
Contribuições das teorias feministas e dos estudos de gênero para os debates sobre alfabetização midiática e informacional

Raquel Tebaldi

Resumo: Nas últimas décadas, reformas educacionais têm sido realizadas em diversos países com o objetivo de expandir o conceito de alfabetização de forma a responder aos desafios impostos pela mídia de massa e pelas novas tecnologias da informação e comunicação (TICs). Uma ampla gama de novos conceitos surgiu, portanto, para abarcar esta necessária revisão das práticas educativas. Dentre esses emerge o conceito de alfabetização midiática e informacional (AMI), cuja definição mais abrangente envolve o desenvolvimento das capacidades de acessar, analisar, avaliar e criar conteúdo através de diferentes tipos de mídia. Sua inclusão no currículo escolar e políticas públicas que garantam que todos tenham acesso a esse tipo de ensino fazem-se necessárias, pois o acesso diferenciado aos meios de comunicação e informação leva à expansão de oportunidades para os já privilegiados, considerando-se que determinados usos das TICs podem resultar em mais capital humano, financeiro, social e cultural, deixando aqueles que são marginalizados do processo de aprendizagem em desvantagem. Assim sendo, o presente trabalho objetiva apresentar o conceito de AMI enquanto política pública e enquanto prática educacional, problematizando-o através das abordagens crítica, feminista e de gênero. Conclui-se que as teorias feministas e os estudos de gênero representam importantes contribuições nesse debate, não podendo ser ignorados se os objetivos de tal política educacional visam à construção de uma democracia mais igualitária e participativa.

Palavras-chave: Alfabetização midiática e informacional. Gênero. Teorias feministas. Educação. Tecnologias da informação e comunicação.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, reformas educacionais têm sido realizadas em diversos países com o objetivo de expandir o conceito de alfabetização de forma a responder aos desafios impostos pela mídia de massa e pelas novas tecnologias da informação e comunicação (TICs). Dentre esses desafios se encontram desde questões mais fundamentais, como o acesso e desenvolvimento de habilidades básicas para lidar com as tecnologias, até o desenvolvimento de habilidades mais complexas, como é o caso da

alfabetização midiática e informacional (AMI), que envolve não apenas a capacidade de acessar os diferentes tipos de mídia, mas também a capacidade de interpretar, criticar e produzir mensagens em diversos contextos midiáticos. O debate sobre conceito de alfabetização midiática e informacional se iniciou primeiramente em países ocidentais como Inglaterra, Canadá e os Estados Unidos, partindo-se da premissa de que a participação individual e coletiva bem-sucedida em uma sociedade democrática presume que os indivíduos tenham conhecimento sobre como a mídia funciona para melhor fundar suas opiniões. Portanto, o conceito de alfabetização midiática e informacional pode ser aplicado tanto para o nível individual como para o nível mais amplo da sociedade (CARLSSON, 2006). Com o passar do tempo, o movimento em prol da alfabetização midiática tomou a proporção de um movimento organizado internacionalmente, sendo que em todos continentes existem grupos trabalhando nesse campo educacional na forma de associações e instituições formais e que estão ganhando visibilidade e interagindo conjuntamente, dividindo objetivos e estratégias e espaços como encontros universitários, convenções científicas, revistas e publicações, mesmo que possuam por vezes diferentes estilos de ação (TORNERO; VARIS, 2010).

Uma ampla gama de conceitos com diferentes significados e terminologias surgiu, portanto, para abarcar essa necessária revisão das práticas educacionais, tendo em vista a enorme expansão do uso das TICs. Dentre esses surge a alfabetização midiática, cuja definição mais abrangente envolveria a ideia do desenvolvimento das capacidades de acessar, analisar, avaliar e criar conteúdo através de diferentes tipos de mídia (MARTINSSON, 2009). A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), condensando diversas perspectivas no mais recente currículo para professores publicado, adota o conceito de alfabetização midiática e informacional (AMI). Por um lado, a alfabetização midiática (AM) envolve as habilidades de compreensão do papel e das funções da mídia em sociedades democráticas, das condições necessárias para o exercício de suas funções, além da capacidade de avaliar criticamente o conteúdo midiático à luz das funções da mídia e também de produzir conteúdos através de uma variedade de meios. Por sua vez, a alfabetização informacional (AI) consiste nas capacidades de definir e articular necessidades informacionais, localizar, acessar,

organizar, utilizar eticamente e comunicar informações, além de ser capaz de utilizar TICs no processamento de informações (WILSON *et al.*, 2013). Embora alguns autores critiquem essa abordagem unificada, outros apontam que devido à crescente convergência dos diferentes tipos de mídia, ambas capacidades são necessárias para uma participação democrática ativa, e, portanto, devem ser mesmo tratadas de maneira unificada de forma a promover a participação mais eficazmente (MARTINSSON, 2009).

Podemos identificar similaridades entre as diversas definições de alfabetização midiática, como os seguintes pressupostos: os meios de comunicação têm o potencial de exercer uma ampla gama de efeitos sobre os indivíduos; os meios de comunicação exercem uma influência não apenas sobre os indivíduos, mas também sobre as estruturas sociais mais amplas; devido ao fato da influência das mídias ser constante e sutil, as pessoas estão mais suscetíveis a ela quando são passivas; o objetivo não é apenas ajudar as pessoas a se protegerem contra os efeitos potencialmente negativos, mas também capacitá-las a alcançar seus próprios objetivos através das TICs; a alfabetização midiática deve ser desenvolvida, é multidimensional e a expansão dessa capacidade envolve mais do que apenas adquirir conhecimento (POTTER, 2013). A alfabetização midiática também não deve ser entendida como um conceito binário, onde alguém pode ser classificado simplesmente como analfabeto ou alfabetizado, mas sim como um *continuum*, que envolveria diversos estágios de aprendizagem desde o aperfeiçoamento de capacidades básicas de linguagem até o desenvolvimento de um pensamento mais crítico e de uma posição social mais responsável (POTTER, 2011).

O autor francês Jacques Gonnet, por sua vez, defende que, embora nos últimos anos tenha havido uma ampla adoção do conceito de alfabetização midiática em políticas educacionais ao redor do mundo, a análise consensual do termo esconde grandes controvérsias – “se referir a ‘uma’ educação midiática é uma ilusão” (GONNET, 2001, pg. 5). Assim, embora seja considerada por alguns como “um valor público de respeito do valor democrático e social de todos os tipos de comunicação pública” (BAUER, 2011, pg. 16) ou até mesmo como um direito humano básico por alguns ativistas (MOELLER, 2009), o conceito ainda é objeto de muitos debates sobre seu significado e finalidades.

Gonnet adota a visão de Len Masterman, que periodiza a evolução do conceito de alfabetização midiática a partir de uma atitude mais inicialmente protecionista, temerosa dos efeitos da mídia, passando por uma abordagem mais crítica a partir dos anos 1960, para então chegar em um estágio de “decodificação” da mídia, a partir dos anos 1970, com a contribuição de áreas como a semiótica. Entretanto, o autor destaca que ao longo dessa evolução houve certo esquecimento do papel político da alfabetização midiática, e acredita mesmo que a maior controvérsia existente hoje em dia (ignorando visões mais extremas como as que defendem um protecionismo absoluto em relação à mídia) seria uma controvérsia transversal, que atravessaria todas as outras, dizendo respeito a duas concepções distintas em relação aos objetivos da alfabetização midiática: de um lado, aqueles que acreditam que os objetivos da alfabetização midiática não devem ser tão ambiciosos, devendo ser tratada como disciplina escolar clássica, partindo de objetivos definidos e com avaliações objetivando que os alunos aprendam a decodificar mensagens midiáticas; e de outro lado, aqueles que tomam a alfabetização midiática como um projeto político, e a entendem como uma educação para a democracia, fonte fundamental de regeneração de práticas democráticas, com enfoque na participação do aluno (Ibid., 2001).

O debate sobre a alfabetização midiática também se insere no debate sobre pedagogia crítica. Henry Giroux (1991) argumenta que o modernismo, o pós-modernismo e o feminismo representam três das mais importantes contribuições teóricas para o desenvolvimento de uma política cultural e de uma prática pedagógica capaz de avançar substantivamente a democracia, fornecendo aos educadores a oportunidade de repensar a relação entre escola e democracia. Incorporando essas três correntes teóricas, o autor postula alguns princípios de uma pedagogia crítica: a educação deve ter como uma das finalidades a produção de sujeitos políticos; a ética deve ser uma preocupação central; deve ser dada importância às diferenças de maneira eticamente desafiante e politicamente transformadora; a pedagogia crítica deve dar espaço a outros discursos que não se reduzam a uma narrativa hegemônica; deve ser encarada como uma política cultural empenhada em criar uma esfera de cidadãos empoderados; a pedagogia crítica deve propor uma revisão da noção iluminista de racionalidade, apresentando alternativas,

combinando uma linguagem de crítica e possibilidades; deve entender os professores como intelectuais com poder de transformação que ocupam posições políticas e sociais específicas; e, por fim, central à noção de pedagogia crítica é a combinação da ideia pós-modernista de diferença com a ênfase feminista no primado do político. A pedagogia, assim, deve ser entendida como uma forma de produção cultural intrinsecamente histórica e política (GIROUX, 1991).

Nesse sentido, alguns autores utilizam o conceito de alfabetização midiática crítica (*critical media literacy*) para reforçar o aspecto político e transformativo dessa aprendizagem, destacando a necessidade de desenvolver um olhar crítico frente aos discursos e representações midiáticas e enfatizando a importância do uso das diversas mídias para a autoexpressão e para o ativismo social. Entretanto, é alertado que programas de alfabetização midiática que se focam no desenvolvimento do pensamento crítico sem um contexto de empoderamento que trate dos direitos fundamentais de livre expressão podem tornar os estudantes demasiadamente cínicos e desengajados em relação a instituições como o governo ou a mídia, sendo, portanto, fundamental realizar a conexão entre alfabetização midiática, liberdade de expressão e engajamento cívico para que se torne uma resposta educacional voltada para incentivar a participação política (MIHAILIDIS, 2009). Defensores de políticas de alfabetização midiática buscam efetivar, portanto, a sua inclusão no currículo escolar e políticas públicas que garantam que todos tenham acesso a esse tipo de ensino, pois o acesso diferenciado aos meios de comunicação e informação leva à expansão de oportunidades para os já privilegiados em detrimento da população marginalizada, já que determinados usos das tecnologias de comunicação podem resultar em mais capital humano, financeiro, social e cultural, deixando aqueles que ficam de fora do processo de aprendizagem em desvantagem (HARGITTAI, 2008).

2 ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA E A PERSPECTIVA DE GÊNERO

Sendo o conteúdo midiático altamente simbólico, diversas teorias são por vezes necessárias para realizar a sua leitura e interpretação, o que resultou na influência de diversas correntes teóricas no campo de estudos de mídia, como, por exemplo, a teoria crítica, o pós-estruturalismo, o pós-modernismo, a semiótica, o multiculturalismo e a teoria feminista (AGGER, 1991; LUKE, 1994; KELLNER ; SHARE, 2005). Epistemologias feministas contribuem, nesse sentido, já que buscam desnaturalizar as mensagens tidas como senso-comum, ou pensamento hegemônico, mostrando como uma mesma mensagem pode ser interpretada de várias maneiras. Para alguns autores como Kellner e Share (2005) essa aprendizagem está ligada a um projeto de democracia mais participativa, sendo outras abordagens mais “neutras” consideradas inócuas no sentido de realmente gerar mais engajamento cívico através da educação.

Um dos marcos históricos iniciais da pesquisa feminista ocidental na área dos estudos de mídia foi a publicação do livro “A Mística Feminina” de Betty Friedan (1963), que buscou evidenciar a construção do ideal cultural estadunidense da dona-de-casa feliz ao criticar fortemente a mídia de massa. O sucesso do livro também foi um dos fatores que contribuiu para o reavivamento do movimento feminista norte-americano, e Friedan continuou a liderar o ativismo na área através do grupo National Organisation of Women (NOW) (VAN ZOONEN, 1996). Assim, a pesquisa feminista sobre mídia começou a tomar corpo a partir da década de 1970, motivada pelo ativismo político feminista em diversas áreas, dos protestos ao uso de mulheres extremamente sexualizadas ou até mesmo abusadas em anúncios publicitários e na pornografia, bem como pelo avanço na luta por maior visibilidade das campanhas feministas nos noticiários. Avanços na institucionalização de fóruns de questões feministas, como, por exemplo, o estabelecimento pelas Nações Unidas da Comissão sobre o Status da Mulher em 1947 até a Década das Mulheres (1976-1985) facilitaram a construção de uma rede global de organizações não-governamentais feministas e o estabelecimento de uma agenda de pesquisa crítica em relação à mídia, que abrange principalmente quatro aspectos: pesquisas sobre a ausência da mulher nesse campo, sobre representações midiáticas da

mulher, sobre questões de emprego e produção e, finalmente, sobre o consumo de mídia pelas mulheres, ou seja, estudos de audiência e recepção (BYERLY, 2012). Ademais, outras tendências recentes na pesquisa feminista sobre estudos de mídia são estudos sobre a construção de feminilidades, masculinidades e análises de representações de gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros (DOW ; CONDIT, 2005).

Portanto, estudos sobre a relação entre mulheres e mídia englobam três aspectos principais: emprego e propriedade (área de economia política), representação (conteúdo) e recepção (consumo) (European Institute for Gender Equality, 2013). De maneira bastante generalizada, podemos dividir o campo de estudos de mídia feministas de acordo com diferentes correntes teóricas, como sugere Van Zoonen (1996). Pesquisas feministas de influência mais liberal tenderam a se focar mais no estudo de estereótipos de gênero e no seu papel em formatar comportamentos apropriados através da socialização de gênero. As soluções apresentadas por esses estudos em geral apontavam para a necessidade de que as mulheres conquistassem mais posições dentro desse mercado produtivo e que demandassem uma representação mais equitativa através da atribuição de papéis não tradicionais (principalmente para mulheres) e do uso da linguagem não sexista nos meios de comunicação. Em contrapartida, as feministas radicais tomam como premissa o impacto negativo de estereótipos sobre mulheres e defendem que o patriarcado é um sistema em que todos os homens dominam e oprimem todas as mulheres, logo suas estratégias incluem a censura, especialmente quando se trata de material pornográfico, e a criação de meios de comunicação exclusivamente femininos. Feministas socialistas, por sua vez, buscaram não focar seus estudos exclusivamente na variável de gênero, incluindo também a análise das condições de classe e outras considerações (etnia, idade e etc) em suas pesquisas, em prol da reforma da mídia *mainstream* e pela produção de mídia feminista (VAN ZOONEN, 1996).

Entretanto, a influência de teorias pós-estruturalistas e o aumento de estudos de recepção na área dos estudos de mídia feministas serviu pra tornar mais complexo o entendimento do processo de audiência, revelando que mulheres não podem ser reduzidas à noção de espectadoras passivas e identificando possibilidades de agência nessa relação.

Da mesma forma, a difusão de novas tecnologias e estudos mais aprofundados sobre a produção de mídia demonstrou que não se pode entender também a produção de mídia como um bloco monolítico e que serve a interesses bastante claros (VAN ZONEN, 1996; MINIC, 2007). Assim, feministas influenciadas por teorias pós-estruturalistas criticam várias das estratégias preconizadas tanto por feministas liberais quanto por feministas radicais e socialistas, pois seu entendimento sobre o processo de comunicação seria muito simplificado e unilateral.

Nessa perspectiva, o ato de codificar (produção), bem como o de decodificar (recepção) em uma relação de comunicação pode ser povoado de significados diversos e até mesmo contraditórios. As audiências, portanto, têm a capacidade de resistência frente a leituras dominantes de qualquer texto midiático. Para essas teóricas, portanto, a regulação do conteúdo produzido não constitui uma estratégia eficaz, sendo a ênfase das estratégias colocada no poder da própria audiência de reapropriação crítica de significados dominantes. Entretanto, a desconstrução como estratégia de empoderamento deve ser melhor teorizada, pois ainda sofre com a falta de perspectivas normativas, já que, de acordo com essa perspectiva, qualquer identidade parece repressiva e, ademais, essa estratégia ainda parece distante dos interesses concretos de grupos marginalizados (MINIC, 2007).

Em favor de um entendimento mais complexo sobre a relação entre espectadores e estereótipos midiáticos, Flávia Biroli argumenta que grande parte da crítica feminista às representações midiáticas parte de uma visão da mídia como agente central na construção do ambiente social e reprodutora de estereótipos que naturalizam imagens da mulher como restrita à esfera privada ou como objeto sexual. Entretanto, a autora argumenta que para se alcançar uma compreensão mais complexa dos estereótipos é preciso livrar-se dos dualismos mídia *versus* superação dos estereótipos e mídia *versus* propagação dos estereótipos, livrando-se também de um entendimento dos estereótipos que os iguala às ideias de distorção e falsidade (BIROLI, 2011).

A autora argumenta que os estereótipos devem ser entendidos como “artefatos morais e ideológicos que têm impacto para a reprodução das relações de poder (...), mas

em diferentes sentidos: confirmando-as ou demonstrando que as perspectivas daqueles em posição de desvantagem podem não coincidir com as dos poderosos” (Ibid., 2011, p. 80-81). Esse entendimento dos estereótipos implica na rejeição de uma visão centralizada de poder, evidenciando que os discursos dominantes convivem com a produção de discursos alternativos, mesmo que existam condições desiguais de produção e circulação. Quando se trata da relação entre estereótipos e mídia, a autora destaca, é preciso atentar para o fato de que os estereótipos ganham mais força na ausência de uma análise crítica da sua produção e dos valores que se buscam comunicar através deles combinado com o estado de grande dependência cognitiva em relação aos meios de comunicação das sociedades atuais:

A centralidade dos meios de comunicação nas sociedades contemporâneas está relacionada ao fato de que nossa experiência é hoje, em grande parte, mediada por aparatos técnicos que difundem conteúdos de forma massiva. O acesso a informações sobre eventos que não presenciamos e o compartilhamento de referências entre indivíduos que se desconhecem – mas que têm acesso aos mesmos conteúdos midiáticos – estão no centro da experiência social contemporânea” (BIROLI., 2011, p. 86).

Biroli (2011) também destaca a importância de se adotar uma compreensão da recepção das mensagens midiáticas mais complexa do que uma forma direta e simplificada, abarcando o entendimento de que mesmo que os conteúdos midiáticos sejam produzidos de forma centralizada, a recepção é sempre posicionada, ou seja, marcada por processos cognitivos que dependem da posição social de cada indivíduo. Assim, a autora conclui que estereótipos existem de forma diversa na mídia, mas não consistem necessariamente em obstáculos à construção autônoma da vida dos indivíduos, embora alguns estereótipos possam sim exacerbar a vulnerabilidade de alguns sujeitos enquanto fortalecem a posição privilegiada de outros. Biroli, portanto, chama a atenção para a necessidade de “compreensão de como esses estereótipos funcionam em relações de poder concretas, em contextos determinados” (Ibid., 2011, p. 93).

Por fim, uma corrente recente dentro da teoria feminista que buscou relacionar o empoderamento feminino ao uso de mídia foi o cyberfeminismo. Surgida na década de 1990, essa corrente parte do conceito de “*cyborg*”, como teorizado por Donna Haraway, que se constituiria em um mito político em potencial, um ente de fusão entre biologia e tecnologia, que apontou como é ilusória a distinção entre virtual e real (ÅSBERG, 2009). O cyberfeminismo foi então caracterizado por um conjunto de pesquisas feministas não necessariamente unificadas, mas interessadas em explorar as relações com a Internet e novas tecnologias em geral e como parte da chamada terceira onda feminista, incluindo principalmente mulheres mais novas, ocidentais, brancas e da classe média. O cyberfeminismo pode ser dividido em dois eixos não excludentes: um centrado nos debates sobre identidade a partir do conceito do *cyborg* sem gênero de Haraway e outro ligado ao propósito de criar espaços para as mulheres dentro da estrutura patriarcal da Internet (GALLAGHER, 2005). Donna Haraway, com seu “Manifesto para *Cyborgs*”, defendeu que as mulheres precisavam se tornar mais proficientes em tecnologias para se engajar nesse novo sistema de dominação criado tecnologicamente e para desafiá-lo, usando a tecnologia como forma de empoderamento. Essa corrente foi criticada pela aparente simplificação da ideia de sistemas tecnológicos como meros instrumentos, esquecendo seu caráter histórico de produção e uso. Outras críticas se dirigiram também ao esquecimento de grande parcela de mulheres que não possuem acesso a essas tecnologias e nem terão no futuro próximo, o que apontaria para certo elitismo dessa corrente (CONSALVO, 2002).

Um dos pontos de convergência de análises feministas de diversas correntes, no entanto, é o reconhecimento de que ao longo da história houve algo muito próximo de uma repressão de vozes autorais femininas, deixando a cargo do sexo masculino a representação de mulheres. De acordo com essas análises, esse silenciamento histórico das mulheres “levou a uma fetichização e objetificação do ‘feminino’” (LUKE, 1994, p. 32). Ademais, diversos estudos já atestaram que existem mais estereótipos negativos femininos do que estereótipos masculinos negativos veiculados principalmente na televisão: homens normalmente são retratados com características positivas como competência, liderança e bravura, enquanto mulheres são enquadradas em basicamente

dois estereótipos: o de objeto sexual ou de mãe/dona de casa, e esses perfis não parecem ter mudado muito desde o início da programação televisiva (POTTER, 2011; GRIZZLE, 2014). Diversas pesquisas também apontam para uma conexão entre conteúdos midiáticos e violência contra mulheres, pois alguns conteúdos reproduzem estereótipos que relacionam a identidade masculina à violência e à dominação, enquanto as mulheres são construídas como vulneráveis e dependentes dos homens, ou como objetos sexuais, além de constituírem a minoria dos sujeitos de notícias. No mundo digital, através da pornografia e *videogames* violentos, a mesma situação se reproduz (MONTIEL, 2014).

Para Luke (1994), as diferentes mídias fornecem “pedagogias públicas”, que influenciam e modelam a percepção de cada um de nós sobre papéis de gênero, identidade e relações sociais. Em uma sala de aula em que a alfabetização crítica seja praticada, portanto, é possível desafiar tais representações e entender como elas enfraquecem ou reforçam o poder de determinados grupos, devendo ir além da compreensão de como os significados são construídos para também analisar como esses se relacionam com sistemas mais amplos de dominação cultural, de gênero, classe, etc. A experiência vivida dos alunos deve, portanto, sofrer uma reavaliação crítica, para que suposições e preconceitos sobre si mesmos e sobre os outros sejam postos em discussão e desafiados. As contribuições do campo da teoria da perspectiva feminista (*feminist standpoint theory*) propõem que posições diferentes dos sujeitos (determinadas por classe, raça, gênero, sexualidade, etc.) produzem leituras diferentes, sendo importante, assim, que as mensagens midiáticas sejam interpretadas a partir de diversas perspectivas, de forma a tornar a educação mais conducente a uma democracia pluralista. A teoria da perspectiva feminista contribui nesse tipo de análise ao propor que toda leitura busque apreender perspectivas subordinadas, consequentemente desnaturalizando as leituras hegemônicas e entendendo-as como apenas uma das possibilidades de interpretação de uma mensagem (KELLNER ; SHARE, 2005).

Já o conceito de posicionalidade é proposto por Alcoff (1988) para suprir o debate sobre o sujeito no feminismo com uma concepção alternativa, nem essencialista, nem desconstruída até as últimas consequências, como proposto por certas correntes do pós-

estruturalismo, pois isso, no limite, levaria a um “feminismo sem mulheres”. O conceito de posicionalidade desenvolvido pela autora parte, portanto, de uma concepção do sujeito não essencialista e indissociável da situação externa que o cerca, levando em conta condições econômicas objetivas, culturais, ideológicas e etc. Carmen Luke afirma então que para as teorias feministas em geral - e para a pedagogia feminista em especial - essa concepção de sujeito como posicionalidade é fundamental, já que as mulheres possuem identidades complexas e múltiplas que não podem ser reduzidas a princípios universalmente aplicáveis, mas que devem ser desenvolvidas a partir das vozes individuais expressadas de suas posições particulares. Aqui, portanto, o sujeito é entendido como um produto cultural de discursos hegemônicos, mas também como um agente cultural, capaz de negociar e contestar significados atribuídos (LUKE, 1994).

Por fim, o conceito de performance, como desenvolvido por Judith Butler (1990), é um conceito pós-estruturalista e antiessencialista de identidade que descreve o gênero como uma performance cultural ou prática discursiva realizada por cada indivíduo. Este conceito é relevante para a alfabetização midiática pois se relaciona com a capacidade de agência dos indivíduos em uma cultura midiática participativa:

"A partir dessa perspectiva, a participação dos indivíduos na cultura midiática oferece oportunidades para a realização própria de formas hegemônicas ou variacionais e tipos específicos de atividades de alfabetização midiática podem incentivar (ou desencorajar) a variação performativa. A alfabetização midiática potencialmente fornece o espaço cultural e o acesso tecnológico através dos quais o "cidadão *DIY*" pode experimentar com identidade em contextos menos regulados do que habitualmente, realizando a "cidadania" de maneiras inesperadas e provocantes. A necessidade para que isso ocorra em contextos locais sugere que um discurso de alfabetização midiática singular provavelmente não será bem sucedido e que a participação não deve ser construída como um conjunto de estratégias específicas universalmente aplicáveis. Visto desta forma, o objetivo da alfabetização midiática não é 'empoderar' os jovens por meio de estratégias disciplinares específicas, mas sim proporcionar oportunidades de participação democrática localizadas. Em tais contextos, representações midiáticas hegemônicas e processos institucionais podem ser

potencialmente negociados de forma criativa. Isto pode conduzir a uma forma de proficiência social que é essencial para a cidadania bem sucedida" (DEZUANNI, 2009, pg. 41).

Embora, de acordo com Butler, não seja possível que a agência individual se situe fora do sistema de discurso para se opor ou alterá-lo, o sistema está aberto à intervenção e à ressignificação, processos que possibilitam a existência da capacidade de ação transformativa individual. Essa contribuição, portanto, implica em uma revisão dos objetivos de políticas de alfabetização midiática em direção a uma cultura mais participativa e a uma cidadania mais ativa (Ibid., 2009). O conceito de performance de Butler também é um dos marcos fundadores da teoria *queer*, que em sua relação com estudos da cultura popular busca justamente criticar sua heteronormatividade e questionar a naturalidade de papéis de gênero (STOREY, 2008).

3 CONCLUSÕES

Os estudos acadêmicos feministas envolvendo as relações entre mulheres e mídia buscaram, desde o seu surgimento, apontar as maneiras pelas quais o sujeito “mulher” era construído nos mais diversos produtos midiáticos, onde e por que a mulher estava ausente e apontar também as possibilidades de mudanças nessas relações. Esses estudos apontaram e continuam apontando para o problema da participação desigual entre homens e mulheres tanto na produção de mídia quanto no mundo que é representado como produto final dessa produção. A relação de identificação com representações midiáticas parece ser fundamental para a construção da noção de subjetividade e para explorar outras possibilidades de relacionamento com os meios de comunicação. Assim, as teorias feministas buscaram compreender de maneira mais complexa o processo de produção e de audiência, identificando possibilidades de agência e até mesmo empoderamento para o público em geral.

Conclui-se, portanto, que as teorias feministas e os estudos de gênero representam importantes contribuições no debate sobre a política educacional de alfabetização midiática, não podendo ser ignoradas se os objetivos de tal política visam à construção de uma democracia mais igualitária e participativa. O campo de estudos sobre alfabetização midiática ainda é bastante recente - pesquisas sobre o impacto desse tipo de política educacional ainda são escassas e indicadores para sua avaliação ainda estão na fase de desenvolvimento. Entretanto, parece claro que, para ter impactos transformativos positivos, é necessário que políticas públicas educacionais como a alfabetização midiática e informacional levem em conta o diverso espectro de desigualdades que estão presentes em salas de aula.

Feminist theories' and gender studies' contributions to the debates on media and information literacy

Abstract: In recent decades, education reforms have been undertaken in several countries in order to expand the concept of literacy to respond to the challenges posed by the mass media and new information and communication technologies (ICTs). A wide range of new concepts came therefore to embrace this necessary revision of educational practices. Among these, the concept of media and information literacy (AMI) emerges, whose broader definition involves developing the capacity to access, analyse, evaluate and create content across different media types. The inclusion of this type of education in the school curriculum and the creation of policies to ensure that all have access to it are necessary because differences in access to media and information leads to the expansion of opportunities for the already privileged, considering that certain uses of ICTs may result in more human, financial, social and cultural capital, leaving those who are marginalized from the learning process at a disadvantage. Therefore, this paper aims to introduce the concept of media and information literacy as a public policy and as an educational practice, developing it through the critical and feminist approaches. The analysis concludes that feminist theories and gender studies represent important contributions in this debate and cannot be ignored if the objective of such an educational policy aims at building a more egalitarian and participatory democracy.

Keywords: Media and information literacy. Gender. Feminist theories. Education. Information and communication technologies.

REFERÊNCIAS

AGGER, Ben. Critical Theory, Poststructuralism, Postmodernism: Their Sociological Relevance. **Annual Review of Sociology**, v. 17, p. 105-131. Palo Alto, California, Annual Reviews, 1991.

ALCOFF, Linda. Cultural Feminism versus Post-Structuralism: The Identity Crisis in Feminist Theory. **Signs**, v. 13, n. 3, p. 405-436. Chicago, The University of Chicago Press, 1988.

ÅSBERG, Cecilia. “The arena of the body: The cyborg and feminist views on biology”. In: BUIKEMA, Rosemarie & VAN DER TUIN, Iris (Eds.). **Doing Gender in Media, Art and Culture**. Nova Iorque: Routledge, 2009. p. 24-38.

BAUER, Thomas A. O valor público da Media Literacy. **Líbero** – São Paulo – v. 14, n. 27, p. 9-22, jun. de 2011.

BIROLI, Flávia. Mídia, tipificação e exercícios de poder. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 6, p. 71-98, julho/dezembro de 2011.

BUTLER, Judith. **Gender Trouble**. New York: Routledge, 1990.

BYERLY, Carolyn M. he Geography of Women and Media Scholarship. In: ROSS, Karen (Ed.). **The Handbook of Gender, Sex and Media**. Chichester: Wiley-Blackwell, 2012. p. 3-19.

CARLSSON, Ulla. “What is Media and Information Literacy?” In: CARLSSON, Ulla. (Ed.) **Regulation, Awareness, Empowerment - Young People and Harmful Media Content in the Digital Age**. Göteborg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, 2006. p. 157-162.

CONSALVO, Mia. Cyberfeminism. In: **Encyclopedia of New Media**. SAGE Reference Online, p. 109-110. Thousand Oaks, CA: SAGE, April, 2002.

DEZUANNI, Michael. Young People and Participatory Culture: Reconceptualising Australian Media Education for 21st Century Citizenship. In: CHEUNG, Chi-Kim (Ed.). **Media Education in Asia**. Springer, 2009, p. 31-50.

DOW, Bonnie J.; CONDIT, Celeste M. The State of the Art in Feminist Scholarship in Communication. **Journal of Communication**, v. 55, n. 3, p. 448-478, Sept. 2005.

European Institute for Gender Equality. **Review of the implementation of the Beijing Platform for Action in the EU Member States: Women and the Media** — Advancing gender equality in decision-making in media organizations. 2013. Disponível em:



<http://eige.europa.eu/content/document/advancing-gender-equality-in-decision-making-in-media-organisations-report>. Acesso em: 01/12/2014.

GALLAGHER, Margaret. Feminist Media Perspectives. In: VALDIVIA, Angharad N. A **Companion to Media Studies**. Chichester: Wiley-Blackwell, 2005. p. 19-39.

GIROUX, Henry A. Modernism, Postmodernism, and Feminism: Rethinking the Boundaries of Educational Discourse. In: GIROUX, Henry A. (Ed.). **Postmodernism feminism and cultural politics: redrawing educational boundaries**. Albany: State University of New York Press, 1991, p. 1-59.

GONNET, Jacques. **Éducation aux médias: les controversies fécondes**. Paris: Hachette Éducation, 2001.

GRIZZLE, Alton. Enlisting media and informational literacy for gender equality and women's empowerment. In: MONTIEL, Aimée Vega (Ed.) **Media and Gender: A Scholarly Agenda for the Global Alliance on Media and Gender**. Paris, UNESCO, 2014. p. 79-91.

HARGITTAI, Eszter. The Digital Reproduction of Inequality. In: GRUSKY, David (org.) **Social Stratification**. Boulder: Westview Press, 2008, p. 936-944.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Toward Critical Media Literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. **Discourse: studies in the cultural politics of education**, London, v. 26, n. 3, p. 369-386, 2005.

LUKE, Carmen. Feminist Pedagogy and Critical Media Literacy. **Journal of Communication Inquiry** v. 18, n.2, 1994.

MARTINSSON, Johanna. **The Role of Media Literacy in the Governance Reform Agenda**. Washington, D.C., Banco Mundial, Communication for Governance & Accountability Program, 2009.

MIHAILIDIS, Paul. **Media Literacy: Empowering Youth Worldwide**. Washington, D.C., Center for International Media Assistance, 2009.

MINIC, Danica. Feminist Media Theory and Activism: Different Worlds or Possible Cooperation. In: RILL, Helena; ŠMIDLING, Tamara; BITOLJANU, Ana (eds.). **20 Pieces of Encouragement for Awakening and Change**. Belgrado: Centre for Nonviolent Action, 2007. p. 282-308.

MOELLER, Susan D. **Media Literacy: Understanding the News**. Washington, D.C., Center for International Media Assistance, 2009.



MONTIEL, Aimée Vega. "Violence against women and media: advancements and challenges of a research and political agenda". In: MONTIEL, Aimée Vega (Ed.) **Media and Gender: A Scholarly Agenda for the Global Alliance on Media and Gender**. Paris, UNESCO, 2014. p. 15-19.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial sobre a Mulher**, 1995. Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_beijing.pdf. Acesso em: 27/10/2014.

POTTER, James W. **Media Literacy**. 5ª ed. SAGE Publications, 2011.

POTTER, James W. Review of Literature on Media Literacy. **Sociology Compass**, n. 7/6, p. 417–435, 2013.

STOREY, John. **Cultural Theory and Popular Culture - An Introduction**. 5.ed. Pearson Longman, 2008.

TORNERO, José Manuel Pérez ; VARIS, Tapio. **Media Literacy and New Humanism**. Paris: UNESCO, Institute for Information Technologies in Education, 2010.

VAN ZONEN, Liesbet. "Feminist perspectives on the media". In: CURRAN, James & M. GUREVITCH, Michael. **Mass Media and Society**. Bloomsbury, 1996. p. 31-52.

WILSON, Carolyn; AKYEMPONG, Kwame; CHEUNG, Chi-Kim; GRIZZLE, Alton; TUAZON, Ramon. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores**. Brasília: UNESCO-UFTM, 2013.

Informações da Autora

Raquel Tebaldi

Mestre em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Pesquisadora do Centro Internacional de Políticas para o Crescimento Inclusivo (IPC-IG).

Email: teb.raquel@gmail.com

