



## PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA MEDIÁTICA E FORMAÇÃO EM PROFESSORES

Dirce Mara Brazoto<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo analisa a realidade educacional brasileira no que diz respeito ao conhecimento tecnológico que os professores possuem no campo das novas tecnologias (TIC), também busca conhecer os recursos que dispõem na sala de aula e o uso que deles fazem. No estudo foi utilizada uma metodologia analítica e bibliográfica através da análise de diversos estudos. Os dados obtidos pretendem justificar a utilização das TIC nas escolas e os conhecimentos que os professores já possuem. Além disso, a atenção está focada na importância das TIC no currículo educacional no Brasil e nos programas e estratégias pedagógicas que existem no país.

**Palavras-chave:** Alfabetização Mediática; Competências; Habilidades Docentes.

### ABSTRACT

This article analyzes the Brazilian educational reality with regard to the technological knowledge that teachers have in the field of new technologies (ICT), it also seeks to know the resources they have in the classroom and the use they make of them. In the study, an analytical and bibliographic methodology was used through the analysis of several studies. The data obtained are intended to justify the use of ICT in schools and the knowledge that teachers already have. In addition, attention is focused on the importance of ICT in the educational curriculum in Brazil and in the pedagogical programs and strategies that exist in the country.

**Keywords:** Media Literacy; Skills; Teaching Skills.

### INTRODUÇÃO

Hoje, a sociedade digital a que se referiram autores como Terceiro (1996) ou Tornero (2005), nativos digitais e imigrantes ou letramento digital e mediática são termos relativamente comuns. Assim, a educação nos seus diferentes níveis e independentemente do país a que nos referimos, deve fazer eco disso. O ecossistema tecnológico envolvente exige uma mudança irremediável no campo educativo, uma modificação que deve ser realizada em todo o mundo, nos diferentes

---

1



níveis educativos. Afirmação sustentada, entre outros, por López et al. (2017) no relatório sobre adolescentes e jovens em realidades em mudança.

Da realidade atual emerge a necessidade predominante de inovações em grande escala, melhorias que justificam o interesse de organizações globais como a UNESCO. Organizações que focam a atenção na melhoria e transformação de sistemas, fato que preocupa a administração de diversos países e os diversos governos que tentam fornecer ferramentas tecnológicas à maioria das instituições e centros educacionais. Neste sentido, a Organização das Nações Unidas (ONU) examina quais as funções que as TIC podem cumprir na concepção de políticas educativas, atribuindo à UNESCO o desempenho de uma função normativa e informativa justificada pela recolha de dados e exemplos sobre a utilização das TIC na educação. o campo educacional. Além disso, visa conceber e preparar diversos relatórios que apresentem informações a este respeito.

Neste contexto de mudança, de renovação normativa, social e política, desenvolve-se a investigação que apresentamos, uma análise da atual realidade mediática que ocorre na chamada “sociedade líquida” (BAUMAN, 2000) onde tudo muda e poucas coisas permanecem, uma sociedade em que prevalece a obsolescência programada, tanto de ferramentas como de conteúdo.

Neste espaço onde a presença dos meios de comunicação é retumbante, a informação e o conteúdo audiovisual têm um valor perecível que pode ser atribuído à multiplicidade de telas, à interatividade ou à virtualidade. Todos os aspectos que impedem que a realidade seja ignorada e se opõem ao uso contínuo nas salas de aula de ferramentas e estratégias de ensino típicas de momentos anteriores onde prevaleciam as pedagogias do passado. Para além da visão apocalíptica e integrada, na era da interatividade pode-se afirmar com firmeza que a perspectiva de cada um foi superada tanto pela tecnologia como pelos próprios princípios.

Nesse sentido, hoje existem diversos estudos como os realizados por García et al. (2016) que mostram a realidade nas salas de aula e justificam a necessidade de incluir novos projetos focados no desenvolvimento de competências mediáticas pelos alunos. Para isso, apostamos na formação contínua de professores conforme indicado por Caldeiro e Aguaded (2012). Uma formação que a UNESCO no seu site identifica com o avanço e a qualidade do ensino que transcende o referencial teórico e se apoia em padrões tecnológicos referentes



não só a esta dimensão, mas também à produção reflexiva e crítica de conteúdos. Especialmente hoje, os professores devem ser capazes de ajudar os alunos a trabalharem, resolver problemas e desenvolver uma aprendizagem criativa através das TIC. Para isso, a UNESCO estabelece em seu site uma categorização em níveis que determina o grau de desenvolvimento e o alcance do ensino da competência digital.

Em primeiro lugar, refere-se à aprendizagem dos elementos básicos da tecnologia, que permite a utilização das TIC pelos alunos e promove a aprendizagem ativa. O segundo nível centra-se no aprofundamento de conhecimentos, o que permite aos alunos adquirirem conhecimentos mais avançados sobre as disciplinas escolares e aplicá-los a problemas complexos da vida real. O terceiro nível está relacionado com o desenvolvimento da capacidade de criar novos conhecimentos que contribuam para a construção de sociedades harmoniosas. O terceiro nível está relacionado com o desenvolvimento da capacidade de criar novos conhecimentos que contribuam para a construção de sociedades harmoniosas.

Quanto ao âmbito do conhecimento, importa referir que este aposta na alfabetização e na aprendizagem ao longo da vida adaptada às necessidades de cada pessoa, independentemente da sua situação ou origem. Neste sentido, o foco está na aprendizagem ao longo da vida que engloba todas as atividades de aquisição de conhecimento, sejam elas formais ou informais, com o objetivo de melhorar habilidades e competências, exigindo uma mudança de modelo que coloque ênfase na aprendizagem, em comparação com o ensino e a formação (UNESCO, 2014) de forma a promover uma mudança de valores e atitudes (QUENDLER; LAMB, 2016).

Esta situação não é exclusiva do continente europeu e aborda, como aponta a UNESCO (2016) na seção dedicada às boas práticas, as experiências do Instituto Nacional de Educação Aberta da Índia ou dos programas RVA do Chile, México e Colômbia (SANDOVAL et al., 2016). A estes exemplos acrescenta-se o Brasil, onde estão a ser desenvolvidas iniciativas que promovem o alcance da competência mediática entre os cidadãos e especificamente entre estudantes e professores.

Uma realidade que não se estende apenas a outros países como Equador ou Chile, mas também está presente nas políticas educacionais que se referem



ao uso das TIC e à sua presença nos planos de estudo. Uma presença que aparece timidamente no currículo onde estão incluídos conteúdos transversais ou alguns específicos ligados à dimensão da tecnologia e não à análise e produção de conteúdos.

## **ALFABETIZAÇÃO DIGITAL E MEDIÁTICA**

A realidade social envolvente tem suscitado a necessidade de auxiliar no desenvolvimento de novas formas de aprendizagem em função da existência de novos meios de comunicação e ferramentas digitais. Ao longo das últimas décadas do século XX, diferentes organizações defenderam a necessidade de nos prepararmos para viver num mundo dominado por imagens e sons. Nessa altura o seu valor e poder já estavam previstos, embora a presença dos meios de comunicação social não tivesse um carácter geral nem se tivesse alargado ao nível atual. Ao longo dos anos, a situação atingiu limites insuspeitados; hoje, a tecnologia tornou-se um quadro de referência não só para a comunicação, mas também para o ensino e a aprendizagem.

Neste sentido, a alfabetização perdeu o valor inicial que se referia à aprendizagem de estratégias de leitura-escrita e atingiu uma dimensão digital natural da era mediática onde prevalecem as ferramentas e meios tecnológicos que transmitem conteúdos instantaneamente. Neste contexto, o letramento digital deixou de representar uma opção, mas tornou-se uma necessidade que pode ser explicada com base numa série de critérios como: o funcionamento dos motores de busca e a seleção da informação que hoje se divulga desproporcionalmente, a gestão de informação, privacidade ou os direitos e liberdades que derivam da emissão e receção de conteúdos.

Nessa linha, a alfabetização digital não consiste apenas em “[...] ensinar a usar o computador e as diversas aplicações informáticas, mas deve oferecer os elementos básicos para a compreensão e o domínio da linguagem em que os programas são codificados” (LEVIS, 2006, p. 78). A tecnologia e sua implementação geral no ecossistema atual exigem sujeitos preparados, capazes não só de decodificar adequadamente, mas também de discernir e saber buscar informações corretamente (BADWEN, 2002). Esta ideia corre paralelamente aos princípios que emergem da política que centra o interesse na formação de



professores como estratégia básica para reforçar a melhoria da qualidade educativa.

Embora os professores estejam preparados nas suas disciplinas, consideram que necessitam de formação em métodos de ensino, ou seja, na concepção de materiais adaptados às necessidades mais recentes. Portanto, esta ideia está diretamente ligada à de letramento mediática quando se refere ao conjunto de ferramentas necessárias ao letramento mediática. Da mesma forma, considera-se fundamental saber: quem é o criador da mensagem, que técnicas criativas são utilizadas para atrair a atenção, que formas ou modos de comportamento o público de uma mensagem vivencia, que valores incorporam e porque são enviadas.

Por isso, define o processo de letramento mediática como o conjunto de competências que permitem aceder às mensagens, analisá-las, avaliá-las e criá-las, tudo de forma crítica e reflexiva. Uma ideia que foi complementada e propagada ao longo da última década de tal forma que hoje, em diferentes países, não só no contexto europeu, mas também na América Latina, temos experiências de alfabetização que afetam a formação de professores de níveis fundamental e médio (UNESCO, 2014). Diferentes formas de alfabetização que influenciam o desenvolvimento de “pedagogias emergentes” (LISBOA; CALDEIRO, 2017), formas de aprender e de ensinar que promovem o âmbito da “competência crítica” (CALDEIRO; AGUADED, 2015) baseadas na aprendizagem para todos (UNESCO, 2016).

Crítérios que por sua vez devem ser avaliados para avaliar o nível de cumprimento dos objetivos e padronizá-los; Nesta linha, destacam-se estudos como o dirigido por Tornero (2009), que, embora se refira ao nível europeu, poderia ser utilizado como modelo em outros contextos, pois busca facilitar a análise e o adequado critérios de avaliação dos níveis de letramento mediática tendo em conta o conjunto de políticas que se desenvolvem nesta área.

De forma semelhante, foram desenvolvidos programas de formação de professores (BITAR, 2011) inspirados em diversas pesquisas que surgiram ao longo da primeira década do século atual e descrevem padrões de TIC para a formação inicial de professores (UNESCO, 2008). Iniciativas cujo valor é significativo e ao mesmo tempo servem para analisar as diferenças e semelhanças que podem ser estabelecidas a nível internacional.



Apesar de tudo, não existem projetos específicos que possam ser identificados com a competição mediática e o seu desenvolvimento, embora neste sentido exista o esforço da *Rede Internacional Alfamed* que está a ser desenvolvida em diferentes países do contexto latino-americano. Além disso, existem iniciativas como o *Mediabus* que procuram conciliar posições que ligam a educação mediática e a escola, principalmente rural. Projetos que se realizam no âmbito de acordos que a fundação que promove a inovação e a inclusão educativa estabelece com diversas universidades que ministram cursos de pedagogia nos seus diferentes ramos. Estas iniciativas podem estar indiretamente ligadas ao desenvolvimento de competências mediáticas, uma vez que promovem a autonomia, a reflexão e a criatividade. São projetos que incidem no âmbito da competência crítica baseada na produção e análise de conteúdos audiovisuais por futuros professores.

## COMPETÊNCIA MEDIÁTICA COMO FORMA DE EXPRESSÃO CRÍTICA

A tecnologia da informação, a prática docente e os objetivos da educação, entendida de forma genérica e não como mera educação escolar, devem tender ao alcance de sujeitos reflexivos, participativos e críticos, capazes de interagir na sociedade da informação, do conhecimento e da virtualidade. Para isso, é essencial a inclusão de novas ferramentas no campo pedagógico, inclusão a que se deve somar a obtenção de elevados níveis de competência mediática entendida como a habilidade formada pela dimensão de: tecnologia, linguagens, interação, produção e difusão de valores e estética.

Todas as dimensões que se configuram, seguindo (FERRÉS; PISCITELLI, 2012), em torno de duas grandes áreas: análise e expressão e que implicam o desenvolvimento de indicadores que podem ser utilizados para definir o nível de produção de conteúdo do destinatário, também conhecido como “prosumer” (CARRERO; CONTRERAS, 2012).

Neste sentido, a competência mediática transcende a competência digital e audiovisual, completando-as na medida em que enfatiza não só a utilização tecnológica e a gestão de ferramentas digitais, nem a análise de conteúdos, mas também estabelece um conjunto de dimensões que um receptor deve desenvolver. pertence à sociedade multitelas (ORTIZ, 2008) em que, para além do



consumismo, se amplia o alcance e o desenvolvimento da atitude reflexiva e crítica que se opõe à proliferação de comportamentos nocivos derivados do manejo incorreto dos dispositivos tecnológicos e da má leitura dos conteúdos audiovisuais.

Além disso, atualmente existe a necessidade de capacitar os usuários, por exemplo, das redes sociais, que se tornaram um dos meios de comunicação mais utilizados, principalmente entre os adolescentes. Neste sentido e como afirmado (TEJEDOR; PULIDO, 2012), vale a pena ter em conta os desafios e riscos da rede e da virtualidade. Hoje em dia, além da leitura da informação, a sua correta descodificação e produção adequada é uma necessidade premente, sobretudo num momento em que a sua divulgação é imediata e por vezes irregular.

Portanto, o desenvolvimento da competência mediática em cada uma das suas dimensões é essencial. Da mesma forma, é urgente educar não só os menores, mas a população em geral e especialmente os professores e pais que pertencem ao grupo dos “visitantes digitais” (WHITE; LE CORNU, 2011). Na atual sociedade móvel digital, é conveniente que os “nativos” (GARCÍA et al., 2016), ou seja, nativos e visitantes digitais, se interrelacionem, quer vivam no mesmo espaço presencial ou virtual. Independentemente do nível de desenvolvimento e gestão das tecnologias e da capacidade de descodificar conteúdos audiovisuais, os “visitantes e residentes digitais” (WHITE; LE CORNU, 2011) devem desenvolver o nível ideal de competência mediática que lhes permita expressar-se de forma crítica e autônoma e funcionar em meio a uma superabundância de informações que tendem à sobrecarga excessiva, também chamada de “infopoliuição” ou “infotoxicação” (AGUADED, 2014).

Para tanto, propõe-se a educação mediática, também chamada de “educomunicação”, que preconiza a formação para os meios de comunicação, tarefa complexa considerando que a competência mediática não está entre as que compõem o currículo. Embora possa ser vinculado de forma transversal e interdisciplinar em praticamente todas as disciplinas e programas de formação.

## **NOVAS COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS PARA UM NOVO AMBIENTE**

A presença e a crescente introdução dos meios de comunicação social e das Tecnologias de Informação (TIC) na sociedade têm ocupado boa parte da



investigação mais recente no campo das Ciências Sociais. Um fenômeno ao qual os investigadores educacionais não podem ficar alheios. Dada a emergência e implantação de novos meios de comunicação na sociedade (tablets, redes sociais, telefonia, videojogos), torna-se cada vez mais urgente a necessidade de uma formação docente, atualizada e ampliada de acordo com as exigências do contexto social atual (GARRIDO, 2013).

Para além da disponibilização de tecnologia nas salas de aula, a chave para a utilização adequada das TIC no domínio educativo reside na formação e ação adequadas dos professores no âmbito de programas específicos de inovação pedagógica.

O trabalho dos professores deve centrar-se na preparação dos cidadãos e dos futuros profissionais para uma integração adequada tanto na sociedade como no local de trabalho. Partindo desta premissa, surge a necessidade de os professores serem capazes de incutir nos alunos uma formação sólida e contundente de natureza científico-cognitiva. Ao mesmo tempo, deve ser treinado para desenvolver a capacidade de análise da realidade, tanto presencial como virtual, análise e interpretação que deve incluir também critérios sociais e cívicos. O objetivo é alcançar uma cidadania ativa, capaz de construir criticamente as suas opiniões, podendo assim contribuir para a construção de uma opinião pública formada, ponderada e democrática (CORTINA, 2004).

Diante das tradicionais relações de transmissão e aquisição individualizada de conhecimento, impõem-se formas de relações mais comunicativas e formas de construir ou reconstruir conhecimento de forma cooperativa, a partir de um compromisso transformador e ativo (GILLIES; ASHMAN, 2003).

É uma situação em que os professores deixaram de ser meros instrutores para se tornarem professores-guias, que, a partir de uma abordagem pedagógica inovadora, orientam, orientam e ajudam os alunos a organizarem as suas ideias, a procurar informações, a selecioná-las e a interpretá-las adequadamente. num novo ambiente intercomunicado. Neste contexto atual, onde predominam os recursos digitais e as tecnologias de comunicação (CASTELLS, 1997), o novo papel docente e a nova relação educativa entre o educador e o aluno são decisivos.

Uma das novas funções do corpo docente é, segundo Cebrián (2005), aquela que possibilita o uso adequado das novas mídias pelos alunos. Como





aponta este autor, o professor aprende com eles, numa nova concepção de ensino como processo de inovação e melhoria constante. O corpo docente apresenta-se como um grupo cuja tarefa contribui para a construção da cidadania do futuro, tarefa à qual se somam a família, os pares ou os próprios meios de comunicação.

Apesar desta nova realidade mediática e social, que justifica a necessidade de uma modificação e atualização não só do papel, mas também das formas de transmissão e gestão do conhecimento pelos professores, existe um certo distanciamento por parte da instituição escolar, muitas vezes alheio a tal realidade, como indica Martín (2009).

Para além da formação de professores com ferramentas educativas interativas referidas, entre outros, por García (2010), é necessária a alfabetização, entendida como o conjunto de estratégias e conhecimentos que permitem ao professor ensinar de forma criativa, crítica e responsável. Seguindo Martín (2008), a ideia é que os professores possam formar cidadãos ativos, capazes de contribuir para o progresso social e transmitir, por sua vez, esta atitude comprometida e transformadora aos seus alunos.

A concretização do objetivo constitui mais um argumento que justifica a necessidade de formação crítica dos cidadãos e a possibilidade de os professores poderem contribuir para isso com o seu trabalho. Nesta linha e desde a Declaração de Grünwald (1982), instituições como a UNESCO ou a Comissão Europeia têm feito um esforço para promover políticas que favoreçam, como apontam Tornero et al. (2010), tanto a educação mediática como o desenvolvimento da dimensão pública de letramento mediática.

Centrando-se nos professores, a integração das TIC na cultura docente transcende fronteiras, como pode ser visto no trabalho de Márquez e Carrera (2005). Em seu estudo, os autores propõem que a relação dos professores com as TIC avance de tal forma que eles se tornem produtores de conhecimento. Concordam com Martín (2009) e com De Pons e Jiménez (2007) na necessidade de formar os professores tanto na sua dimensão técnica como didática ou educacional.

Para isso, deve-se prestar atenção não só aos conteúdos instrumentais, mas também às capacidades reflexivas e críticas, aos usos abrangentes e à interpretação ampla das mensagens mediáticas, como destacou a Comissão



Europeia (AGUADED, 2010). A onipresença das tecnologias de informação e comunicação, tal como proposta pela UNESCO (2013), é ao mesmo tempo uma oportunidade e um desafio. Nesta oportunidade de mudança cultural, os professores têm um papel central, uma vez que:

São gestores de aprendizagem que constroem possibilidades de desenvolvimento a partir das particularidades das crianças e jovens com quem trabalham. Nesta lógica, falar de educação e TIC é mais do que falar de equipamentos, computadores, dispositivos e/ou programas, é a oportunidade de refletir sobre como pensamos a educação e como os jovens e professores aprendem e ensinam. (UNESCO, 2013, p. 17).

A situação descrita justifica a formação de professores e o desenvolvimento de um novo currículo de formação, de acordo com as recomendações da UNESCO. Como indicam Tornero e Tayie (2012), foi em 2008 que o desenvolvimento e a experimentação do chamado Currículo de Letramento Mediática e Informacional para Professores começou a nível global no âmbito das propostas das Nações Unidas.

É este novo ambiente comunicativo e as novas exigências da função docente que justificam o desenvolvimento de um instrumento de avaliação das competências mediáticas dos professores, cujo primeiro objetivo seria diagnosticar o atual estado de competências dos professores nos países de língua espanhola, e cujo primeiro objetivo seria diagnosticar o estado atual das competências dos professores nos países de língua espanhola. O objetivo final seria preparar propostas de formação adequadas, realistas e valiosas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar sobre as competências mediáticas dos professores remete-nos para o conjunto de competências, conhecimentos e atitudes que os professores devem assumir e levar a cabo para alcançar um uso pedagogicamente valioso da tecnologia comunicativa (dos meios tradicionais como o cinema, a televisão, a rádio ou a imprensa escrita, até aos novos mídia e Internet).

Nos últimos anos, várias instituições e grupos de investigação desenvolveram modelos de competência mediática para professores, desde a Sociedade Internacional para a Tecnologia na Educação até à UNESCO (2008). Apesar das



diferenças, os diferentes modelos distinguem claramente entre “competências tecnológicas” e “competências pedagógicas”.

Assim, competências poderiam ser definidas como aquelas estruturas complexas de processos que as pessoas colocam em ação para resolver problemas e realizar atividades (do cotidiano e do contexto de trabalho profissional) voltadas à construção e transformação da realidade. Aplicando o termo ao campo das tecnologias de comunicação, poderíamos entender as competências mediáticas como aquelas estruturas que permitem às pessoas realizarem ações com os meios de comunicação e resolver problemas que surgem com o uso das tecnologias mediáticas, a fim de construir e transformar adequadamente a realidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUADED, I. Da Infoxicação ao Direito de Comunicar. **Comunicar**, 42, 07-08, 2014. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-a1>

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. FCE: México. 2000. <http://goo.gl/SsvyKr>

BITAR, S. **Formação de professores no Chile**. CINDÉ: Chile. 2011. Recuperado de <https://goo.gl/gSPr8s>

CALDEIRO-PEDREIRA, M. C.; AGUADED-GÓMEZ, I. Autonomia mediática em professores e alunos do ensino secundário. Contribuições do Centro de Formação e Recursos de Lugo. **Revista Aularia**, 1(2), 187-195, 2012. Recuperado de <http://goo.gl/Ms0wIH>

CARRERO, J.; CONTRERAS-PULIDO, P. Enfrentando o prosumidor: Produção e consumo capacitando os cidadãos 3.0. **Ícone** 14, 10 (3), 62-84, 2012.

CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. Madri: Aliança. 1997.



CEBRIÁN DE LA Serna, M. (Coord.) Tecnologias de informação e comunicação para a formação de professores. Madri: Pirâmide. 2005.

CORTINA, A. **Cidadania ativa numa sociedade mediática**, em J. Conill e V. Gozávez (Coord.), *Ética mediática. Um compromisso com a cidadania audiovisual*. Barcelona: Gedisa. 2004.

DE PONS, J.; JIMÉNEZ, R. Boas práticas com TIC apoiadas em Políticas Educativas: chaves conceptuais e derivações para a formação em competências ECTS. **Revista Latino-Americana de Tecnologias Educacionais**, 6 (2), 15-28, 2007. Recuperado de <http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/> .

FERRÉS, J.; PISCITELLI, A. Concurso de mídia: proposta articulada de dimensões e indicadores. **Comunicar**, 38, 75-82, 2012.

GARCÍA, F. Alfabetização digital de professores: ferramentas educacionais interativas. **Didática, Inovação e Multimídia**, 16. 2010.

GARRIDO, J. M. Videogames de estratégia. Alguns princípios para ensinar. **Revista Eletrônica de Pesquisa Educacional**, 15 (1), 62-74, 2013.

GILLIES, R. M.; ASHMAN, A. F. **Aprendizagem cooperativa**: os resultados sociais e intelectuais da aprendizagem em grupos. Londres: Routledge Falmer. 2003.

LEVIS, D. Alfabetizados e conhecimento: a alfabetização digital. **Comunicar**, 26, 78-82, 2006

LISBOA, S.; CALDEIRO-PEDREIRA, M. C. Sala de aula digital: realidade aumentada e quadro interativo. **Revista Didática, Inovação e Multimídia**, 35. 2017. Recuperado de <https://goo.gl/1R5mn4>



LÓPEZ, N; OPERTTI, L.; VARGAS, C. (coord.). **Adolescentes e jovens em realidades em mudança**. Notas para repensar o ensino secundário na América Latina. UNESCO: França. 2017. Recuperado de <https://goo.gl/6PPcqC> [ Links ]

MARTÍN, A. As TIC na formação de professores. “Realfabetização” digital de professores. **Revista Interuniversitária de Formação de Professores**, 63 , 191-206, 2008.

MARTÍN, A. Formação de professores e tecnologias de informação e comunicação. Renovação e convergência para a educação 2.0 no espaço europeu do ensino superior (cibernético). **Revista Eletrônica Teoria da Educação e Cultura na Sociedade da Informação**, 10 (1). 2009. Obtido em <http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=201018023006>

ORTIZ, M.Á. Ensinar o olhar numa sociedade multitelas. **Comunicar**, 31, 10-13, 2008. <https://doi.org/10.3916/c31-2008-01-001> [ Links ]

TEJEDOR, A.; PULIDO, P. Enfrentando o prosumidor: Produção e consumo capacitando os cidadãos 3.0. **Ícone 14**, 10 (3), 62-84, 2012.

TERCEIRO, J. **Sociedade digital**: do homo sapiens ao homo digitalis. Madri: Aliança eEditorial. 1996.

TORNERO, J. M. O futuro da sociedade digital e valores na educação para a mídia. **Comunicar**, 25, 247-258, 2005.

TORNERO, J. M.; TAYIE, S. A formação de professores em educação midiática: currículo e experiências internacionais. **Comunicar**, 20 (39). 2012. doi: 10.3916/C39-2012-02-00.

TORNERO, J. M., PAREDES, O.; SIMELIO, N. **Alfabetização mediática na Europa**. Da promoção da literacia digital à directiva relativa aos serviços de comunicação social audiovisual. 2010. Obtido em <http://goo.gl/sQk5oo> . [ Links ]



UNESCO. **Estratégia Educacional da UNESCO 2014-2021**. Paris: UNESCO. 2014. Obtido em: <https://goo.gl/Cbr2lq>.

WHITE, D.; LE CORNU, A. **Visitantes e residentes: uma nova tipologia para envolvimento online**. Primeira segunda-feira, 9(16). 2011. Obtido em <http://dx.doi.org/10.5210/fm.v16i9.3171>