

Educação midiática: reflexões para a cidadania e alfabetização crítica

VICENTE REIS MEDEIROS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (PUCRS)

GUILHERME AMARAL DA SILVEIRA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (PUCRS)

MARIANA RECENA AYDOS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (PUCRS)

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA: REFLEXÕES PARA A CIDADANIA E ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA

Introdução

Ainda que nossa dependência dos meios de comunicação social não seja uma novidade (BECKER *et al.*, 1979; BALL-ROKEACH, 1985), o mundo pós-pandêmico surge com demandas importantes no que diz respeito à educação midiática. Se, por um lado, é possível argumentar que a difusão da desinformação nunca fora tão presente quanto nos dias atuais, por outro, também é válido observar que nunca tivemos tão facilitadas condições de analisar a veracidade de qualquer informação. Isso não significa dizer que tal análise é trivial, sobretudo se considerarmos que cerca de um terço da população brasileira pode ser classificada como analfabeta funcional (FAJARDO, 2018). Fato é que, cada vez mais, nota-se a necessidade de alinhamento entre políticas públicas de educação com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Os ODS estão reunidos em um documento intitulado “Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável”, que apresenta um plano de ação com 17 objetivos e 169 metas. Neste documento, construído visando complementar os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), o “desenvolvimento sustentável” perpassa todos os objetivos, buscando integrar de forma equilibrada as três dimensões da sustentabilidade: econômica, social e ambiental. A educação midiática não é tratada de forma singular como uma meta, mas entendemos que ela é essencial para o alcance de várias das metas traçadas.

Em especial, considerando o ODS 4, Educação de Qualidade, a educação midiática influencia diretamente o alcance de várias das metas estimuladas e, mais diretamente, o da meta 4.4, que visa, no Brasil, “aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham as competências necessárias, sobretudo técnicas e profissionais, para o emprego, trabalho decente e empreendedorismo”. O indicador estipulado pelo IPEA para medir essa meta está relacionado com o aumento do “Percentual de jovens e adultos com habilidades em tecnologias de informação e comunicação (TIC), por tipo de habilidade” (IPEA, 2019, p. 25).

Há de se notar, ainda, que mesmo antes da crise gerada pela Covid-19 os próprios meios de comunicação já vinham passando por transformações profundas geradas, principalmente, pelas novas tecnologias de informação e comunicação (TIC). Mudanças com implicações em múltiplos níveis, como demissão em massa de profissionais, novas preferências de consumo da informação e processos emergentes de produção da notícia, inclusive com a maior participação do público nesta etapa sob o jargão “você repórter”. Com efeito, nossa sociedade testemunhou um percurso nos últimos anos que culminou em um cenário em que os jornalistas não controlam mais o acesso à informação, as redes sociais e outras plataformas deram às pessoas acesso a uma gama mais ampla de fontes e fatos alternativos, o consumo das notícias de televisão e de veículos on-line tiveram aumentos significativos e a circulação de mídias impressas diminuiu (NEWMAN *et al.*, 2020).

Também foi antes da pandemia que se manifestaram globalmente preocupações acerca do que é verdadeiro ou falso na internet, sobretudo quando se trata de notícias. Em 2018 a Unesco lançou um manual para educação e treinamento em jornalismo intitulado “Jornalismo, *fake news* e desinformação”, traduzido para o português em 2019. Neste manual, propositalmente o termo *fake news* aparece riscado, pois, conforme argumentam, é um termo vulnerável à politização, podendo ser utilizado contra a própria indústria de notícias. A

recomendação é pela utilização dos termos *informação incorreta* (apresenta uma conexão falsa ou conteúdo ilusório), *desinformação* (apresenta um contexto falso ou conteúdo impostor, manipulado ou fabricado) ou *má-informação* (contém vazamento, assédio ou discurso de ódio). A junção dos diferentes tipos é denominada *desordem da informação* que inclui:

[...] a sátira e paródia, as manchetes *click-bait*, o uso enganoso de legendas, elementos visuais ou estatísticas, bem como o conteúdo genuíno que é compartilhado fora de contexto, o conteúdo impostor (quando o nome de um jornalista ou um logotipo da redação é usado por pessoas sem conexões com eles) e o conteúdo manipulado e fabricado. De tudo isso, emerge que esta crise é muito mais complexa do que o termo fake news sugere (IRETON; POSETTI, 2019, p.47).

Essa plethora de desinformações agrava aspectos importantes das desigualdades sociais e educacionais para o exercício de uma cidadania informada. Essas questões foram evidenciadas nas eleições dos EUA, França, Quênia e Alemanha em 2016 e 2017, no referendo do Brexit e também nas eleições presidenciais brasileiras de 2018. No domínio político, a naturalidade com a qual se coloca em evidência erros e acertos – tanto da posição, como da oposição – apenas colabora para a polarização da sociedade que, enviesada, acaba por retroalimentar a distribuição de discursos imprecisos. De fato, Newman *et al.* (2020) apontam os políticos nacionais como a principal fonte de informações falsas e enganosas on-line, reforçando o entendimento de que a desinformação geralmente vem do topo (e não de pessoas comuns). Os governantes parecem distorcer a ideia de “livre manifestação” a seu bel-prazer como se avessos ao poder de suas palavras que, sujeitos aos algoritmos das redes sociais, potencializam o alcance das manifestações e reforçam uma “mistura tóxica” composta de discursos de ódio, xenofobia, ataques a refugiados ou pessoas de “outras” religiões, etnias e de diferentes tonalidades de pele, com base em estereótipos alimentados por estatísticas inventadas, retórica populista e relatos enganosos da mídia (ABU-FADIL, 2019).

Desse modo, observa-se que a pandemia trouxe um novo patamar de significados para os temas ligados à educação midiática. A crise da Covid-19 evidenciou o valor de notícias confiáveis a ponto de mecanismos de buscas na internet e plataformas de vídeo dedicarem tratamento diferenciado para conter a desinformação sobre o tema, prática que poderia ser estendida a outros contextos. Nesse jogo de forças e interesses, em que a informação parece ter se tornado o veículo de preferência – ou armamento em uma escala sem precedentes (IRETON e POSETTI, 2019) –, não apenas o cidadão, mas todo o conjunto de organizações e sociedade, são impactados e a educação midiática emerge como uma das ferramentas disponíveis para mitigar a prática de desinformação e, do lado oposto, preparar crianças, jovens e adultos para uma atuação de cidadania responsável na participação democrática.

Problema de pesquisa e objetivo

O impacto das TIC e a crise da Covid-19 sinalizam para um futuro sem volta em relação ao modo como a sociedade produz, consome e dissemina informação na internet. A imposição de *lockdown* em alguns países e regiões forçou as pessoas a buscarem alternativas para dar continuidade às suas tarefas, seja de estudo, trabalho ou lazer, com intermediação preponderante da tecnologia, e essa exigência, ao mesmo tempo, serviu de ocasião para se conhecer novas práticas talvez até mais econômicas que as realizadas até então.

O avanço da vacinação em âmbito global também aponta para um cenário em que as restrições deverão ser cada vez mais brandas, mesmo que não seja possível afirmar de

antemão como serão os efeitos da pandemia nas mais diversas particularidades da nossa vida em sociedade. Ainda assim, arriscamos vaticinar que, assim como a pandemia, provavelmente, ampliou a conscientização da população no que tange às práticas médico-sanitárias e ações de natureza preventiva, de modo análogo dever-se-á aumentar a conscientização crítica em relação ao consumo de informações mediadas por canais digitais. O alcance dessa meta, no entanto, realiza-se por meio de um processo de educação midiática, em que não somente crianças e jovens, mas toda a população, tem a chance de desenvolver habilidades e competências para avaliar criticamente as informações disponíveis na internet – ou que circulam por canais digitais e aplicativos – e de agir como sociedade civil organizada na disputa por seus interesses.

Assim, o objetivo deste ensaio teórico é propor uma reflexão a respeito da educação midiática como ferramenta para o exercício de uma cidadania informada e como instrumento de alfabetização crítica na era digital.

Literacia midiática: rumo a uma autonomia crítica

A literacia midiática vem sendo discutida pelo menos a partir da década de 1980. Desde o início com foco na análise, avaliação e criação em mídias e tecnologia, os estudos ressaltavam a necessidade de compreensão, produção e negociação de significados em uma cultura de imagens, palavras e sons (HOOBS; FROST, 2003; KOLTAY, 2011).

Alverman e Hagood (2000) retomam os debates ocorridos na década de 1990 entorno da literacia midiática e identificam perspectivas relacionadas aos estudos culturais, ao pós-modernismo e à pedagogia feminista. Vinculada aos estudos culturais, o conceito trabalhado é o de literacia midiática crítica, que se relaciona à forma como a sociedade e a política são estruturadas ou trabalham para a vantagem ou desvantagem das pessoas, incorporando a reflexão de como ideologia, corpos, poder e gênero produzem diferentes artefatos culturais. Já o foco da perspectiva pós-moderna está no indivíduo, em como estes, dependendo dos seus interesses, posição social e contexto histórico, apreendem de forma diferente os textos culturais. Na perspectiva feminista, o foco está na função dos textos na produção de relações de poder e identidades de gênero.

Ainda na década de 1990, um dos textos seminais a respeito do tema defende que toda pessoa deveria ter a oportunidade de ser alguém alfabetizado midiaticamente, isto é, um indivíduo capaz de decodificar, avaliar, analisar e produzir mídia impressa e eletrônica (AUFDERHEIDE, 1992). Trata-se de desenvolver uma autonomia crítica em relação à mídia a partir de preceitos básicos: a) as mídias são construídas e constroem a realidade; b) a mídia tem implicações comerciais, ideológicas e políticas; c) a forma e o conteúdo estão relacionados em cada meio, cada um com uma estética única, códigos e convenções; e d) os receptores negociam o significado na mídia (AUFDERHEIDE, 1992).

Na primeira década dos anos 2000, com o avanço das mídias digitais, a preocupação com a literacia midiática retoma sua importância, dessa vez com foco em políticas educacionais que ampliem o acesso à literacia midiática, por um lado, e na elaboração de dimensões e competências para promovê-la e medi-la, de outro. Livingstone (2004) aponta que a definição de literacia midiática como capacidade de acessar, analisar, avaliar e criar mensagens em uma variedade de contextos se aplica tanto à mídia impressa, quanto à televisiva e também à internet, englobando, portanto, a literacia digital. Nesse contexto, Duncan (2006) enfatiza o aspecto educacional da alfabetização midiática, uma prática que visa aumentar a compreensão sobre como a mídia funciona, como produz significado, como é

organizada e como constrói a realidade, além de fornecer aos alunos a capacidade de criar produtos de mídia.

A falta de um posicionamento crítico e das habilidades necessárias para compreensão e avaliação das informações midiáticas pode desaguar em marginalização, seja no mundo físico, seja no digital (VOSLOO, 2018). No entanto, a criação de políticas e programas de alfabetização midiática precisa levar em conta as particularidades e as limitações de populações vulneráveis e/ou menos favorecidas, como os analfabetos funcionais, que serão detalhados no tópico a seguir.

Analfabetismo funcional: uma realidade brasileira

O Indicador de Analfabetismo Funcional (Inaf) objetiva medir os níveis de alfabetismo da população brasileira de 15 a 64 anos a partir da avaliação de quatro habilidades funcionais de letramento e numeramento: localização, integração, elaboração e avaliação. Os resultados são apresentados em cinco níveis: os níveis analfabeto e rudimentar, que formam os analfabetos funcionais; e os níveis elementar, intermediário e proficiente, que formam os funcionalmente alfabetizados. A pessoa analfabeta consegue ler alguns números familiares, preços, o nome de um ônibus, mas não consegue realizar a leitura de palavras e frases. A pessoa classificada com alfabetismo rudimentar consegue localizar informações literais e explícitas em textos com situações familiares (LIMA; CATELLI, 2018).

Segundo o Inaf, em 2018, 29% da população brasileira era classificada como analfabeta funcional. Mesmo se considerarmos a queda em relação aos dados de 2001, quando 39% da população era classificada como analfabeto funcional (LIMA; CATELLI, 2018), esse dado ainda é alarmante e a tendência de queda é lenta. Ao mesmo tempo, essas pessoas passaram a ter presença nas redes sociais. Segundo a mesma pesquisa, dos analfabetos funcionais, 86% utilizavam WhatsApp, 77% utilizavam o Facebook e 31% o Instagram. O WhatsApp é a principal rede utilizada pelos brasileiros, e entre os analfabetos funcionais que a utilizam, 92% enviam mensagens escritas e 84% compartilham textos enviados por outros usuários (FAJARDO, 2018).

A educação midiática é produto da educação básica, de modo que o confronto dos dados acima expostos com um cenário de práticas de desinformação, manipulação de textos e imagens e engenharia social realizadas em canais digitais de comunicação levam a refletir a respeito da vulnerabilidade a que essas pessoas são expostas. Tais indivíduos, além de potenciais vítimas de golpes (LEE, 2018), poderiam ainda ser fortes replicadores de notícias falsas e de opiniões radicais. Pinho (2011), nesse contexto, utiliza o termo analfabetismo funcional digital para se referir aos incluídos digitalmente, mas apenas aos acessos mais fáceis de compreender. "Seria o equivalente a manusear apenas uma revista com muitas fotos e pouco texto, acessível a pessoas com baixo nível de escolaridade." (PINHO, 2011, p. 103). Em estudo que investigou o acesso de analfabetos funcionais a portais de instituições públicas brasileiras, Capra *et al.* (2012) destacaram dificuldades como excesso de textos e uso de imagens, siglas e palavras desconhecidas, que precisam ser melhor adaptadas para atender as mais diversas exigências de compreensão da população.

Se ainda hoje discutimos a inclusão digital como medida necessária para a integração efetiva das populações na vida democrática, precisamos refletir a respeito da abrangência e da efetividade dessa inclusão. O desenrolar dessas ideias nos leva a considerar questões como: vale a pena ser "incluído digitalmente" e correr o risco de se tornar vítima de golpes ou ser um potencial disseminador de desinformação? Ou seria menos prejudicial, de um modo geral, ir

para o outro extremo desse cenário e não se aventurar na selva digital? A educação midiática ganhou uma nova importância na atualidade porque, pela primeira vez, existe a figura do prossumidor, aquele que produz e consome informação. A paisagem midiática não é mais aquela visivelmente compartimentada, em que, de um lado, os emissores agem ativamente enquanto que, de outro, os receptores apenas absorvem. A sociedade tomou o microfone nas mãos e agora quer se manifestar, o que abre uma nova exigência de responsabilidade que pode ser alcançada pela educação midiática.

Educação midiática: inclusão e cidadania ativa

O que pode parecer um problema sem fim, talvez possa ser mitigado com medidas básicas de literacia digital como a verificação cruzada de fatos – técnica utilizada exaustivamente no jornalismo investigativo (FOSSÁ; MÜLLER, 2019). A ideia se sustenta na premissa de que se cada cidadão [e não apenas os veículos de comunicação] puder verificar “o outro lado da história” antes de produzir conclusões, o impacto das notícias manipuladas seria reduzido. Em outras palavras, é imperativo exercitar a capacidade de não julgar precipitadamente. Mais fácil sugerir do que operacionalizar, a verificação cruzada de fatos implica em um compartilhamento da responsabilidade sobre aquilo que é absorvido como verdadeiro. Assim, aquilo que no passado era dever exclusivo da imprensa, deve agora ser entendido como uma boa prática necessária a todos a fim de evitar a desinformação.

Nesse sentido, a UNESCO (2008) desenvolveu uma estratégia global voltada para o fomento da alfabetização midiática e informacional a partir de demandas e necessidades em âmbito econômico, social, político, educacional, cultural e de saúde e bem-estar. O documento, com diretrizes para o treinamento de professores sobre o tema, adota a definição e o entendimento da alfabetização midiática utilizada pela Comissão Europeia, que a coloca como direito básico dos cidadãos para liberdade de expressão e direito à informação, além de ser instrumento para construção e sustentação da democracia.

O escopo subjacente ao conceito de alfabetização midiática, segundo a UNESCO (2008), é permitir às pessoas o entendimento sobre os meios de comunicação usados em sua sociedade, garantindo que elas aprendam a analisar, refletir criticamente e criar textos de mídia; identificar as fontes dos textos da mídia e seus interesses; interpretar as mensagens e valores; selecionar a mídia apropriada para comunicar suas próprias mensagens; e ganhar ou exigir acesso à mídia para recepção e produção. Em linhas gerais, podemos englobar esses objetivos em três grandes áreas: pensamento crítico, apropriação da mídia e intervenção e participação na esfera pública.

Uma das organizações que se dedicam ao campo da literacia midiática é o *Center for Media Literacy*, que em 2005 lançou um guia para aprender e ensinar na era da mídia. No centro desse estudo, estão cinco questões para auxiliar professores a implementar as habilidades essenciais de literacia midiática para alunos de ensino fundamental e médio, mas que, segundo Thoman e Jolls (2004), têm utilidade também para o público adulto. São elas: Quem criou esta mensagem? Quais técnicas criativas são usadas para atrair minha atenção? Como diferentes pessoas podem entender esta mensagem de forma diferente? Quais valores, estilos de vida e pontos de vista são representados em/ou omitidos desta mensagem? Por que esta mensagem está sendo enviada? (CENTER FOR MEDIA LITERACY, 2005).

A diversidade de abordagens, filosofias e objetivos ligados à educação midiática fomentou o elenco de sete perguntas seminais no grande debate acerca do tema. A partir de uma revisão das questões implícitas aos argumentos dos diversos grupos de educadores,

ativistas e acadêmicos que praticam a educação midiática com estudantes dos ensinos fundamental e médio nos Estados Unidos, Hobbs (1998) formulou os “grandes debates” que guiam as práticas em sala de aula. São eles: 1) A educação para a alfabetização midiática deve ter como objetivo proteger as crianças e os jovens das influências negativas da mídia? 2) A produção de mídia deve ser uma característica essencial da educação para a alfabetização midiática? 3) A alfabetização midiática deve se concentrar em textos de cultura popular? 4) A alfabetização midiática deve ter uma agenda política e/ou ideológica mais explícita? 5) A alfabetização midiática deve ser focada em ambientes educacionais de ensino fundamental e médio em escolas? 6) A alfabetização midiática deve ser ensinada como uma disciplina especializada ou integrada no contexto dos assuntos existentes? 7) As iniciativas de educação para a mídia devem ser apoiadas financeiramente por organizações de mídia?

Nas últimas duas décadas, os estudos de educação midiática, ou transmidiática, ou de literacia midiática avançaram em análises e propostas. Há um consenso de que ela precisa estar presente nas escolas (SILVA *et al.*, 2021), como um fator de inclusão e de cidadania ativa (UNIÃO EUROPEIA, 2009). Para tanto, alguns esforços de elaboração de categorias para medir e compreender as competências necessárias para a alfabetização midiática foram elaboradas. Ferrés (2007) e Ferrés e Piscitelli (2012) elaboraram um conjunto de competências para guiar a educação em comunicação audiovisual na Espanha, que contou com a participação de 50 especialistas ibero-americanos. Essas competências pertencem tanto ao nível pessoal, de interação entre emotividade e racionalidade, quanto ao nível operacional, de interação entre a leitura crítica e a expressão criativa. Foram elaboradas seis dimensões fundamentais: a linguagem; a tecnologia; os processos de produção e programação; a ideologia e os valores; a recepção e audiência; e a dimensão estética.

Em 2015, um novo projeto intitulado *Transmedia Literacy* reuniu também 50 pesquisadores de 10 instituições diferentes em oito países (Espanha, Austrália, Colômbia, Finlândia, Itália, Portugal, Reino Unido e Uruguai), e chegou à formulação de um conjunto de competências transmidiáticas. A inovação deste projeto foi em não partir apenas das competências já postuladas para o alfabetismo midiático, mas de buscar as competências nas próprias práticas dos jovens, aqui já considerados prossumidores, ou produtores e consumidores de conteúdo (TRANSMEDIA LITERACY, 2018).

A pesquisa teve duração de três anos, durante os quais foram aplicados 1.633 questionários, 58 oficinas e 311 entrevistas com adolescentes de 12 a 18 anos. Foram identificadas 44 competências principais e 90 competências específicas, divididas em nove dimensões: produção; prevenção de riscos; performance; gestão social; gestão individual; gestão de conteúdos; mídias e tecnologia; ideologia e ética; narrativa e estética. Dessas competências, as relacionadas à dimensão de ideologia e ética foram as menos observadas na pesquisa, enquanto as relacionadas com produção de conteúdos foram as mais observadas (TRANSMEDIA LITERACY, 2018).

No cenário brasileiro, Silva *et al.* (2021) encontraram resultados parecidos em pesquisa realizada com crianças de 9 a 12 anos nas cinco regiões do país. A partir das dimensões elaboradas por Ferrés (2007), a dimensão de ideologia e valores, que buscava aferir se as crianças identificavam as intenções de peças publicitárias, os critérios de escolha na internet e iniciativas de valorização à cidadania, foi também a dimensão menos presente, juntamente com a dimensão de processos de interação, que buscava aferir a conduta e audiência dos participantes nas redes sociais. A dimensão de tecnologia foi a mais bem desenvolvida pelas crianças.

No Brasil, um avanço possível para a educação midiática ou transmidiática veio com as discussões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevista no Plano Nacional da Educação (PNE) de 2014. Homologada em 2018, os Estados e Municípios têm até 2023 para adequar os currículos de todas as escolas à Base. A BNCC apresenta três diferentes níveis de competências: competências gerais; competências específicas das áreas de conhecimento; e competências específicas dos componentes curriculares. Segundo Felix (2021), a BNCC coloca como central no debate educacional o eixo midiático-jornalístico, ao incluir entre as dimensões de competências a mídia e a cultura digital, que prevê a capacidade de compreensão, uso e criação de forma crítica e reflexiva das tecnologias digitais de informação e comunicação. Assim, não se trata de mera incorporação de tecnologias na escola, dialogando diretamente com os pressupostos da educação midiática. Para além dessas competências mais diretas, Silva e Borges (2020), ao analisarem as competências gerais da BNCC, identificaram sete (de dez) que estão alinhadas às competências infocomunicacionais, sendo quatro relacionadas à recursos e vivências digitais, duas relacionadas à atenção ao conteúdo e uma relacionada ao diálogo e cooperação.

A proposta da BNCC parece ser promissora, contudo, Felix (2021) é relutante em afirmar que terá êxito, pois faltaria ao Brasil “substrato material e simbólico para o exercício pleno da uma leitura crítica e de uma participação informada na esfera pública” (FELIX, 2021, p. 75). Essa reflexão considera que o debate sobre a educação midiática, como vimos, não é recente, e ainda assim não tivemos até hoje políticas públicas consolidadas para formação de educadores na área.

O acima exposto não deixa dúvidas sobre a importância da educação midiática para crianças e jovens. Mas como fica a formação do público adulto nesse contexto? Se a educação midiática é vista como direito básico dos cidadãos para liberdade de expressão e direito à informação e instrumento para construção e sustentação da democracia, não podemos ignorar uma parcela relevante da população. Para isso, será explorado, no próximo tópico, como os pesquisadores enxergam a educação midiática para além da educação básica.

Educação midiática para além da educação básica

A educação midiática é frequentemente aplicada a crianças e jovens de ensino fundamental e médio (KOLTAY, 2011; POLIZZI, 2020), mas outros pesquisadores notaram a relevância do tema no que diz respeito ao público adulto. Lee (2018) trata dos possíveis riscos oriundos da internet, como golpes e a disseminação de desinformação, e coloca acento na vulnerabilidade de adultos e população mais velha, sugerindo que o combate a essas ameaças passa pela educação em literacia midiática digital. A autora incentiva um maior número de pesquisas direcionadas à segurança de adultos em geral e nativos não digitais, incluindo proteção da privacidade, reconhecimento de informações falsas e como evitar golpes.

Kellner e Share (2008) trazem uma discussão em defesa da alfabetização crítica da mídia que vise a ampliar a noção de alfabetização, incluindo uma ampla variedade de formas de cultura midiática, informações e tecnologias da comunicação e novos meios de comunicação. Nesse sentido, recomendam que se instituem programas de educação midiática da pré-escola à universidade e que a conexão entre a alfabetização midiática e a produção se torne uma prática regular, com ênfase na participação democrática. "A educação midiática deve ser relacionada à educação para a democracia, na qual se estimula os alunos a serem participantes informados e letrados midiáticos em suas sociedades" (KELLNER e SHARE, 2008, p. 709). Também propõem que a alfabetização crítica da mídia deve ser um fio comum

que passe por todas as áreas curriculares, relacionada à alfabetização pela informação, à alfabetização tecnológica, às artes e às ciências sociais.

Para Dennis (2004), a necessidade de maior literacia midiática de adultos pressupõe uma série de medidas formativas, como capacidade de conhecer, compreender e usar uma variedade de fontes de mídia para obter uma maior compreensão do mundo em geral; uma compreensão profunda na leitura, visualização e acesso a fontes e meios de comunicação específicos; uma capacidade crítica de discernir as diferenças entre as diferentes mídias; uma consciência da propriedade da mídia e motivações; comparações globais e internacionais e uso de fontes; competência técnica e habilidade, incluindo conhecimentos de informática; capacidade de usar a mídia; e uma capacidade de vigilância do futuro da mídia. Em relação aos atores indicados a promover e até financiar programas de educação midiática, Dennis (2004) sugere organizações e instituições como serviços de educação de adultos e educação continuada geral; indústrias de mídia; faculdades e universidades; sociedades e organizações profissionais; fundações filantrópicas; organizações de interesse público; e instituições sociais que se dedicam a temas ligados à mídia. Para o autor, empreender em literacia digital requer esforços coletivos.

Isso envolverá tanto a iniciativa individual, com base nas principais fontes de informação sobre instituições e indústrias de mídia, quanto esforços organizacionais de centros de pesquisa de políticas, programas educacionais, empresas de mídia ou outras entidades que estejam envolvidas ou dependentes da mídia (DENNIS, 2004, p. 211).

Cohen (2002), que examinou como a televisão reforça as imagens predominantes de mulheres mais velhas na sociedade ocidental, sustenta que as audiências precisam ser ensinadas sobre pensamento crítico e habilidades em literacia midiática no sentido de se tornarem atentas à habilidade da televisão de distorcer imagens de pessoas adultas e de explorar os múltiplos significados dos textos televisivos. Nesse sentido, convida educadores e profissionais a "advogar por imagens e representações de mídia mais precisas, diversificadas e positivas de adultos mais velhos que oferecem oportunidades e possibilidades, em vez de reforçar estereótipos negativos e limitados" (COHEN, 2002, p. 616). A esse respeito, Abu-Fadil (2019) destaca o papel da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI), da UNESCO, como ferramenta para combater estereótipos e promover a comunicação transcultural, sendo o multilinguismo um fator significativo para atingir esse objetivo.

Thoman e Jolls (2004) também advogam a favor de uma educação midiática para além de jovens e adolescentes. Os autores enxergam na mídia um professor poderoso e um componente-chave para ajudar os cidadãos a se tornarem fluentes nas habilidades do século XXI. Para os autores, três são os pontos relevantes quando se trata de literacia midiática: o foco é no processo em vez do conteúdo; expande o conceito de texto para incluir qualquer forma de mensagem usada para criar e, em seguida, passar ideias entre seres humanos; caracteriza-se pelo princípio de investigação, isto é, aprender a fazer perguntas importantes sobre tudo o que se vê, se assiste ou se lê. O objetivo, para Thoman e Jolls (2004), é promover um ceticismo saudável em vez de cinismo, estimulando mais perguntas para desafiar a descobrir como encontrar uma resposta. Nesse sentido, exemplificam questionamentos como: este novo estudo científico sobre dieta e peso é válido? Por que aquele comercial de carro continua rodando na minha cabeça? O que significa quando o repórter fala sobre uma oportunidade de foto?

Como se vê, o desenvolvimento de um pensamento crítico em relação à informação midiática é peça-chave para a formação de uma sociedade mais esclarecida, bem informada e com capacidade de discernimento no que diz respeito às informações que circulam a nossa volta, seja nos meios de comunicação tradicionais, seja nos emergentes. Como propõe Polizzi (2020), interpretar criticamente as representações da mídia, além de saber se engajar em comunidades on-line e entender as potencialidades e limitações do ambiente digital, é crucial para também desafiar ideologias dominantes, especialmente por meio da produção de conteúdos alternativos. Cada vez mais, abre-se a possibilidade de uma maior participação democrática em uma era altamente mediada por tecnologias digitais. No entanto, como sempre, é mais saudável que o dever de preparar ocorra antes do dever de utilizar.

Discussão

A análise aqui empreendida levou-nos a considerar que um obstáculo para a formação de uma sociedade mais crítica e bem informada na atualidade é aquela indicada por Pinho (2011), o analfabetismo funcional digital. A expressão caracteriza um indivíduo "(...) vagamente capaz de utilizar as TIC sem pensar muito no que isso significa e qual(ais) o(s) sentido(s) que se pode construir a partir da experiência e do contacto com os meios digitais" (PEREIRA, 2012, p. 31). Também faz referência à "(...) capacidade de se saber usar as funcionalidades destinadas ao usuário final de uma ferramenta digital on-line, mas não de interagir criticamente com ela, abdicando de grande parte da interpretação político-social sobre a tecnologia" (FILHO, 2021, p. 2). Essa seria talvez a grande lacuna que a educação midiática tem a possibilidade de preencher.

Com efeito, observa-se aquilo que Bucci (2009) apontou como sendo uma ebulição utópica, uma esperança de que a internet e as novas tecnologias digitais proporcionam igualdade e voz para todos. Bucci (2009) fala de uma diferenciação vertical imposta pela tecnologia, que é medida pelo poder de uso e de recolhimento e difusão de informações. Vale dizer que duas pessoas que utilizam a internet durante o mesmo tempo têm possibilidades muito diferentes a depender da apropriação que cada um faz da tecnologia. Em um país como o Brasil, em que quase 30% da população se caracteriza como analfabeto funcional e que faz uso expressivo de aplicativos de comunicação e de redes sociais, a diferenciação vertical é notável.

Nesse sentido, a educação midiática ganha relevância e atualidade. Se desenvolvida em diferentes níveis, a ponto de atender as capacidades e necessidades de públicos distintos, ela pode ser de grande valor para preparar a sociedade para os desafios e oportunidades que se desenham diante do cenário aberto pelas novas tecnologias. Não se trata apenas de estimular uma autonomia crítica em relação à mídia, mas instigar a um pensamento ou uma atitude crítica diante de todos os aspectos relacionados à sua vida. E como se aproximar a essa condição? As competências transmidiáticas e infocomunicacionais nos oferecem uma pista.

Assim como o analfabetismo funcional digital, que se trata de um uso superficial ou parcial das ferramentas tecnológicas de comunicação e informação, os estudos de Silva *et al.* (2021) e a pesquisa *Transmedia Literacy* (2018) também fazem referência a um uso pouco aprofundado das potencialidades que esses recursos oferecem. Em ambos, está presente uma relevante capacidade de utilização dessas ferramentas por parte de crianças e adolescentes ao mesmo tempo em que se constata uma insuficiência da dimensão ligada à ideologia, ética e valores. Esta última se refere a um conhecimento mais abrangente, que engloba a legislação, a capacidade de detectar intenções e interesses presentes nas mensagens e a habilidade para usar as TIC de modo responsável e democrático. Com efeito, observa-se a partir dessas análises,

novamente, a carência de uma formação mais aprofundada que desenvolva o pensamento crítico, a análise mais criteriosa das mensagens e do contexto em que determinada prática se manifesta, para que a sociedade tenha não apenas operadores tecnológicos, mas pessoas capazes de interpretar a realidade e de agir em uma cultura democrática de participação social.

Na esteira desse pensamento, ganham relevo as competências infocomunicacionais (SILVA e BORGES, 2020), que tratam dos conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para um uso apropriado da informação nas mais diversas atividades cotidianas, além da interação e atuação com outras pessoas. As competências em informação vão além de competências operacionais. Tratam, a respeito especificamente da informação, de "(...) saber quando e como acessá-la, possuir capacidade cognitiva para compreendê-la, analisá-la e sintetizá-la, empregar critérios para avaliá-la e usá-la para resolver um problema, para conectar com outras informações ou para gerar conhecimento" (BORGES, 2018, p. 127). As competências em comunicação, por sua vez, partem do princípio de que a comunicação é social e pressupõe condições mais exigentes que canais sofisticados. Nesse sentido, "(...) ela exige obter a confiança de alguém para ouvir, compreender e articular argumentos e ideias para dialogar" (BORGES, 2018, p. 130). As competências em comunicação visam estabelecer e manter comunicação, a distribuição de conteúdos, saber tratar da privacidade e segurança, a capacidade de participar interativa e conscientemente em ambientes de mídias participativos, saber desenvolver redes sociais saudáveis em ambientes digitais, trabalhar e gerar engajamento em colaboração e uma atitude permanente de aprendizagem ao longo da vida.

Em uma era em que as TIC se tornam cada vez mais indissociáveis das diferentes práticas cotidianas, o desenvolvimento de competências infocomunicacionais é urgente. A incorporação de parte delas na BNCC, conforme estudo de Silva e Borges (2020), sinalizam para um horizonte promissor, ainda que muitos desafios deverão ser enfrentados a ponto que tenhamos, de fato, o desenvolvimento de cidadãos críticos e transformadores de suas realidades (SILVA e BORGES, 2020). Não obstante, há de se considerar ainda o processo de educação midiática para o público adulto. Um dado é fomentar o desenvolvimento de competências infocomunicacionais na educação básica, dentro de um conjunto de conteúdos previstos, outro é atingir um público que já não tem mais a obrigatoriedade de um processo formativo de base. Nesse sentido, encontramos alguns elementos relevantes na Alfabetização Midiática e Informacional (AMI).

A AMI é um conceito abrangente usado pela UNESCO fundamentado na preocupação em reduzir as disparidades entre aqueles que têm e não têm acesso à informação e às mídias e os que exercem ou não a liberdade de expressão (GRIZZLE *et al.*, 2016). Trata-se de competências "(...) que permitem o engajamento eficaz com a mídia e outros provedores de informação, bem como o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e aprendizado contínuo para se socializarem e se tornarem cidadãos ativos" (GRIZZLE *et al.*, 2016, p. 186). Uma das ideias subjacentes ao AMI é o *lifelong learning*, ou aprendizagem ao longo da vida, em que o desenvolvimento da alfabetização midiática não dura um período nem ocorre em espaço específicos, mas é constante e se dá em múltiplos ambientes (locais de trabalho, atividades comunitárias, ambientes educacionais não formais etc.). Grizzle *et al.* (2016) mostram como iniciativas assim foram desenvolvidas em países como o Butão, por exemplo, que além da educação básica, implementou políticas públicas para a formação de adultos em temas de alfabetização midiática.

Para além da capacitação técnica e operacional, a educação midiática pode contribuir decisivamente para a construção de uma sociedade civilmente mais engajada e equipada com recursos para um melhor discernimento. "Novas e poderosas tecnologias simplificam a

manipulação e a fabricação de conteúdo, e as redes sociais ampliam dramaticamente falsidades propagadas por Estados, políticos populistas e entidades corporativas desonestas, pois são compartilhadas por públicos não críticos" (IRETON e POSETTI, 2019, p. 16). Como um público não crítico saberá distinguir e interpretar novas práticas complexas e sofisticadas de desinformação, como propaganda computacional, *trolling*, redes de fantoche, *spoofers* (IRETON e POSETTI, 2019), entre outras? E o que dizer de um público tido como analfabeto funcional digital? Questões assim sugerem que a educação midiática é premente.

A partir deste estudo, foi possível identificar conceitos, práticas e ideias que podem subsidiar a realização de estudos futuros ligados ao tema da educação midiática, especialmente no que diz respeito à formação do público adulto. Vivemos em um contexto de rápidas transformações em que a tecnologia dita o ritmo de maneira veloz. Ao considerarmos os nativos não digitais, essa aceleração das mudanças pode aumentar sempre mais o fosso da exclusão, fazendo com que, de um lado, tenhamos um público que ou não faz uso das potencialidades das tecnologias de informação e comunicação ou que sofre os efeitos da desinformação, de outro, usuários habilidosos carentes de pensamento e atitude crítica em relação ao contexto em que vive. Contingências assim precisam figurar no horizonte de pesquisas a fim de que as soluções sejam procuradas no presente.

Conclusão

Antes de vislumbrar uma sociedade mais desenvolvida, na qual o consumo e produção de informação ocorre a termos saudáveis, é necessário expandir a discussão sobre imparcialidade para além do aspecto conceitual. Afinal, se [quase] tudo é questionável até certo ponto (DEMO, 2002), como devemos nos posicionar diante de informações/questões polêmicas ou contraditórias? O que significa respeitar a opinião do próximo, e qual o limite para o exercício deste respeito? Isto é, um jornalista deve emitir sua opinião ou permitir que os consumidores formem a deles? – em qual caso, qual a diferença substancial que caracteriza cada situação? Será razoável esperar que, um dia, todo cidadão será capaz de formar sua opinião *enquanto* também logra apreciar criticamente sua antítese? Neste sentido, é possível que o conhecimento acerca dos bastidores de uma notícia auxilie no processo reflexivo à formação de opinião, sobretudo se considerarmos o fato de que a garantia por neutralidade é utópica (DEMO, 2002). Presumindo a validade deste argumento, a consideração sobre imparcialidade segue a necessidade por transparência, qualidade tão importante quanto a anterior. Assegurar que *tudo foi noticiado* é menos complexo do que assegurar que *qualquer coisa* foi noticiada *sem viés*.

Assim, não há dúvida de que a educação midiática se soma à educação tradicional, pois uma não existe sem a outra. Enquanto não houver progresso na base educacional da sociedade, toda evolução digital falhará em atingir seu potencial máximo. Desta forma, e considerando o fato de que o progresso educacional é um fenômeno naturalmente demorado, sugere-se que, até lá, futuras pesquisas busquem alternativas sobre como viabilizar a convivência em um mundo contrastado pelas significativas diferenças sociais.

Nesse sentido, concordamos com a visão de Gutiérrez e Tyner (2012), que advertem para o risco de um tratamento equivocado da educação midiática e da competência digital no sentido de reduzir a educação midiática ao desenvolvimento da competência digital e reduzir a competência digital à sua dimensão mais tecnológica e instrumental (conhecimentos técnicos, procedimentos de uso, operação de dispositivos e programas), deixando de lado as atitudes e os valores. O que os autores buscam sinalizar é que se evite cair em um deslumbramento gerado por uma série de fatores – grande desenvolvimento das TIC,

constante mudança nos dispositivos digitais, brilho e fascínio dos novos meios, expectativas criadas pelo discurso tecnológico como solução aos problemas sociais –, o que faria com que a sociedade enxergasse a educação midiática meramente como uma capacitação para geração de riqueza a partir do consumo e produção de informação.

Referências

ABU-FADIL, M. Combate à desinformação e à informação incorreta por meio da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI). In: IRETON, C.; POSETTI, J. **Jornalismo, Fake News & Desinformação**. Manual para Educação e Treinamento em Jornalismo. Paris: UNESCO, 2019. Disponível em: <<http://portaldobibliotecario.com/wp-content/uploads/2020/06/ManualFakeNews.pdf>>.

Acesso em: 09 jul. 2021.

ALVERMANN, D.; HAGOOD, M.C. Critical Media Literacy: Research, Theory, and Practice in “New Times”. **The Journal of Educational Research**, v. 93, n. 3, p. 193-205, 2000.

AUFDERHEIDE, P. **Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy**. Washington, DC: Aspen Institute, 1992. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED365294.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2021.

BALL-ROKEACH, S. J. The origins of individual media-system dependency: a sociological framework. **Communication Research**, v. 12, n. 4, p. 485–510, 1985.

BECKER, L. B.; SOBOWALE, I. A.; CASEY Jr, W. E. Newspaper and television dependencies. Their effects on evaluations of public officials. **Journal of Broadcasting**, v. 23, n. 4, p. 465-475, 1979.

BORGES, J. Competências infocomunicacionais: estrutura conceitual e indicadores de avaliação. **Inf. & Soc.**, v. 28, n. 1, p. 123-140, jan./abr. 2018.

BUCCI, E. In: **Cultura digital.br**. SAVAZONI, R.; COHN, S. (Orgs). Rio de Janeiro. Beco do Azogue, 2009.

CAPRA, E.P. et al. Desafio Nacional: o Acesso à Web pelos Analfabetos Funcionais. **Anais do Encontro da ANPAD (EnANPAD)**, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 37, 2012.

CENTER FOR MEDIA LITERACY. **CML MediaLit Kit: A framework for learning and teaching in a media age**, 2005. Disponível em: <<http://www.medialit.org>>. Acesso em: 21 jun. 2021.

COHEN, H.L. Developing media literacy skills to challenge television’s portrayal of older women. **Educational Gerontology**, v. 28, p. 599-620, 2002.

DEMO, P. Cuidado metodológico: signo crucial da qualidade. **Sociedade e Estado** [online], v. 17, n. 2, p. 349-373, 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-69922002000200007>>. Acesso em 25 jun. 2021.

DENNIS, E.E. Out of Sight and Out of Mind: The Media Literacy Needs of Grown-Ups. **American Behavioral Scientist**, v. 48, n. 2, p. 202-211, 2004.

DUNCAN, B. Media Literacy: Essential Survival Skills for the New Millennium. **School Libraries in Canada**, v. 25, n. 4, p. 31-34, 2006.

FAJARDO, V. Como o analfabetismo funcional influencia a relação com as redes sociais no Brasil. São Paulo, SP, Brasil: **BBC Brasil**, 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46177957> Acessado em: 20 de junho de 2021.

FELIX, C. Da educação para as mídias ao letramento midiático e informacional: Trânsitos e diálogos na consolidação de um campo. **ECCOM**, v.12, n.23, p. 63-76, 2021.

FILHO, N.A. O Papel da Comunicação no Controle do Câncer em Tempos de Fake News: Uso Técnico e Ético das Novas Tecnologias na Transmissão de Informações ao Público sobre a Doença. **Revista Brasileira de Cancerologia**, v. 67, n. 2, p. 1-4, 2021.

FOSSÁ, M. I. T.; MÜLLER, K. A. Crosscheck as a legitimization strategy of the journalism field in reaction to fake news. **Brazilian Journalism Research**, v. 15, n. 3, p. 430-451, 2019.

GRIZZLE, A. *et al.* **Alfabetização midiática e informacional**: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias. Brasília: UNESCO, Cetic.br, 2016.

GUTIÉRREZ, A.; TYNER, K. Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. **Comunicar**, v. 19, n. 38, p. 31-39, 2012.

HOBBS, R. The seven great debates in the media literacy movement. **Journal of Communication**, v. 48, n. 1, p. 6-32, 1998.

HOBBS, R.; FROST, R. Measuring the acquisition of media-literacy skills. **Reading Research Quarterly**, v. 38, n. 3, p. 330-355, 2003.

IPEA. ODS 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos. **Cadernos ODS**, Ipea, Brasília, 2019. Coord. Enid Rocha Andrade da Silva. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/190711_cadernos_ODS_objetivo_4.pdf. Acesso em: 21 jul. 2021.

IRETON, C.; POSETTI, J. **Jornalismo, Fake News & Desinformação**. Manual para Educação e Treinamento em Jornalismo. Paris: UNESCO, 2019. Disponível em: <http://portaldobibliotecario.com/wp-content/uploads/2020/06/ManualFakeNews.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2021.

KELLNER, D.; SHARE, J. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 104 - Especial, p. 687-715, out. 2008.

KOLTAY, T. The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy. **Media, Culture & Society**, v. 33, n. 2, p. 211-221, 2011.

LEE, M.N. Fake news, phishing, and fraud: a call for research on digital media literacy education beyond the classroom. **Communication Education**, v. 67, n. 4, p. 460-466, 2018.

LIMA, A.; CATELLI JR., R. **INAF Brasil 2018**: resultados preliminares. Instituto Paulo Montenegro, ação social do IBOPE, 2018.

LIVINGSTONE, S. What is media literacy? **Intermedia**, v. 32, n. 3. p. 18-20, 2004.

NEWMAN, N.; FLETCHER, R.; SCHULZ, A.; ANDI, S.; NIELSEN, R.K. Reuters Institute Digital News Report 2020. **Reuters Institute for the Study of Journalism**, 2020. Disponível em:

<https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2020-06/DNR_2020_FINAL.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

PEREIRA, L.M.G. **Conceções de literacia digital nas políticas públicas – estudo a partir do Plano Tecnológico da Educação**. 2011. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Portugal, 2011. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19825/1/Lu%c3%ads%20Miguel%20Gon%c3%a7alves%20Pereira.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2021.

PINHO, J.A.G. Sociedade da informação, capitalismo e sociedade civil: reflexões sobre política, internet e democracia na realidade brasileira. **RAE**, v. 51, n. 1, p. 98-106, 2011.

POLIZZI, G. Information literacy in the digital age: why critical digital literacy matters for democracy. In: GOLDSTEIN, S. **Informed societies: why information literacy matters for citizenship, participation and democracy**. Londres: Facet Publishing, 2020.

SILVA, D.; BORGES, J. Base Nacional Comum Curricular e competências infocomunicacionais: uma análise de correlação. **Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação** [online], v. 43, n. 3, p. 99-114, 2020.

SILVA, M.B. da; BORGES, G.; FANTIN, M.; PIMENTA, M.A.A.; AGUADED, I. Competência midiática em crianças de 9 a 12 anos em cenários brasileiros. **Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação** [online], v. 44, n. 1, p. 21-45, 2021.

TRANSMEDIA LITERACY. **Alfabetismo Transmedia en la nueva ecología de los medios: libro blanco**. Barcelona: Transliteracy H2020 Research and Innovation Actions, 2018. Disponível em: <https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/33910/Scolari_TL_whit_es.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jun. 2021.

UNIÃO EUROPEIA. Recomendação da Comissão 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 (2009/625/CE). **Jornal Oficial da União Europeia/PT**, p.L 227/9 aL 227/12, Disponível em: <<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2009:227:0009:0012:PT:PDF#:~:text=A%20literacia%20medi%C3%A1tica%20%C3%A9%20uma,dos%20meios%20de%20comunica%C3%A7%C3%A3o%20social.>>. Acesso em: 20 de jun. 2021.

VOSLOO, S. **Guidelines for designing inclusive digital solutions and developing digital skills**. Paris: UNESCO, 2018. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265537>>. Acesso em: 09 jul. 2021.