

# Da educação para as mídias ao letramento midiático e informacional: trânsitos e diálogos na consolidação de um campo

## From media education to Media and Information literacy: transits and dialogues in the consolidation of a field

Carla Felix

*Professora do Departamento de Comunicação e do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano da Universidade Federal Fluminense (PPGMC/UFF) e coordenadora do Curso de Jornalismo da mesma instituição. Doutora e mestra em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (ECO/UFRJ), realizou sua pesquisa de pós-doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). É jornalista formada pela UFF. Lidera o grupo de pesquisas Mídias, redes e jovens. Email: carlabaienses@yahoo.com.br*

### Resumo

*Neste artigo, buscamos recuperar o histórico do debate em torno da relação entre Mídia e Educação, a partir dos anos 1980, por meio de uma revisão bibliográfica dos documentos produzidos pela UNESCO e pela Comunidade Europeia, bem como daqueles filiados à Educomunicação. Considerando as novas configurações da comunicação, da cultura e da política, apontamos, ainda, os desafios atuais do campo. Por fim, refletimos sobre as dificuldades para a implementação no Brasil de currículos voltados ao letramento midiático e informacional, na perspectiva colocada pela nova Base Nacional Comum Curricular, tendo em vista a falta de políticas voltadas à formação de professores nesta disciplina e a baixa confiabilidade da mídia profissional num cenário de polarização.*

### Palavras chave

*Letramento Midiático e Informacional; Educomunicação; Educação para as mídias; Cidadania.*

### Abstract

*In this article, we seek to recover the history of the debate around the relationship between Media and Education, starting in the 1980s, through a bibliographic review of the documents produced by UNESCO and the European Community, as well as those affiliated with Educommunication. Considering the new configurations of communication, culture and politics, we also point out the current challenges in the field. Finally, we reflect on the difficulties for the implementation in Brazil of curricula focused on media and information literacy, in the perspective of the new National Common Curricular Base, in view of the lack of policies aimed at teacher training in this discipline and the low reliability of professional media in a polarization scenario.*

### Keywords

*Media and Information Literacy; Educommunication; Education for the media; Citizenship.*

### Introdução

A expansão exponencial dos meios de comunicação e informação, que se tornaram a mediação de referência (SODRÉ, 2002) para a maior parte das sociedades ocidentais, ampliou os desafios que se colocam no entrecruzamento entre os campos da Mídia e da Educação. O

debate ganhou particular singularidade no final da última década, com a nova configuração das forças político-sociais em torno das redes sociotécnicas.

Se os meios digitais possibilitaram o incremento das trocas de mensagem de forma horizontal, também tornaram mais visíveis as desigualdades em termos de competências midiáticas individuais. Sua tradução, em termos políticos, é o que Jenkins (apud BUCKINGHAM, 2012, p. 48) chama de “hiato de participação”, ou seja, “o acesso desigual às oportunidades, experiências, habilidades e conhecimentos que irão preparar a juventude para uma ampla participação no mundo de amanhã”.

Essa perspectiva, portanto, situa a discussão sobre inclusão digital para além do – relevante – debate sobre posse de equipamentos e de sua utilização de forma instrumental. Inclui necessariamente uma reflexão a respeito das competências culturais, habilidades sociais e conhecimento necessários para uma participação crítica na esfera pública.

Por outro lado, o desenvolvimento de algoritmos e bots, guiados por parâmetros de ordem política, econômica e cultural, criaram maneiras de controle ainda mais eficazes sobre o que pode ser enunciado e sob que circunstâncias. Como resultado desta composição de forças, assistimos à emergência de “novas formas e estilos de engajamento cívico, no mínimo, potencialmente mais inclusivos” (BUCKINGHAM, op. cit., p.51), mas que também possibilitaram a expansão de diferentes formas de desinformação, discursos de ódio e outras causas que ameaçam os valores democráticos (IRETON, 2019).

Neste contexto, o investimento em letramento (ou alfabetização) midiático e informacional é visto como condição fundamental para a promoção de uma cidadania informada (CELOT, PEREZ-TORNERO, 2009). Conforme Bévort e Belloni (2009) o processo de aquisição de conhecimentos e competências para um uso responsável da mídia ocupa um lugar central na formação de sujeitos éticos:

[...] porque vivemos num mundo onde as mídias estão onipresentes, sendo preciso considerar sua importância na vida social, particularmente no que diz respeito aos jovens. Promover a mídia-educação é importante também porque as defasagens, que separam muitas vezes os sistemas educacionais do mundo que nos rodeia, prejudicam a formação das novas gerações para a vida adulta. (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1081)

Neste artigo, buscamos recuperar o histórico e atualizar o debate em torno da relação entre Mídia e Educação<sup>1</sup> em diferentes contextos culturais. Bévort e Belloni (2009) consideram que um dos obstáculos para a consolidação do campo que reúne as duas disciplinas seja justamente as confusões conceituais que permeiam as discussões. Dada esta característica, optamos por investigar suas transformações considerando as diferentes terminologias assumidas em cada época e lugar, sobretudo a partir das iniciativas que, a partir dos anos 1980, buscaram dar alguma coesão ao debate.

Dentro deste quadro, privilegiamos os documentos produzidos pela Comunidade Europeia e pela Unesco, bem como os trabalhos filiados à tradição brasileira dos estudos em mídia e educação, entre os quais se destacam os dos pesquisadores da Educomunicação. A partir desta reflexão, apontaremos alguns dos desafios atuais, entre eles as dificuldades para a implementação no Brasil de currículos voltados ao letramento midiático, na perspectiva colocada pela nova Base Nacional Comum Curricular, publicada em 2018.

---

<sup>1</sup> Esta revisão faz parte de uma pesquisa pós-doutoral mais ampla, realizada no período 2019/2020 junto ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Articula-se, ainda, ao trabalho desenvolvido no Grupo de Pesquisas Mídias, Redes e Jovens, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano, da Universidade Federal Fluminense (PPGMC/UFF), o qual coordeno.

## Da Educação para os media à Media literacy

Os estudos sobre mídia-educação se desenvolvem a partir do início do século XX e revelam, sob muitos aspectos, as transformações sociais produzidas pela e na relação do público com as mídias. Soares considera que, historicamente, as iniciativas do campo filiam-se, “entre outros possíveis, a três protocolos básicos, entendidos como conjuntos de conceitos e normas que garantem a identidade das ações, sua coerência e aceitação pública: o Moral, o Cultural e o Mediático (ou educocomunicativo)” (SOARES, 2014, p.17).

O Moral, que segundo o autor remonta aos anos 30 do século XX, se pauta no combate aos perigos oferecidos pelos meios de comunicação, e foi endossado por religiosos de diferentes denominações, continuando ainda hoje hegemônico. O cultural aproxima-se da visão defendida pela Unesco, que reconhece a mídia como parte da cultura contemporânea e como tal deve ser estudada e compreendida. Sua característica principal estaria no foco sobre a relação entre estudantes e mídia, assumindo diferentes denominações conforme o país (SOARES, idem, p. 18).

Por fim, o mediático, que se firmou a partir dos anos 1980, parte da luta pelo direito à comunicação travada por movimentos sociais, tendo como foco não a mídia, em si, mas todo o processo de comunicação humana. Dentro desta perspectiva situa-se, no Brasil, a Educomunicação, que vai se ocupar desde a comunicação interpessoal até a midiática.

Embora ajude a compreender de forma geral o campo, esta classificação não dá conta das muitas perspectivas a partir das quais ele vem se desenvolvendo, nem das especificidades que assume em países, regiões e culturas distintas, a começar pela terminologia adotada em diferentes estudos que se ocupam desta relação. Daí, a complexidade de um mapeamento completo das iniciativas em termos teóricos e empíricos.

O primeiro documento produzido pela Unesco a respeito do assunto foi a Declaração de Grünwald. Assinado em 1982, por educadores, comunicadores e investigadores de 19 nações, reunidos na Alemanha, o texto reconhece que “Não deveria ser subestimado o papel da comunicação e dos media no processo de desenvolvimento, nem a sua função enquanto instrumento ao serviço da participação ativa dos cidadãos na sociedade”.

Diante desta constatação, faz quatro recomendações aos países e governos. A primeira delas é que invistam em programas de *educação para os media* ou *educação para a comunicação* “cujo objetivo seja desenvolver os conhecimentos, capacidades e atitudes que encorajem o crescimento da consciência crítica e, conseqüentemente, de uma maior competência entre os usuários dos media eletrônicos e impressos” (Declaração, 1982). Tendo em vista as possibilidades que a tecnologia apontava, o documento considerava que uma formação ideal deveria incluir habilidades não apenas para ler e interpretar, mas também para participar da mídia de forma responsável.

Em 1990, reunidos no Colóquio de Toulouse, 180 representantes de 40 países voltam a discutir o tema, também a convite da Unesco, desta vez com a participação dos chamados países em desenvolvimento. O texto final do encontro revela que as discussões em torno da terminologia já se colocavam como uma questão para o campo. Os termos *media education*, *media awareness*, e *media studies* aparecem conforme o lugar, apontando não apenas para tradições teóricas, mas para níveis de desenvolvimento distintos. Assim, Inglaterra e Austrália, pioneiros nos estudos e ações neste campo, adotavam a expressão *media education*. No entanto, o relatório já aponta para a consolidação da *media literacy* como centro do debate, pela associação entre letramento e capacidade de “leitura e processamento da informação para participar inteiramente da sociedade” (THOMAN, 1990, p.3).

Bévort e Belloni (op. cit.) chamam atenção para o fato de que pela primeira vez, em documentos da área, se faz alusão à escuta de jovens e adolescentes, antes compreendidos em termos de pacientes das ações mídia-educativas. Essa perspectiva foi reiterada na Conferência Internacional “Educando para as mídias e para a era digital”, realizada pela Unesco em Viena, em 1999. Nele se afirma a necessidade da mídia-educação como promotora dos direitos previstos na Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, como a liberdade de expressão, o acesso à informação e a participação no debate público.

Já em 2007, educadores, legisladores, professores, pesquisadores, representantes de ONGs e profissionais de mídia, reunidos em Paris, reafirmaram os princípios da Declaração de Grünwald, propondo 12 recomendações para tornar efetivas suas recomendações. O documento enfatiza o papel da educação para a mídia na promoção da cidadania, uma vez que “contribui para o empoderamento das pessoas e um senso compartilhado de responsabilidade na sociedade” (UNESCO, 2007).

Em termos regionais, podemos observar diversos esforços, no âmbito da União Europeia, que impulsionaram o debate nas últimas duas décadas. São discussões que tanto buscavam caminhos para tornar a mídia mais transparente quanto incentivavam a formação de cidadãos mais críticos. Foi o caso da diretiva 2007/65/EC do Parlamento Europeu, que determinou o investimento na medição e no desenvolvimento de programas de educação para as mídias por todos os países membros. A prestação de contas passaria a vigorar a partir de 2011. O documento parte do princípio de que:

Pessoas educadas para os media são capazes de fazer escolhas informadas, compreender a natureza dos conteúdos e serviços e tirar partido de toda a gama de oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias das comunicações, [estando] mais aptas a protegerem-se e a protegerem as suas famílias contra material nocivo ou atentatório. (apud PINTO et al, 2011, p. 8)

Já a recomendação da Comissão Europeia, de 20 de Agosto de 2009, sobre “Literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva” reforçou a importância das iniciativas para o fortalecimento da democracia, sugerindo sua inclusão como disciplina nas escolas (PINTO, 2011). Segundo o documento, que visava à regulação da indústria, a literacia (ou letramento, como utilizamos aqui) funcionaria como promotora de uma mídia independente, ética e plural, contribuindo para expressão de diferentes grupos, a tolerância e o diálogo intercultural.

Em 2009, a Comissão Europeia publicou o Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels, consolidando o termo *media literacy* como marco para as discussões na União Europeia. No documento, o conceito é apresentado como a “capacidade individual para interpretar de modo autônomo e crítico o fluxo, substância, valor e consequência da mídia em todas as suas formas” (CELOT; PEREZ-TORNERO, 2009, p. 4).

O termo tenta dar uma unidade conceitual aos debates que ocorrem em torno de diferentes denominações, mas acaba, ele próprio, se tornando motivo de controversa, uma vez que ganha novas camadas de sentido em cada idioma. É o caso da tradução para a Língua Portuguesa - alfabetização midiática – que, para nós, não acompanha os debates brasileiros a respeito das diferenças entre alfabetização e letramento<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Alfabetização, na tradição brasileira, por exemplo, se relaciona a um processo específico, a aquisição do código linguístico, enquanto letramento se refere aos usos sociais da língua. No inglês, o termo literacy, conforme Tornero (op cit.), passou a incluir outros sentidos, como a aquisição de conhecimentos e habilidades para que o indivíduo possa compreender e se relacionar com o entorno.

Apesar disso, o texto avança na discussão teórica a respeito da relação entre letramento midiático e democracia. No documento, a aquisição de competências é vista como condição fundamental para participação na esfera pública informada. Partindo da liberdade de expressão como direito fundamental, defende a educação midiática como ferramenta para seu exercício pleno, conforme a definição da Comissão Europeia, estabelecida em 2007:

O objetivo do letramento midiático é incrementar a consciência de muitas formas das mensagens midiáticas encontradas em nossas vidas cotidianas. Ele deve ajudar os cidadãos a reconhecer como a mídia filtra suas percepções e crenças, molda a cultura popular e influencia as escolhas pessoais. Ela deve empoderá-los com pensamento crítico e habilidades para solução criativa de problemas, para fazê-los consumidores judiciosos e produtores de informação. A educação para a mídia é parte do direito de cada cidadão, em cada país do mundo, para a liberdade de expressão e para o direito à informação e é um instrumento de construção e sustentação da democracia. (CELOT; PEREZ-TORNERO, 2009, p. 23)

Em termos práticos, o estudo contribui com a elaboração de um mapa conceitual que tenta tornar tangíveis as dimensões implicadas no processo de letramento midiático. Desenvolvido por um consórcio formado por instituições de educação e pesquisa de diversas nacionalidades, o mapa é dividido em duas dimensões, representando, respectivamente, os fatores ambientais e as competências individuais envolvidas no letramento.

Cada uma das dimensões, por sua vez, compreende uma série de indicadores para avaliar os níveis de letramento. Assim, na base do mapa estão os fatores ambientais, divididos em duas dimensões: a disponibilidade da mídia (rádio, TV, internet, jornais, cinemas e celulares) e o contexto do letramento midiático. Em relação ao contexto, definem-se como indicadores as políticas públicas de educação, as leis, as ações da indústria midiática e envolvimento da sociedade civil.

Em termos pessoais, o mapa se divide em três níveis: o uso de ferramentas de internet, a compreensão crítica e as habilidades comunicativas, cada um dos quais abrangendo uma série de indicadores. Destacamos os que se encontram no ápice, no nível das habilidades comunicativas: relações sociais, criação de conteúdo e participação. Neste sentido, os demais níveis serviriam de suporte à participação informada no debate público.

Avaliando os indicadores de cada país, a partir de pesquisas a bancos de dados e consultas a especialistas, os pesquisadores concluíram que há “uma clara correlação entre os níveis de letramento midiático individuais e políticas de letramento midiático implementadas institucionalmente”. E destacaram a importância do engajamento de toda sociedade no processo.

[...] Políticas públicas sozinhas não incrementam o letramento midiático, naturalmente, e muitas iniciativas de promoção do letramento midiático são resultado de esforços de base. A promoção do letramento midiático tem sido identificada pelo estudo por ocupar especialistas nacionais, escolas e iniciativas da sociedade civil, apensar da ausência de regulamentação forte e fundamentos legislativos. (CELOT; PEREZ-TORNERO, 2009, p. 11-12)

Em estudos mais recentes, a Unesco vai reafirmar sua preocupação justamente com a ausência de políticas claras para a formação de educadores voltados para a mídia. Em 2013, a organização produziu uma proposta de matriz curricular para os professores, adaptável a diferentes contextos educacionais. A partir da expressão Alfabetização midiática e informacional (AMI), tradução em português para Media and Information Literacy (MIL), propõe unificar os debates em torno de diversas terminologias, como Alfabetização midiática,

Alfabetização informacional, Liberdade de expressão e alfabetização informacional, Alfabetização digital, entre outras.

O texto se inicia com a constatação de que “vivemos em um mundo no qual a qualidade da informação que recebemos tem um papel decisivo na determinação de nossas escolhas e ações, incluindo nossa capacidade de usufruir das liberdades fundamentais e da capacidade de autodeterminação e desenvolvimento” (WILSON, 2013, p. 11). Mas não se limita ao conteúdo das mensagens. Ao incluir a educação midiática, propõe o entendimento do papel, das funções e das condições de produção das indústrias midiáticas, bem como as habilidades e o compromisso de participação dos cidadãos nos processos de produção, circulação e consumo de mensagens.

O foco da matriz curricular proposta, no entanto, está sobre o papel da mídia informativa. Conforme o texto, “essa matriz constitui-se em uma lente por meio da qual as mídias de notícias podem ter avaliadas suas funções, as condições em que desempenham essas funções e a forma como o público apropria-se de suas transmissões” (idem, p. 16). Parte de uma concepção da comunicação enquanto direito, assegurado no artigo 19 da Declaração Universal de Direitos Humanos, e concebe a AMI como um instrumento para dotar os cidadãos de habilidades para o exercerem plenamente. De maneira expressa, a AMI se refere às:

[...] competências essenciais (conhecimentos, habilidades e atitudes) que permitem que os cidadãos engajem-se junto às mídias e outros provedores de informação de maneira efetiva, desenvolvendo o pensamento crítico e a aprendizagem continuada de habilidades, a fim de socializarem-se e de tornarem-se cidadãos ativos. (WILSON, 2013, p. 179)

Recentemente, com os novos desafios colocados pelo cenário de desinformação que marcou processos eleitorais em todo o mundo, a Unesco se voltou, especificamente, para a Educação em Jornalismo. O documento Jornalismo, fake news e desinformação, publicado em Paris, em 2018, chegou ao Brasil em 2019, após as eleições presidenciais, igualmente pautadas pelo fenômeno da desordem informativa. Embora voltado ao ensino do Jornalismo, o manual reconhece que ações da mídia devem somar-se a programas mais amplos de Alfabetização informacional e midiática dos públicos:

O jornalismo também precisa ser proativo para detectar e revelar novos casos e tipos de desinformação. Essa é uma missão fundamental para a mídia de notícias e representa uma alternativa às abordagens regulatórias para *fake news*. Como uma resposta imediata para um problema destrutivo, isto complementa e fortalece mais estratégias de médio prazo, como a alfabetização midiática e informacional, que capacita o público a distinguir o que é notícia, desinformação e informação incorreta. (IRETON, 2019, p. 11)

No capítulo dedicado especificamente ao tema, Combate à desinformação e à informação Incorreta por meio da alfabetização Midiática e informacional, o documento avança na compreensão dos fatores que intervêm na produção, circulação e consumo de sentidos e de como a AMI pode capacitar os sujeitos a compreender estes processos:

A alfabetização midiática é a capacidade mais específica de entender a linguagem e as convenções das notícias como um gênero e reconhecer como esses recursos podem ser explorados por alguém mal-intencionado. Por mais importante que seja, no entanto, é improvável que ela, sozinha, produza total resiliência para a desinformação vestida de notícias. Isso ocorre porque os seres humanos se comunicam não apenas com suas cabeças, mas também com seus corações. Por isso, a AMI também precisa prestar atenção para conscientizar as pessoas sobre como elas respondem a conteúdos de notícias,

e suas predisposições para darem credibilidade ou não à informação, independente de parecerem notícias ou não. Portanto, a AMI deve, em sua essência, dar aos indivíduos uma visão de sua própria identidade – quem são e quem estão se tornando, e como isso afeta seu engajamento com notícias e outros tipos de comunicação. (ABU-FADIL, 2019, p. 76)

Embora a tradução para o português seja problemática, a compreensão da *Media and Informational Literacy* que aparece no documento se aproxima da tradição dos estudos latinoamericanos em recepção, uma vez que toca um ponto central no processo comunicativo – a identidade – e suas múltiplas implicações.

As concepções de letramento focadas exclusivamente no funcionamento da mídia e na leitura semiótica das mensagens negligenciam a dimensão subjetiva implicada em toda a troca comunicativa. Não conseguem explicar, por exemplo, como indivíduos adultos com altos níveis de competência midiática, como os do Reino Unido, são manipulados numa consulta eleitoral<sup>3</sup>. É preciso entender os processos de subjetivação implicados no processo comunicativo para dar conta dos sentidos produzidos e das ações dos sujeitos.

Saber quem somos e como isto afeta nosso engajamento com notícias e outras formas de comunicação também se tornou um dos mais importantes ativos das empresas transnacionais de comunicação, como Google e Facebook, que têm vendido esse conhecimento para fins eleitorais em diversos países. As consequências e desafios colocados por este fenômeno, em cujo epicentro estão Reino Unido, Brasil e Estados Unidos, trouxeram importantes transformações no campo midiático e requerem ações no campo da educação.

## **Histórico e constituição do campo da Educomunicação no Brasil**

No Brasil, a incorporação das tecnologias da informação e comunicação à Educação precede a formação de um campo de pesquisa sobre Mídia e Educação. As experiências na utilização de mídias no processo educacional têm início nas primeiras décadas do século XX, com a fundação, em 1934, da Rádio Escola Municipal do Rio de Janeiro, por Roquette Pinto (FIGARO, 2015), e a criação, em 1937, do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação (CITELLI, 2014).

Ao longo do século, novos modelos e ferramentas para a educação se apropriaram das mídias, desde os cursos à distância por correspondência até o uso do áudio e do vídeo, nos anos de 1970 e 1980. Citelli afirma que a criação da Associação Brasileira de Tele-Educação, consolidada em 1974, e do Programa Nacional de Tele-Educação foram um marco neste processo, fortalecendo o Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa (SINRED). Na década seguinte, a implantação do Programa de Atualização de Docentes, voltado para as séries iniciais do Ensino Fundamental, através da Fundação Roquete Pinto, da Secretaria Nacional de Educação Básica e das secretarias estaduais de Educação, foi outro passo importante na incorporação das mídias na educação. Em meados de 1990, podemos considerar como novo marco na relação entre mídia e educação a criação da TV Escola (idem, p. 18-19)<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Segundo o *Media Literacy Criteria and Countries Assessment Results*, o Reino Unido apresenta o contexto mais favorável ao desenvolvimento da media literacy na União Europeia. Em relação ao nível de letramento, está entre os quatro países do bloco com melhor índice.

<sup>4</sup> Em 13 de dezembro de 2019, o presidente Jair Bolsonaro cancelou o contrato de gestão do programa com a Associação Roquete Pinto. Dias depois, o ministro da Educação Abraham Weintraub determinou o despejo da TV Escola de suas instalações no MEC. Segundo fontes ouvidas pela Folha de São Paulo, a decisão foi tomada após a Associação Roquette Pinto rejeitar as indicações feitas pelos ministros da Educação e da Casa Civil

Essas experiências indicam que o país procurou, em alguma medida, acompanhar as transformações tecnológicas, incorporando novas mídias e incentivando o uso delas na educação, muitas vezes de modo acrítico. A questão que investigamos, no entanto, não é a da incorporação ou dos impactos da tecnologia em sala de aula, mas a da relação entre Mídia e Educação, dentro de uma proposta emancipadora.

Dentro desta perspectiva, o ponto de inflexão no Brasil para a formação de um campo de pesquisas híbrido, reunindo estudos sobre comunicação e educação, ocorreu nos anos 1960, com as reflexões de Paulo Freire. Suas proposições fundamentais partem de uma visão dialógica da educação e influenciaram movimentos sociais, comunicadores e educadores não apenas no país, mas em toda a América Latina.

Conforme expõe em uma de suas últimas obras, *Pedagogia da autonomia*, a ênfase de sua reflexão sobre a educação se desloca do conteúdo para a forma. “Não devo pensar apenas sobre os conteúdos programáticos que vêm sendo expostos ou discutidos pelos professores das diferentes disciplinas, mas, ao mesmo tempo, a maneira mais aberta, dialógica, ou mais fechada, autoritária, com que este ou aquele professor ensina” (FREIRE, 1996, p. 34).

A ênfase do autor, portanto, está na dimensão processual da prática educativa, pensada enquanto prática comunicativa. Essa perspectiva inaugura um deslocamento das pesquisas do campo que influencia, por exemplo, a obra de Martin-Barbero (1986), “*Dos meios às mediações*”, referência para os estudos sobre comunicação, cultura e política na América Latina.

Na Educação, Figaro lembra que a compreensão da comunicação como relação social, presente na obra de Freire, pressupõe o diálogo, colocando em pauta as imbricações entre os processos educacionais, o fortalecimento da democracia e a prática da cidadania. “A educação, para Freire, deriva dessa perspectiva comunicacional e emancipatória, que só se dá de maneira contextualizada e tendo em conta a totalidade social” (FIGARO, 2015, p. 11).

Herdeira dessa proposta, a Educomunicação, portanto, vincula-se a um projeto de emancipação, em que a educação é vista, conforme Freire “como processo de comunicação e prática de liberdade” (FIGARO, 2015, p. 10).

Na segunda metade do Século XX, e influenciadas por estas ideias, florescem no Brasil diversas ações e debates dentro do campo da educação para as mídias e outras tantas voltadas à utilização das mídias como veículos de uma educação emancipadora. Para Citelli (2014) a emergência do debate e das ações em torno do campo derivam de uma nova configuração social, que se apresenta mais nítida a partir da segunda metade do século XX.

A chegada da televisão ao cotidiano de jovens e crianças, ao longo dos anos 1970, acirra a discussão a respeito da massificação midiática. Partindo do mesmo diagnóstico, duas correntes de pesquisas se desenvolvem no Brasil. Enquanto um grupo de intelectuais se preocupa com as estruturas de poder por trás das empresas de mídia, ativistas envolvidos com a Educação Midiática investigam os efeitos das mensagens sobre a audiência. (SOARES, 2014 p. 19-20).

Os debates internacionais também influenciaram o desenvolvimento das pesquisas brasileiras. Em dezembro de 1979, um encontro dos ministros da Educação e do Planejamento dos países latinoamericanos, no México, deu origem ao Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe.

No ano seguinte, em Quito, ministros da Educação voltaram a se encontrar para definir ações voltadas ao uso dos meios nas escolas e à promoção da educação crítica frente às mensagens (SOARES, 2014). O relatório produzido no Encontro de Las Vertientes (1990)

---

(Onyx Lorenzoni) para cargos na instituição. <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/12/bolsonaro-defende-cancelamento-da-tv-escola-e-diz-que-canal-deseduca.shtml>. Acesso em 19/12/2019.



propunha não uma educação para as mídias ou alguma mídia em particular, mas uma “Educação para Comunicação” (idem, p. 21).

O pesquisador aponta como decorrentes desta iniciativa o Projeto de Leitura Crítica da Comunicação, mantido pela União Cristã Brasileira de Comunicação (UCB), ao longo dos anos 1980 e 1990, e voltado à formação de lideranças do movimento popular e docentes interessados no tema. Para ele, este é também um marco para o desenvolvimento de todo o campo de comunicação alternativa ou popular no continente.

Na mesma década destaca-se no Brasil a criação da Revista Comunicação & Educação (1994) e do Núcleo de Comunicação e Educação (1996), ambos ligados à Escola de Comunicação da USP, que realizou, em 1988, o I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação. Com apoio do WCME – World Council for Media Education, o evento teve como tema a multimídia e a educação num mundo globalizado. Com isso, o projeto de formação de um campo, como destaca Soares, destaca-se da pura ação educacional em si, reivindicando uma episteme própria (SOARES, 2014, p. 24).

Diferenciando-se da media literacy, e seus correlatos, como a educação para os meios, a Educomunicação enfoca o fortalecimento de um “ecossistema comunicativo aberto” (idem). Amplia, desta forma, o escopo do que se conhecia como educação para as mídias, e define o lugar a partir do qual se investiga o campo. Citelli lembra que o termo não era novo, mas ganhou corpo ao longo do século: “O termo não é de hoje, tendo sido formulado pelas passagens dos anos 1970-1980 por Mario Kaplún. O neologismo, contudo, vem tomando novos contornos e expandindo a sua área de abrangência semântica” (op.cit., p. 16).

Neste sentido, sua tradição teórica considera limitado o escopo da educação midiática, que estaria preocupada com apenas uma parte de um problema mais amplo. Do ponto de vista de sua aplicação, Soares (op. cit.) considera que esses esforços não chegaram a se consolidar em políticas públicas permanentes, embora ao longo dos anos alguns governos locais tenham mantido programas de cunho educacional. “(...) no Brasil, a dedicação ao assunto tem sido encontrada com maior frequência no trabalho das organizações não governamentais e na ação de núcleos acadêmicos, tanto do campo da Educação quanto da Comunicação” (p. 16-17).

Buckingham (2012) acrescenta que além do fato de o tema não alcançar o status de política pública na América Latina, “permanecendo restrito à iniciativa de indivíduos, grupos isolados ou instituições formadas por religiosos, educadores, acadêmicos ou ativistas políticos do Movimento Popular” (p. 41), também não se obteve um consenso sobre metas, objetivos ou metodologias.

## **Novos desafios do campo**

A publicação, em 2018, da nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC) coloca o eixo midiático-jornalístico no centro do debate sobre a educação básica brasileira. Enquanto política pública, a BNCC pretende “contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (BNCC, 2018, p. 8).

Para cumprir esse papel, o documento procura definir as competências que devem ser desenvolvidas entre os estudantes, a partir de algumas dimensões, entre as quais a mídia e a cultura digital. Competência, no documento, é definida “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e

socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (idem, ibidem).

Entre as dez competências gerais que devem ser asseguradas aos estudantes pela Educação Básica está a cultura digital, que prevê a capacidade de “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (idem, p. 8).

Não se trata, portanto, de uma proposta de incorporação das tecnologias no cotidiano escolar, ou de uma educação para o uso dos meios. Parte de um reconhecimento da centralidade da mídia na vida contemporânea e da necessidade do uso informado dos recursos que oferece. Orienta-se, ainda, para o exercício de uma cidadania plena.

Como marco geral, a BNCC estabelece, a partir do nível federal, orientações que deverão se desdobrar em políticas específicas, nos níveis municipal e estadual. Da mesma forma, dá diretrizes para a elaboração de currículos, que ficarão a cargo de escolas e redes de ensino, com apoio dos governos federal, estadual e municipal, e devem ser produzidos de forma contextual, respeitando as características locais.

A BNCC considera, para os anos finais do Ensino Fundamental, que “É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais” (BNCC, 2018, p. 60).

Particularmente em relação às competências específicas para a área de linguagens no segmento, destaca no item 6 a necessidade de “Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos” (idem, p. 65).

No campo dedicado à Língua Portuguesa, o documento elege o texto como unidade fundamental de trabalho. Mas amplia a compreensão do seu significado na cultura contemporânea.

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais. (ABU-FADIL, 2019, p. 69)

Em relação aos eixos de integração de Língua Portuguesa correspondentes às práticas de linguagem (oralidade, leitura/escuta, produção e análise linguística/semiótica), chamam atenção as dimensões atribuídas à leitura, compreendida de maneira ampliada. Entre elas, destacamos, em relação à dimensão de Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana, entre os quais posts, playlists, gifs e memes.

Em relação a outro ponto sensível na cultura digital, relacionado à confiabilidade das fontes de informação, o documento ressalta no eixo das práticas de produção de textos, a partir da dimensão Alimentação temática, a necessidade de desenvolver entre os estudantes a capacidade de selecionar e organizar informações e dados em fontes confiáveis, impressas ou digitais.

Além dos eixos, a BNCC elege a categoria de campos de atuação como norteadora para a elaboração dos currículos, situando socialmente a produção de conhecimento. Dentre eles, foi incluído nos anos finais do Ensino Fundamental o campo jornalístico-midiático. Dentro de cada campo de atuação, o texto estabelece objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas. De forma ampla, o campo é visto sob a perspectiva de que

Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa. (op. cit., p. 140)

Portanto, embora não use expressamente termos tradicionais ao campo da Educomunicação, da Educação para as mídias ou do letramento midiático e informacional, podemos considerar que se trata de um reconhecimento formal da necessidade de educar com e para a cultura midiática e digital.

No entanto, como se volta exclusivamente para o campo da educação formal, o documento não aponta para a articulação entre competências e habilidades necessárias para uma participação ativa na esfera pública midiática e digital e as condições materiais para fazê-lo. Desconsidera, portanto, as profundas desigualdades no acesso aos meios no Brasil. Como assinala Pinto (2011, p. 33) “a experiência cotidiana dos estudantes é, também ela, marcada por uma determinada modalidade de relação com os media, feita de experiências passadas, representações, estilos de vida”.

Da mesma forma, é preciso considerar os atravessamentos que definem, de muitas formas, os usos e apropriações midiáticos de grupos específicos. Num documento de 1984, chamado *L' éducation aux médias*, a Unesco reconhecia que “(...) a Educação para os Media só faz sentido se for entendida como educação para a comunicação, colocando a tônica não tanto nos media ou nas tecnologias, mas no processo de comunicação” (apud PINTO et. al., 2011, p. 23).

Às muitas formas de subjetivação forjadas pelas e no contato com as mídias, se somam, ainda, aquelas produzidas a partir das conversas cotidianas, do boca-a-boca, dos discursos na praça, da pregação nas igrejas, dos aconselhamentos, da sabedoria popular e de tantas outras formas de comunicação legítimas e produtoras de sentidos. Sob esta perspectiva, consideramos que a subjetividade em todas as suas interfere nas leituras midiáticas dos sujeitos e nas formas de participar (ou não) do debate público.

Os embates na campanha presidencial brasileira de 2018 ilustram nossa argumentação a respeito do papel da subjetividade imbricada no processo comunicacional. Retomando o conceito de líderes de opinião (LAZASFELD; BERELSON; GOUDET, 1947), vimos como políticos e influenciadores digitais de diferentes posições ideológicas tanto selecionaram e sugeriram a leitura de mensagens quanto enquadraram (GOFFMAN, 2012) seus sentidos, a partir de quadros de referência já existentes.

O prestígio, ou capital social (BOURDIEU, 1998) destes atores no processo de difusão das notícias empresta confiabilidade num cenário de extrema desconfiança dos veículos tradicionais. Esta confiança não se baseia necessariamente na capacidade individual de avaliar a veracidade das

notícias, mas está impregnada de subjetividade. (FELIX, 2019, p. 6)

Um dos efeitos desse fenômeno tem sido o que vários pesquisadores da Comunicação apontam: o aprofundamento da crise na imprensa profissional. Embora a migração de anunciantes para veículos digitais, como Google e Facebook, impacte as receitas e justifique a redução do número de profissionais nas redações, não se pode deixar de considerar que na origem da crise está o descrédito na instituição jornalística.

O ataque frontal de lideranças políticas ao trabalho da imprensa em diversos países abalou ainda mais a confiabilidade da instituição. O exemplo mais claro para o mundo tem sido o do presidente estadunidense Donald Trump, que já baniu jornalistas de veículos tradicionais das coletivas de imprensa, por considerar que fazem oposição a ele. Também se deve a sua ação midiática a popularização da expressão “fatos alternativos”, cunhada pela assessora Kellyanne Conway para justificar a interpretação pessoal de Trump para os acontecimentos, baseada exclusivamente nas suas convicções e interesses e contrariando evidências<sup>5</sup>.

A crise, no entanto, não começa com nas últimas eleições. Ela apenas se aprofunda, diante da multiplicação de vozes na esfera midiática. Isto permitiu a emergência de outras leituras dos acontecimentos, muitas delas, como argumentamos, alicerçadas em critérios subjetivos. O que torna mais complexo o trabalho das audiências.

Segundo pesquisa do Datafolha, 97 milhões de eleitores brasileiros eram usuários do WhatsApp em 2018, quando a rede permitia o funcionamento de grupos com até 256 pessoas. Num experimento para o site de notícias BBC Brasil, a jornalista Juliana Gragnani acompanhou a movimentação de 272 grupos políticos no aplicativo durante uma semana, no mês de setembro, e chegou a conclusões perturbadoras. Entre elas chama atenção o número de postagens em alguns destes grupos. Em 12 horas, ela recebeu mais de treze mil mensagens em 28 deles. Em apenas um, o "Debate Político", que reunia 166 membros, foram 1.793 mensagens enviadas durante a noite e a madrugada. É virtualmente impossível para um indivíduo ler, filtrar, interpretar e checar a veracidade de tanta informação.

## Considerações finais

Como afirmam Bévort e Belloni (2009) mídia-educação, educomunicação letramento midiático e informacional ou outro nome que se venha a dar ao campo é importante porque vivemos num mundo onde as mídias são onipresentes. E nada indica que isto vá mudar. O longo percurso que os países, os organismos internacionais, os pesquisadores, os professores e os movimentos sociais percorreram até aqui foram passos fundamentais para consolidar o campo de pesquisas e tornar mais nítidos os desafios que a mídia e a educação enfrentam.

Mas apesar dos avanços teóricos e de iniciativas pontuais, em países como o Brasil se progrediu pouco em relação às proposições para o campo. Vale lembrar que as recomendações da Declaração de Grünwald não foram efetivadas por aqui. O Estado nunca consolidou políticas públicas ou programas permanentes nesta área. Tão pouco incorporou o letramento midiático e informacional ao currículo de professores, os responsáveis efetivos pela disseminação de conhecimentos sobre mídia entre os estudantes de todos os níveis de ensino.

Em relação à indústria midiática, não se pode considerar que seja apenas uma vítima da disseminação de notícias falsas e da perseguição política. Ao longo dos anos, a

---

<sup>5</sup> Ver uma breve análise e alguns destes fatos em <https://oglobo.globo.com/mundo/fatos-alternativos-20837535>

concentração da mídia na mão de poucos grupos e o seu uso político foram duas constantes, o que levou alguns pesquisadores a considerar que há um novo tipo de coronelismo no Brasil, mediado pelas telecomunicações (SANTOS; CAPPARELLI, 2005). Embora a própria Constituição brasileira vede os dois tipos de prática, a dinâmica do mercado atua ao atropelo da lei.

Da mesma forma, apesar de considerar a comunicação como direito fundamental, a lei brasileira não assegura sua execução, como diversas entidades e coletivos que atuam pela democratização da mídia denunciam há décadas. A perseguição constante a rádios comunitárias e a dificuldade legal e financeira para o funcionamento de TVs comunitárias são testemunhos dessa situação.

Podemos nos perguntar, então, se há condições ambientais, nos termos de Celot e Perez-Tornero, para que floresçam nos país projetos consistentes de letramento midiático. Nesta lógica, não haveria um substrato material e simbólico para o exercício pleno de uma leitura crítica e de uma participação informada na esfera pública, a despeito do esforço da BNCC.

Ou poderíamos acreditar, como problematizam os mesmos autores, que uma audiência crítica exige uma mídia transparente, impulsionando transformações na própria forma de funcionamento da indústria midiática. Vale a pena lembrar que, como campo de interseção, a tarefa da Mídia-Educação também está imbricada com os problemas que cada uma enfrenta individualmente. Letramento midiático talvez seja uma resposta conjunta que contribua para o desenvolvimento de ambas.

## Referências

ABU-FADIL, Magda. Combate à desinformação e à informação Incorreta por meio da alfabetização Midiática e informacional (AMI). In: IRETON, Chrerilyn, POSETIT, Julie. **Jornalismo, fake news e desinformação**. Manual para Educação e Treinamento em Jornalismo. Série Unesco sobre Educação em Jornalismo. Brasília: UNESCO, 2019

Base Nacional Curricular Comum. Disponível em:

<[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC\\_19dez2018\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf)>.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.

BONIN, Jiani Adriana E CORRÊA, Franciele Zarpelon. Práticas educacionais no projeto Alunos em Rede – Mídias Escolares e cidadania comunicativa. **Comunicação & Educação**, Ano XX, número 1, jan/jun 2015.

BOURDIEU, Pierre. O capital social – notas provisórias. In: CATANI, A. & NOGUEIRA, M. A. (Orgs.) **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BUCKHINGHAM, David. Precisamos realmente de educação para os meios? **Comunicação & Educação**, Ano XVII, número 2, págs. 41-60, jul/dez 2012.

CITELLI, Adilson. Comunicação & Educação: 20 anos. Uma trajetória para consolidar o campo da Educomunicação no Brasil. **Comunicação & Educação**, número 1, jan/jun 2014.

FIGARO, Roseli. Paulo Freire, comunicação e democracia. **Comunicação & Educação**, número 1, jan/jun 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

FELIX, Carla Baiense. Juventude e Letramento Midiático: Pensando o Comportamento Online num Cenário Pré-Eleitoral. In: Anais do 42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2019, Belém. **Anais...** Belém: Intercom, 2019.

GOFFMAN, Erving. **Os quadros da Experiência Social**. Uma perspectiva de análise. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

IRETON, Chrerilyn, POSETIT, Julie. **Jornalismo, fake news e desinformação**. Manual para Educação e Treinamento em Jornalismo. Série Unesco sobre Educação em Jornalismo. Brasília: UNESCO, 2019

LAZARSELD, Paul F ; BERELSON, Bernard ; GOUDET, Hazel. **The People's Choice - How the Voter Makes Up His Mind in a Presidential Campaign**. Nova York e Londres: Columbia University Press, 1968.

National literacy trust. **Fake News and critical literacy**: final report. Disponível em: <<https://literacytrust.org.uk/research-services/research-reports/fake-news-and-critical-literacy-final-report/>>

PINTO, Manuel; PEREIRA, Sara; PEREIRA, Luis; FERREIRA, Tiago Dias. **Educação para os media em Portugal**: experiências, atores e contextos. Universidade do Minho, 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/2qWTqBV>>. Acesso em: 10 ago. 2019

SANTOS, Suzy dos; CAPPARELLI, Sérgio. **Coronelismo, Radiodifusão e Voto**: a nova face de um velho conceito. In: V. C. Brittos e C. R. S. Bolaño (orgs.), Rede Globo – 40 anos de poder e hegemonia; São Paulo: Paulus; 2005, pp. 77-101.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e Educação Midiática. **Comunicação & educação**, Ano XIX, número 2, págs 15-26, jul/dez 2014.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 25, págs 5-17, jan/abr, 2013.

\_\_\_\_\_. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez, 2002.

Celot, Paolo. & Pérez-Tornero, José Manuel (coord). **Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels**. A comprehensive view of the concept media literacy and an understanding of how media literacy levels in Europe should be assessed. For the European Commission, Directorate General Information Society and Media, Media Literacy Unit. Brussels, 2009.

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do espelho**: uma teoria da comunicação linear e em rede. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMAN, Elizabeth. **Report on “New Directions in Media Education”**. Toulouse, France 1989.

Unesco, Grünwald Declaration on Media Education, Grünwald, 1982.

Unesco, Paris Agenda – Twelve Recommendations for Media Education, Paris, 2007.

WILSON, Carolyn. **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores / Carolyn Wilson, Alton Grizzle, Ramon Tuazon, Kwame Akyempong e Chi-Kim Cheung. Brasília: Unesco, UFTM, 2013.