Media Literacy Education**, v. 6 (2), n. 1-2, 2014. Available online at: www.jmle.org. Acessado em: 02/10/2015.
- BUCKLAND, M. Document Theory: An Introduction, pp 223-237 in: **Records, Archives and Memory: Selected Papers from the Conference and School on Records, Archives and Memory Studies**. University of Zadar, Croatia, 2013.
- CAMPELLO, Bernadete. **Introdução ao Controle Bibliográfico**. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 2ª ed., 2006, 94 pp.
- CARLSSON, Ulla. TAYIE, Sammy. JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève. TORNERO, PÉREZ, José Manuel. **Empowerment through Media Education: an intercultural dialogue**. Nordicom: Göteborg, Sweden, 2008.
- CITELLI, Adilson O. COSTA, M. Cristina C. (orgs.) **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.
- COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2001. p. 08-51.
- CUNHA, Murilo B. da. CAVALCANTI, Cordélia R. O. **Dicionário de Biblioteconomia e Arquivologia**. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 2008, 450 pp.
- CURY, Lucilene. **O Dilema da Pesquisa**. São Paulo: EDUSP, 2008.
- DI FELICE, Massimo. Ser Redes: o formismo digital dos movimentos net-ativistas. In.: **Revista Matrizes**, Ano 7, n. 2, 2013.
- ESHET-ALKALAI, Yoram. *Digital Literacy: a conceptual framework for survival skills in the digital era*. In.: **Journal of Educational Multimedia and Hypermedia**, vol.: 13 (1), 2004, pp 93 – 106.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2011, 50ª ed.
- HIRSCH, E. D. **Cultural Literacy: What Every American Needs to Know**. Boston: Houghton Mifflin, 1987.
- HOGGART, Richard. **As Utilizações da Cultura: aspectos da vida cultural da classe trabalhadora**. Lisboa, 1957.
- HOGGART, Richard. *The Importance of Literacy*. **Journal of Basic Writing**: US. 1980, 3.1: 74-87.

HOLMBERG, Kim. *The Conceptual Landscape of iSchools: examining current research interests of faculty members*. In.: **Information Research**. vol. 18 n. (3), 2013. Disponível em: <http://eric.ed.gov/?q=ischools&ft=on&id=EJ1044676>. Acesso: 23/10/2015.

HUMRICKHOUSE, Elizabeth. **Information literacy instruction in the WEB 2.0 library**. 2011. Disponível em: <http://eric.ed.gov/?q=humrickhouse&ft=on&id=ED520720>. Acessado em: 08/10/2015.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, 2008, 2ª ed.

JOLLS, Tessa. WILSON, Carolyn. *The Core Concepts: Fundamental to Media Literacy Yesterday, Today and Tomorrow*. In.: **Journal of Media Literacy Education**, v. 6 (2), n. 68 - 78, 2014. Available online at: www.jmle.org. Acessado em: 04/10/2015.

JUNQUEIRA, Hélio. **Literacias Digitais no Ensino-Aprendizagem de Professores: uma abordagem netnográfica dos cursistas do Programa Redefor-USP**. 2014. Tese de Doutorado em Ciências da Comunicação – Universidade de São Paulo, Brasil.

LATOUR, Bruno. **A Esperança de Pandora**: ensaio sobre a realidade dos estudos científicos. Bauru: EDUSC, 2001.

LATOUR, Bruno. *Briography of an Inquiry: on a book about modes of existence*. In: **Social Studies of Science**. 43(2) 287–301 © The Author(s) 2013.

LATOUR, Bruno. **Jamais Fomos Modernos**. São Paulo: Editora 34, 1994.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o Social**: uma introdução à Teoria do Ator Rede. Salvador – Bauru: EDUFBA – UFSC, 2012.

LATOUR, Bruno. *When things strike back: a possible contribution of 'science studies' to the social sciences*. In.: **British Journal of Sociology**. Vol. No. 51 Issue No. 1 (January/March 2000) pp. 107–123 ISSN 0007 1315 © London School of Economics 2000

LEMOIS, André. **A Comunicação das Coisas**: teoria ator-rede e cibercultura. São Paulo: Anna Blume, 2013.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **Inteligência Coletiva**: para uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 2007.

LOPES, M. Immacolata V. **Pesquisa em Comunicação**. São Paulo: Loyola, 2009.

LOUREIRO, Alexandre. **O direito de greve do servidor público no Brasil diante do princípio do interesse público**. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Direito do Largo de São Francisco da Universidade de São Paulo, 2009.

LUND, N. W. Document theory. **Annual Review of Information Science and Technology**, v. 43, n. 1, p. 1-55, 2009. Acessado em: 10/07/2016. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/aris.2009.1440430116/epdf>

MORA, Raul, A. **Understanding what literacy is and where it comes from: lessons and implications from a study of teachers and teacher educators**. ELT National Conference 2011: Bogotá, D. C. Colômbia, 2011.

PASSARELLI, B. **Interfaces Digitais na Educação: @lucin[ações] consentidas**. São Paulo: Editora Senac, 2007.

PASSARELLI, Brasilina. Mediação da Informação no Hibridismo Contemporâneo: um breve estado da arte. In.: **Revista Ci.Inf.**, Brasília, DF, v.43 n.2, p.231-240, ago/abril, 2016.

PASSARELLI, Brasilina; ANGELUCCI, Alan. *Interactive Generation Brazil Research: children and teenagers using computers, TV, games and mobile phones*. Chapter 13. P. 284-302. In: Jamil, George Leal, Armando Malheiro and Fernanda Ribeiro. **Rethinking the Conceptual Base for New Practical Applications in Information Value and Quality**. IGI Global, 2014. 1-345. Disponível em: <http://www.igi-global.com/chapter/interactive-generation-brazilresearch/84223>. Acesso em: 09/10/2015.

PASSARELLI, Brasilina e AZEVEDO, José (orgs.). **Atores em rede: olhares luso-brasileiros**. São Paulo: Editora Senac, 2010.

PASSARELLI, Brasilina. MALHEIRO, Armando. RAMOS, Fernando. **E-infocomunicação: estratégias e aplicações**. São Paulo: Editora Senac, 2014.

PÉREZ LUÑO, Antonio-Enrique. **Los derechos fundamentales**. 7 ed. Madrid: Tecnos, 1998. p. 46.

PERROTTI, E. PIERUCCINI, I. Novos Saberes para a Educação do Século XXI. In.: MENDONÇA, R. Helena. MARTINS, Magda, F. (orgs.) **TV, educação e formação de professores** [recurso eletrônico]: Salto para o Futuro: 20 anos. Rio de Janeiro: ACERP, 2013

PERRY, K. (2012). *What is Literacy? – A critical overview of sociocultural perspectives*. In.: **Journal of Language and Literacy Education**, vol: 8(1), 50-71, 2012. Disponível em: http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2012/06/What-is-Literacy_KPerry.pdf. Acessado em: 18/09/2015

ROBBGRIECO, Michael. *Why History Matters for Media Literacy Education*. In.: **Journal of Media Literacy Education** 6(2), 3-22. Philadelphia: USA, 2012. Disponível em: www.jmle.org. Acessado em: 23/09/2015.

SCRIPPS-HOEKSTRA, L. CAROLL, M. FOTIS, T. *Technology Competency Requirements of ALA-Accredited Library Science Programs: an updated analysis*. In.: **Journal of Education for Library and Information Science**, vol. 55 n (1), p40-54, 2014. Disponível em: <http://eric.ed.gov/?q=ischools&ft=on&id=EJ1074314>. Acesso: 24/10/2015.

VAN DEURSEN, Alexander. VAN DIJK, Jan. *Using the Internet: skill related problem in user' behavior*. In.: **Elsevier Journal Interacting with Computers**, 2009. Disponível em: www.elsevier.com/locate/intcom. Acessado em: 09/10/2015.

WILLIAMS, Raymond. **Television: Technology and Cultural Form**. New York: Schocken Books, 1975.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras – Chave**. São Paulo: Editora BoiTempo, 2007.

SAYE, Edwin. Actor-Network Theory and methodology: just what does it mean to say that nonhumans have agency. In.: *Social Studies of Science*. 2014, Vol. 44(1) 134– 149.

Referências e endereços dos documentos elencados no capítulo 04

ANABISAI. Manifestación de Paramillo. São Cristóvão, Venezuela: ANABISAI, 2010, 3 pp. Acessado em 20/05/2016. Disponível em:
https://docs.google.com/file/d/0B8nzryP1iqFIMGQ3N2I5YmYtNDYwNi00MjdjLWFmMjEtOWNiZmU2ZGQ0OGMz/edit?hl=en_US

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. Documentos da Cúpula Mundial sobre a Sociedade da Informação [livro eletrônico]: Genebra 2003 e Túnis 2005 [traduzido por Marcelo Amorim Guimarães]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014, 120 pp. Acessado em: 02/06/2016. Disponível em:
http://cgi.br/media/docs/publicacoes/1/CadernosCGIbr_DocumentosCMSI.pdf

IFLA. Declaração de Havana: 15 ações de competência informacional/ALFIN. Havana, Cuba: IFLA, 2012a, 6 pp. Acessado em: 15/05/2016. Disponível em:
<http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/Declaration/Compet.Declara-de-Havana.2012.Portu-Brasil.pdf>

IFLA. Media and Information Literacies Recommendations. Den Haag, Holanda: IFLA, 2011, 2pp. Acessado em 15/08/2016. Disponível em:
<http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/media-info-lit-recommend-en.pdf>

IFLA. Media and Information Literacy Recommendations. Manila, Filipinas: UNESCO, 2013, 4 pp. Acessado em: 05/07/2016. Disponível em:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002242/224273e.pdf>

IFLA. The Moscow Declaration on Media and Information Literacy. Moscou, Rússia: IFLA. 2012b, 4 pp. Acessado em: 15/05/2016. Disponível em:
<http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/moscow-declaration-on-mil-en.pdf>

NAÇÕES UNIDAS. United Nations Millenium Declaration. Nova Iorque, Estados Unidos da América: ONU. 2000. Acessado em: 20/05/2016. Disponível em:
<http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.htm>

ONU. Declaração Ministerial do Conselho Econômico e Social – ECOSOC 2000. Nova York: ONU, 2000, 5 pp. Acessado em 05/08/2016. Disponível em:
http://www.un.org/en/ecosoc/docs/declarations/ministerial_declaration-2000.pdf

ONU. United Nations Information and Technologies Task Force. Tegucigalpa, Honduras: ONU, 2002, 13 pp. Acessado em: 04/08/2016. Disponível em:
<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/un/unpan006977.pdf>

UNAOC. GAPMIL Framework and Action Plan. Abuja, Nigéria: UNAOC, 2013, 13 pp. Acessado em 15/08/2016. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/gapmil_framework_and_plan_of_action.pdf

UNESCO. Alexandria Proclamation on Information Literacy and Live Long Learning. Alexandria, Egito: UNESCO, 2005. Acessado em: 15/02/2016. Disponível em: <http://www.ifla.org/publications/beacons-of-the-information-society-the-alexandria-proclamation-on-information-literacy>

UNESCO. Alfabetização Midiática e Informacional: currículo para formação de professores. Uberaba, Brasil: UNESCO, 2013, 192 pp. Acessado em: 10/01/2016. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002204/220418por.pdf>

UNESCO. Bibliotecas por el aprendizaje permanente: Declaración de Toledo sobre la alfabetización informacional (Alfin). Toledo, Espanha: UNESCO, 2006, 2 pp. Acessado: 17/02/2016. Disponível em: http://www.peri.net.ni/pdf/documentosALFIN/Dec_Toledo.pdf

UNESCO. Educating for the Media and the Digital Age – adopted by Vienna Conference. Viena, Áustria: UNESCO, 1999, 3 pp. Acessado em: 17/04/2016. Disponível em: <http://www.mediamanual.at/en/pdf/recommendations.pdf>

UNESCO. Declaración de Murcia sobre la acción social y educativa de las bibliotecas públicas en tiempo de crisis. Murcia, Espanha: UNESCO, 2010. Acessado em: 20/05/2016. Disponível em: <http://www.alfared.org/blog/informaci-n-general/766>

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990, 8 pp. Acessado em: 18/01/2016. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

UNESCO. Declaration on New Directions in Media Education. Toulouse, França: UNESCO, 1990, 7 pp. Acessado em: 30/01/2016. Disponível em: http://www.mediagram.ru/netcat_files/106/104/h_7fe56ea22e436049bf54427065a06679

UNESCO. Declaration on Promoting International and Pluralistic Media. Windhoek, Namíbia: UNESCO, 1991. Acessado em: 02/05/2016. Disponível em: http://www.unesco.org/webworld/fed/temp/communication_democracy/windhoek.htm

UNESCO. Declaration on Promoting Independent and Pluralistic Media – 2nd Session. Sana, Iêmen: UNESCO, 1996. Acessado em: 02/05/2016. Disponível em: http://www.unesco.org/webworld/fed/temp/communication_democracy/sanaa.htm

UNESCO. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris, França: UNESCO, 1948, 10 pp. Acessado em: 01/05/2016. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>

UNESCO. Fez Declaration on Media and Information Literacy. Fez, Marrocos: UNESCO, 2011, 2 pp. Acessado em: 20/03/2016. Disponível em:

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/Fez%20Declaration.pdf>

UNESCO. General Conference – 26th Session – Sexennial Report on Implementing 1974's Recommendations. Paris, França: UNESCO, 1991, 172 pp. Acessado em: 20/02/2016. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000904/090448E.pdf>

UNESCO. Grünwald Declaration on Media Education. Grünwald, Alemanha: UNESCO, 1982, 2 pp. Acessado em: 07/01/2016. Disponível em: http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF

UNESCO. Information Literacy Meeting of Experts: report of a meeting. Praga, República Checa: UNESCO, 2003, 50 pp. Acessado em: 03/03/2016. Disponível em: http://portal.unesco.org/ci/en/files/19634/11228859241Prague_Final_Report_12-10-033.doc/Prague%2BFinal%2BReport%2B%2B12-10-033.doc

UNESCO. International Conference on Education 42nd Session. Genebra, Suíça: UNESCO, 1990, 107 pp. Acessado em: 02/02/2016. Disponível em: http://www.unesco.org/education/pdf/REC_77_E.PDF

UNESCO. International Forum: Latin American and Caribbean (LAC) in the Information Society. Rio de Janeiro, Brasil: UNESCO, 2003, 6 pp. Acessado em: 12/07/2016. Disponível em:

http://portal.unesco.org/ci/en/files/6204/10364308724Final_Report_of_the_International_Forum_LAC_in_the_Information_Society_rev2.doc/Final%2BReport%2Bof%2Bthe%2BInternational%2BForum%2BLAC%2Bin%2Bthe%2BInformation%2BSociety_rev2.doc

UNESCO. Lima Declaration 2009. Lima, Peru: UNESCO, 2009, 8 pp. Acessado em: 10/05/2016. Disponível em:

http://www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/declaracion_lima_2009_EN.pdf

UNESCO. Media and Information Literacy: policy and strategy guideline. Paris, França: UNESCO, 2013, 192 pp. Acessado em: 10/07/2016. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225606e.pdf>

UNESCO. Paris Declaration on Media and Information Literacy. Paris, França: NORDICOM, 2014. Acessado em: 10/10/2015. Disponível em:

<http://www.nordicom.gu.se/en/clearinghouse/paris-declaration-media-and-information-literacy-digital-era-0>

UNESCO. Project 2000+ Declaration: the way forward. Paris, França: UNESCO, 1994, 15pp. Acessado em: 10/06/2016. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000977/097743eo.pdf>

UNESCO. Protocol to the Agreement on the Importation of Educational, Scientific or Cultural Materials. Nairobi, Quênia: UNESCO, 1976. Acessado em: 03/08/2016. Disponível em: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=15224&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNESCO. Recomendação da UNESCO sobre Educação para a Compreensão, Cooperação e Paz Internacionais e a Educação Relativa aos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais. Paris, França: UNESCO, 1974. Acessado em: 16/05/2016. Disponível em: http://direitoshumanos.gddc.pt/3_20/IIIPAG3_20_2.htm

UNESCO. Recommendations on Youth Media Education. Sevilha, Espanha: UNESCO, 2002, 5 pp. Acessado em: 01/04/2016. Disponível em: http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=5680&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNESCO. Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos –2000-2015: progressos e desafios. Paris, França: UNESCO, 2015, 58 pp. Acessado em: 18/07/2016. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>

UNESCO. Teacher Training Curricula for Media and Information Literacy. Paris, França: UNESCO, 2008, 31 pp. Acessado em: 14/07/2016. Disponível em: http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=27064&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=-465.html

UNESCO. The Marrakech Declaration. Marrakesh, Marrocos; UNESCO. 2004, 2 pp. Acessado em: 15/02/2016. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/wsis_official_declaration_marrakech.pdf

UNESCO. The Paris Agenda: 12 recommendations for media education. Paris, França: Nordicom, 2007. Acessado em: 20/04/2016. Disponível em: <http://www.nordicom.gu.se/en/clearinghouse/paris-agenda-12-recommendations-media-education>

UNESCO. The Prague Declaration: towards knowledge societies. Praga, República Checa: UNESCO, 2003, 50 pp. Acessado em: 03/03/2016. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/PragueDeclaration.pdf>

UNESCO. Towards Media and Information Literacy Indicators. Paris, França: UNESCO, 2010, 53 pp. Acessado em: 01/07/2016. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/unesco_mil_indicators_background_document_2011_final_en.pdf

UNESCO. UNESCO Resource Kit Science and Technology Education: philosophy of project 2000+. Paris, França: UNESCO, 1999, 16 pp. Acessado em: 31/07/2016. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001180/118048Eo.pdf>

UNESCO. World Report: Towards Knowledge Societies. Paris, França: UNESCO, 2005, 220 pp. Acessado em: 12/07/2016. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf>

Universidade de Brasília. Declaração de Maceió sobre a Competência em Informação. Maceió, Brasil: UNB, 2011, 2pp. Acessado em: 10/05/2016. Disponível em: <http://www.fci.unb.br/phocadownload/declaracaomaceio.pdf>