

Educação midiática na era das competências: conceitos e correntes no fazer educacional ¹

Lumárya SOUZA DE SOUSA²
Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ

Resumo

Pensar a educação na sociedade da informação coloca a frente múltiplas questões atravessadas por um mundo multimidiático. Numa era na qual a mídia tem posição central na vida pública, emergem-se novos modelos e formatos que indicam caminhos para uma educação básica plural, inclusiva e democrática. Aposta-se numa educação das mídias como ferramenta primordial para essa transformação, na qual a perspectiva do letramento midiático é entendida como fundamental para oferecer aos alunos competências básicas e emergentes para se permanecer na era da informação, seja consumindo, analisando e/ou produzindo diferentes formas de mídias. Esse cenário é inspiração para o desdobramento desse artigo de cunho teórico-reflexivo, que se propõe a apontar e debater sobre três diferentes vertentes identificadas na relação mídia-educação: transformadora/utópica, atraso/falta, e descrença/crítica.

Palavras-chave: educação midiática; correntes; educação.

Introdução

O modelo palestra com lousa e giz, a repetição ou a memorização são estratégias educacionais que há tempos não dão mais conta de uma estrutura mínima para um fazer educacional num mundo no qual as mídias são muito mais do que protagonistas, são também mediadoras entre a cultura e os indivíduos, exigindo competências e habilidades específicas (FANTIN, 2008). A educação precisa de uma nova perspectiva, de um novo olhar, de uma mudança de paradigma, que, sobretudo, apresente uma postura dialógica e crítica, tal como Freire (2005) vem desde sempre defendendo e reafirmando, numa busca por posicionamentos cada vez mais críticos e dialógicos na relação entre educadores e educandos.

¹ Trabalho apresentado no GP Comunicação e Educação, XX Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do 43º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Doutoranda em Comunicação, Universidade Federal Fluminense, e-mail: lumaryas@id.uff.br

Diante de um processo de midiaticização da sociedade (HJAVARD, 2008), no qual estamos atravessados por diferentes mídias no nosso dia-a-dia, tem sido cada vez mais urgente a integração de linguagens midiáticas na grade curricular das escolas. Assim, diante dos desafios da escola no século XXI, a noção de educação midiática³ no ambiente educacional tem sido apontada como uma forma substancial de fortalecer o uso livre e democrático das mídias, inclusive sendo vista como a principal via para se fomentar a cidadania. Há uma preocupação internacional acionada por diversas instituições, sobretudo pela Unesco (2016)⁴, que têm trabalhado para que a educação das mídias e da informação se constitua como “um direito humano fundamental” (BUCKINGHAM, 2001, p.05), discutindo-se a respeito da necessidade de se estabelecer políticas públicas direcionadas para essa questão tão emergente.

Esse é apenas um dos discursos identificados nas políticas em prol da educação midiática. Entendemos esse campo também como um campo de disputa e de pauta internacional. Muitas são as iniciativas na tentativa de se estabelecerem competências e modelos unificados globalmente para a prática da educação das mídias, que, por vezes, ignoram as pluralidades sociais e cognitivas dos diferentes contextos educacionais, seja numa perspectiva social (público e privado) ou geopolítica (sistemas educacionais próprios de cada nação).

Portanto, é possível identificar três discursos principais, tanto em políticas públicas quanto na literatura, sobre o que consiste a educação midiática e sua relação com as escolas. Uma primeira corrente aqui apontada é denominada como “transformadora/utópica”,=a qual tende a acreditar que políticas públicas voltadas para infraestrutura tecnológica em escolas e/ou a inclusão das mídias no currículo são

³ Mídia-educação, Educação para os média, Literacia mediática, Competência mediática, Educomunicação, Media literacy, Alfabetização midiática, Literacia mediática, Educação Midiática ou Letramento mediático são alguns dos termos utilizados como sinônimos para as discussões que envolvem a interface educação e mídias. Apesar dos pontos de convergências serem comuns, uma série de denominações e conceitos tendem a colaborar com essa multiplicidade. Na ausência de um termo definitivo que possibilite traduções, optamos por utilizar educação midiática, mas deixando evidente as diversas nuances em torno da denominação. Cabe trazer aqui um levantamento de discussões em torno das concepções do letramento e das suas múltiplas formas, que têm sido exploradas amplamente na literatura científica. Assim, surgem termos como literacia, literacy, letramento, multiliteracies, multiletramentos, letramento midiático / informacional / visual / audiovisual / digital / estético, etc. (CAVICCHIOLLI, 2015; FANTIN, 2008).

⁴ Media and Information Literacy (MIL) é a estratégia da instituição em unir as duas literacias na MIL “como uma combinação de competências (conhecimento, habilidades e atitude) necessárias para a vida e o trabalho da atualidade. A MIL considera todas as formas de mídia e outros provedores de informação como bibliotecas, arquivos, museus e internet, independentemente da tecnologia utilizada” (Unesco, 2016).

determinantes para resolução do problema das mídias nesse espaço, tal como tem sido presente em discursos de instituições mundiais como a Unesco. Uma segunda corrente denominada “atraso/falta” entende a educação midiática a partir de questões relacionadas ao acesso e a urgência capacitadora, apontando o sujeito a partir da falta de educação, de acesso ou de conhecimento, uma falta que se manifesta estruturalmente ou intelectualmente. Um discurso vendido por instituições que reforça os sujeitos mais como consumidores de mídia e menos como atores sociais, atuantes e conscientes de sua própria realidade. E uma terceira corrente chamada de “descrença/crítica” que aponta a educação das mídias como caminho para enfrentar a desinformação e as chamadas *fake news*, sendo a escola um vetor fundamental para esse debate por se posicionar no centro de um ecossistema multimidiático, comunicativo e pedagógico (FANTIN, 2008).

Entender a educação midiática como um processo muito mais complexo e amplo para além das habilidades exigidas a um indivíduo considerado “letrado midiaticamente”, aquele que acessa, analisa, avalia e produz mídia, é a chave para discussão desse debate. Implica relacionar a percepção da realidade e dos contextos envolvidos no fazer e no agir midiático, isto é, mais ao uso das competências em si do que na sua obtenção (MARTINS, 2010). Assim, o grande desafio do ambiente escolar na inclusão da educação das mídias está em ampliar essa noção e se apoiar numa perspectiva crítica na junção dos campos mídia e educação. Portanto, é partindo desse contexto urgente de debate e de uma demanda reflexiva em torno das complexidades que envolvem essa discussão, que o presente artigo de cunho teórico reflexivo propõe um panorama estrutural e conjuntural de argumentos que apontam para três diferentes perspectivas conceituais da educação midiática: transformadora/utópica; atraso/falta; descrença/crítica, as quais serão comentadas e melhor aprofundadas ao longo do presente texto.

Educação midiática: um conceito em construção

Ainda que diversas variáveis estejam presentes em muitas das conceituações - acesso, uso crítico, produção e participação midiática - há diversas formas de se compreender o conceito, o que faz com que alguns fatores sejam mais considerados do que outros por alguns teóricos. No entanto, embora a proposição conceitual seja complexa, compartilhamos do entendimento que o conceito de educação midiática envolve um conjunto de fatores que transita entre habilidades e conhecimentos

individuais e coletivos. Essa educação das/para/com as mídias, também cunhada de educação midiática, tem sido entendida como a capacidade de acessar, analisar, criticar, avaliar e produzir mensagens em várias formas utilizando as mídias e as tecnologias de comunicação e informação (LIVINGSTONE, 2004). Definimos a educação midiática como o processo possibilitado por meio do “educar com”, “educar para” e “educar através” das mídias (RIVOTELLA, 2001) a partir de uma concepção que transcende uma ideia de letramento tradicional, amplamente relacionado à cultura da escrita e com uma característica abstrata.

As discussões em torno do educação midiática não são exclusivas de estudiosos da comunicação. Pelo contrário, muitas são as aproximações entre educação e comunicação para se compreender e estudar fenômenos comunicacionais. A instituição educativa tem se mostrado preocupada diante dos avanços tecnológicos e informacionais da sociedade contemporânea. Contudo, embora enfáticos, os debates tendem a fazer uma confusão teórica sobre o papel das mídias dentro da escola. Hamilton (2000) argumenta que a educação das mídias já faz parte do cotidiano escolar, direcionando-se para o processo de aprendizagem sobre a mídia, que quase sempre é voltado para uma compreensão da lógica textual impressa, de forma ordenada e linear. Neste sentido, o que o autor entende por educação midiática, Buckingham (2005) denomina de *media education* (mídia-educação), ou seja, o processo de ensino-aprendizagem sobre os meios. Já *media literacy* (a ideia de letramento midiático defendida pelo autor) Buckingham (2005, p.04) define como “o resultado - conhecimento e as habilidades que os estudantes adquirem. (...) Media literacy necessariamente envolve ‘leitura’ e ‘escrita’ de mídia”.

Livingstone (2004) justifica a dificuldade conceitual da educação das mídias por considerá-la um objeto de inúmeros mitos, isto é, o meio não deve ser entendido apenas em termos de tecnologia, mas também em termos culturais e políticos. A autora é adepta de uma concepção que articula uma perspectiva da formação crítica e participativa, envolvendo aspectos individuais e coletivos relacionados às mídias, associando competências midiáticas e fatores contextuais em um único contexto.

Para a autora, são considerados quatro componentes (acesso, análise, avaliação e produção criativa) juntos que constituem uma abordagem baseada em habilidades para o letramento midiático. O acesso físico ao equipamento e à capacidade de manipular a tecnologia. A análise e avaliação referem-se à capacidade de ler, compreender e avaliar

os conteúdos midiáticos, bem como o conhecimento das condições e das possibilidades das mídias enquanto ferramentas. A produção criativa é a capacidade de criar e comunicar mensagens ao ponto de habilitar pessoas a se tornarem consumidores midiáticos mais ativos e informados, além de possibilitar o uso eficaz das mídias no exercício dos direitos democráticos e das responsabilidades cívicas dos indivíduos. (LIVINGSTONE, 2004, p. 05-08). Essa definição é a que tem sido tomada pela Comissão Europeia (2007) como uma das estratégias da Europa 2020 para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo. A conceituação foi validada por um grupo de peritos da literacia mediática, criado em 2006, com o objetivo de analisar e definir objetivos e tendências para a literacia mediática, bem como destacar, promover e propor ações⁵.

A discussão no âmbito internacional têm ganhado espaço desde a década de 1980, com a Declaração de Grünwald, na qual foi criado o campo da mídia-educação e se reconheceu a necessidade de se promover sistemas políticos e educacionais preocupados com o papel dos cidadãos diante da compreensão crítica das mídias. Desde então, a Unesco tem se posicionado fortemente como uma instituição de referência quanto à temática da educação midiática. Inúmeras são recomendações, declarações oficiais e experiências locais buscando pôr em prática as diretrizes da educação midiática propostas pela instituição (SOUZA DE SOUSA, 2019).

Como podemos observar, propor uma única definição válida para o letramento midiático é um trabalho complexo, frágil e fragmentário. De acordo com Potter (1998), existem três grandes questões que, em geral, são enfrentadas por estudiosos quando nos referimos ao campo do letramento midiático, apesar de todas as concepções teóricas defendidas se completarem mutuamente. A primeira refere-se à própria noção de mídia a ser considerada no conceito, que parte de uma necessidade de abarcar todas as formas midiáticas. A segunda traz a noção de “literacia” e a necessidade de eleger uma perspectiva para abordar no contexto das mídias. Outra questão envolve a finalidade do letramento midiático, seja com o propósito facilitador para os cidadãos no manuseio de mensagens midiáticas, na melhoria de currículo escolas ou possibilitar melhorias sociais, entre outras. O autor destaca que se nota “um entendimento geral sobre algumas ideias centrais e uma aceitação geral de muitas ideias periféricas” (p. 05).

⁵ Ver: https://ec.europa.eu/archives/information_society/avpolicy/media_literacy/docs/report_on_ml_2007.pdf

Ainda que entendamos todo conceito com polissêmico, acreditamos na necessidade de uma mudança de direção nas interpretações do letramento midiático. Defendemos uma inspiração cada vez mais cidadã e dialógica, que considere os contextos específicos e situados dos sujeitos, apelando para a pluralidade cultural e variedade de letramentos. Assim como Street (2014) se refere a um “modelo ideológico” para propor um paradigma para o letramento na sociedade contemporânea, acreditamos numa ideia de letramento midiático que parta de uma tendência ideológica. Fazer esse exercício conceitual nos remete a uma reflexão sobre qual(is) perspectiva(s) precisamos adotar na implementação do letramento midiático a partir do viés da educação midiática. Nesse sentido, entendemos esse letramento a partir de uma perspectiva que implica uma postura com quatro palavras-chave: “Cultura, Crítica, Criação e Cidadania” (Fantin, 2008, p. 72), na qual Cultura se refere às diversas possibilidades de repertórios culturais; a Crítica à capacidade dos indivíduos de analisar, refletir e avaliar as mídias; a Criação à produção criativa de mídias e conhecimentos, não apenas seus consumos; por fim, a Cidadania, referente a uma percepção de uma cidadania midiática.

Corrente transformadora/utópica

A educação midiática vem sendo apontada como uma preocupação global⁶, sobretudo como um dever a ser encarado pelas instituições escolares. Uma perspectiva transformadora/utópica aponta a falta de habilidades tecnológicas, de equipamentos em boas condições e de incentivos por parte do sistema educativo como possíveis justificativas para que a prática da educação midiática ainda não seja realidade no ambiente escolar. Então, seria apenas o acesso à informação e às mídias condição necessária para a efetivação da educação midiática dos alunos na escola? Quais os limites estruturais e intelectuais nesse processo de “pedagogização” midiática?

Apontamos para um caminho que vai além da infraestrutura física e tecnológica, um percurso que também ver como grande desafio a cognição e a formação. Estamos formando professores adequados e familiarizados com a realidade da sociedade

⁶ “É preciso olhar para a alfabetização midiática com um olhar panorâmico”. A afirmação é de Alexandre Sayad, diretor-geral da aliança internacional da Unesco que trabalha com alfabetização midiática e informacional. Ele atenta para a importância do envolvimento de outros setores, para além da escola, como os de mídia, no processo formativo do letramento midiático. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/ler-e-pensar/e-preciso-olhar-para-a-alfabetizacao-midiatica-com-um-olhar-panoramico/>>. Acesso: 05 out. 2020.

mediática? As universidades estão preocupadas em incluir a educação das mídias nos currículos desses futuros profissionais de ensino? De fato, a escola hoje convive com a insegurança e um sentimento de impotência, gerando questionamentos aos próprios educadores, já que “a própria dinâmica do mundo impulsiona para que o processo de ensino e de aprendizagem seja também dinâmico” (SKURA, 2015, p.12).

Desse modo, como adverte Fantin (2008, p.09), torna-se necessário repensar sobre uma concepção de mídia-educação que se integre às práticas pedagógicas, que transformem o contexto da sala de aula e que seja “mais do que uma experiência de educação para as mídias, seja uma possibilidade de cidadania e de participação de crianças e professores na cultura”. Em grande parte, os códigos e as diferentes linguagens midiáticas já são dominadas pela maioria dos alunos, que têm contato com as diferentes plataformas midiáticas e os mais distintos formatos e linguagens, revelando uma emergência da inclusão do letramento midiático no âmbito educacional.

A escola de hoje recebe uma nova geração que chega ao mundo já imersa e “programada” diante das novas tecnologias, com uma concepção midiática ainda mais efêmera, instantânea e com presença ativa na internet. Tomaz (2018, p. 05) observa como esse cenário de um mundo midiático “não apenas propicia um tipo de existência para as crianças, mas também lhes proporciona novas formas de agir no mundo enquanto postam fotos e vídeos, participam de discussões ou votações, atraem seguidores e assinantes”. A autora ressalta a importância desse atual contexto de práticas e consumo midiáticos no entendimento da infância e da posição da criança enquanto sujeito atuante na sociedade. Assim, compreender essa relação da criança diretamente ligada à mídia é também refletir sobre novas formas dela estar no mundo ao acionar processos comunicacionais, na medida em que desenvolve facilmente capacidades, tanto para consumir como para produzir conteúdo midiático.

A inclusão das mídias como um dos pilares da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) entende que educar para a informação é também educar para a vida em um mundo cada vez mais conectado. Mas para que plano de educação midiática estamos trabalhando? Para qual educação das mídias estamos olhando? Quais estratégias têm sido utilizadas para fazer desse processo uma prática e não meramente utopia? O principal desafio está em articular os olhares para se fazer novas perguntas diante dos “mesmos problemas” já enfrentados pela educação pública de base. É necessário perceber

como conviver com o desafio de educar em meio a uma sociedade em constante transformação, atravessada pelas mídias.

Outro grande desafio é a compreensão dessa dimensão da educação midiática na aplicação de políticas públicas. No âmbito nacional e internacional, Bonilla e Oliveira (2011) enfatizam que, desde a década de 90, um espaço político-ideológico tem se desenvolvido e consolidado em cima do que se convencionou “Sociedade da Informação”. Assim, desde então, mundialmente, uma série de medidas entraram em cena, utilizando o termo inclusão digital como central para a implantação dos “Programas Sociedade da Informação”, implementados principalmente em países da União Europeia (UE). No Brasil, a discussão entra em pauta a partir dos anos 2000, com o lançamento do Livro Verde - Sociedade da Informação no Brasil⁷ (Bonilla; Oliveira, 2011). A temática da inclusão digital tem suscitado diversas discussões, inclusive, reforçado a ideia de uma própria realidade social excludente, a exclusão digital, justificando uma série de políticas públicas executadas desde então. Nelson Preto e Bonilla (2001) entendem a inclusão digital em um sentido muito mais efetivo e voltado para o fortalecimento da cidadania, priorizando a “autonomia cidadã e a democratização da informação”.

Para além da utopia do letramento midiático, conforme argumentam Preto e Bonilla (2001), precisamos avaliar e repensar modelos que superem barreiras para a cultura digital e que contribuam com a formação de sujeitos mais autônomos e participativos em processos midiáticos, em busca de uma cidadania global. Mas, acima de tudo, é necessário desenvolvermos concepções que repensem o nosso lugar no mundo, as narrativas e singularidades de cada um, articulando todas as organizações da sociedade para que, efetivamente, sejamos ouvidos, independente de escolhas e/ou questões sociais, políticas, econômicas e/ou culturais.

Corrente do atraso/falta

⁷ Publicado em 2000, pelo Ministério da Ciência e Tecnologia Verde, o Livro Verde se trata de uma publicação com metas de implementação do Programa Sociedade da Informação, destacando possíveis aplicações de Tecnologias da Informação. O documento que lhe deu origem foi elaborado pelo Grupo de Implantação do Programa, composto por representantes do Ministério, da iniciativa privada e do setor acadêmico, sob a coordenação de Tadao Takahashi. Disponível em: <<https://www.governodigital.gov.br/documentos-e-arquivos/livroverde.pdf>>. Acesso: 05 out. 2020.

Com frequência acompanhamos uma série de construções teóricas sociais em torno de uma compreensão do mundo contemporâneo, desencadeando debates que sugerem o descobrimento de “fórmulas” para o desenvolvimento econômico, político, social e cultural das nações. São muitas as avaliações e concepções sustentadas até então, mas, em sua grande maioria, todas elas se apoiam num modelo centrado na culpabilidade da incapacidades dos sujeitos, como, por exemplo, ao observarmos as justificativas para os índices de analfabetismo. Esse é um argumento que historicamente coloca o analfabetismo não apenas como um mero problema social, mas como um “estigma”. Uma visão um tanto estereotipada reforçada por um “modelo autônomo de letramento”, o qual é legitimado, sobretudo por instituições políticas, sociais e midiáticas, que utilizam de um discurso que entende analfabetos como sujeitos que carecem de habilidades cognitivas, tidas pela maioria como essenciais, e, por esse motivo, vivem na “escuridão” e no “atraso”.

O mesmo discurso pode ser evidenciado no campo da educação das mídias, na medida em que vem sendo construída uma agenda de pesquisa em relação à mídia e à própria educação midiática no âmbito mundial, destacando-se uma corrente do “atraso/falta”. Sobretudo a UNESCO, por meio da construção de um discurso simbólico (Bourdieu, 1989), tem corroborado com uma perspectiva calcada na “falta” e no “atraso” numa construção simbólica discursiva das práticas de educação midiática, que reforça o papel dos sujeitos de países considerados “subdesenvolvidos” e/ou “periféricos” como consumidores de mídia e não como atores globais, representando assim o sujeito como um produto passivo das técnicas de dominação (Foucault, 1979).

Diversos debates teóricos na literatura especializada - principalmente quando nos referimos àqueles com vozes e atores majoritariamente europeus, como é o caso de Aguaded-Gómez (2012) - apresentam o envolvimento de organizações internacionais como a ONU e a UNESCO como uma das principais chaves para o desenvolvimento “de políticas globais, da consciência de governos e da consciência pública de que é cada vez mais necessário educar as pessoas, independentemente da idade, raça, sexo, religião ou local de origem - para uma educação crítica, ativa e plural perante a mídia” (p.07). No entanto, ainda que propostas internacionais de educação midiática ligadas a tais instituições tenham como meta promover um acesso mais igualitário às mídias, há também uma lacuna quanto ao reconhecimento das complexidades que envolvem o

desenvolvimento de habilidades e de práticas de educação midiática por parte dos indivíduos, especialmente se considerarmos os múltiplos contextos nos quais eles estão inseridos, levando em conta barreiras geográficas, culturais, sociais, políticas e econômicas.

A falta e as ausências dessas políticas sociais nos cenários latino-americano e caribenho em comparação com nações consideradas pela instituição como “desenvolvidas” podem ser observadas em documentos da instituição como no *paper* “Sociedade Digital: Hiatos e Desafios da Inclusão Digital na América Latina e o Caribe”⁸, que busca fazer um panorama das condições de acesso à Internet nesses países. Já em uma declaração da diretora da UNESCO no Brasil, Marlova Jovchelovitch Noletto, também fica evidente como essa perspectiva de “retirar do atraso” sustentada pela instituição é reforçada: “Vejo a força da presença da Unesco no Brasil e no mundo como poderoso agente que contribui para que os países possam gerar soluções inovadoras e transformadoras para o bem-estar da população. A nossa agenda 20-30 tem um norte: não deixar ninguém para trás”.⁹

Ainda que a UNESCO se apresente com o intuito de avançar no debate público sobre assuntos fundamentais na luta contra desigualdades e pobreza, com a proposta de fortalecer a inclusão social no cenário latino-americano, evidenciamos um discurso de apagamentos e comparações sempre colocado a partir da relação com o “outro”, na qual há uma hierarquia evidente que acaba por colocar em xeque a complexidade das dinâmicas educativas e midiáticas que estão em jogo.

Assim, apontar essa perspectiva do “atraso/falta” no contexto da educação das mídias é apontar também sobre como tendemos a naturalizar formas de medição e de avaliação calcadas em modelos majoritariamente euroamericanos para se compreender diferentes processos sociais. Sendo assim, por que não repensarmos modelos próprios de

⁸ A perspectiva do atraso é mais uma vez reforçada a partir da condição da América Latina e do Caribe diante do desenvolvimento da Internet em países desenvolvidos, que, já em 2005, contavam com metade da população conectada à rede, sendo a média atual de pessoas que usam a Internet em países desenvolvidos superior a 80%. Essa perspectiva tende a contrapor os diferentes contextos, contribuindo para um apagamentos de questões e particularidade que ultrapassam as fronteiras geográficas. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002628/262860por.pdf>

⁹ “Hoje, não basta chegar ao coração. É preciso entrar na mente do aluno”, diz diretora gaúcha da Unesco. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2018/08/hoje-nao-basta-chegar-ao-coracao-e-preciso-entrar-na-mente-do-aluno-diz-diretora-gaucha-da-unesco-cjkwvlrqj023801n0rg92sf55.html>

educação midiática? Nos referimos às diferentes formas de agir e de estar no mundo, que refletem um cenário de desdobramentos, diante da expansão dos meios de comunicação e, principalmente, do universo digital, com a popularização das tecnologias contemporâneas. Dessa forma, esse panorama nos faz acreditar na educação das mídias e sobre as mídias como uma noção chave para se promover uma sociedade mais democrática e igualitária. Tomamos como educação midiática uma compreensão com uma dimensão significativa, que leve em conta contextos concretos e sociais dos sujeitos inserido no mundo, reconhecendo a multiplicidade de práticas letradas (como produtos da cultura, história e discursos) de forma plural (STREET, 2014).

Corrente da descrença/crítica

É consenso que o combate às *fakes news*, tema transversal quando falamos sobre mídias e educação, é uma preocupação tanto para esfera pública como para as autoridades competentes. A educação midiática vem sendo apontada como uma estratégia educacional para se lidar com esse problema diante da falta de informação e passividade, acreditando-se no ensino de habilidades midiáticas como alternativa primordial para tornar os cidadãos mais informados (MÜLLER, SOUZA, 2018). É cobrado da instituição educativa posicionamento e ação quanto a uma pedagogização capaz de lidar com as interpretação de informações falsas, sobretudo quando nos referimos a àquelas que propõem uma deslegitimação do conhecimento científico. É diante dessa exigência que a nova BNCC prevê que estudantes adquiram habilidades referentes à análise crítica e reflexiva das informações que consomem diariamente. Há uma preocupação não apenas no que diz respeito a conteúdos do âmbito da comunicação, mas também num sentido de participação cívica, científica, artística e histórica.

É diante de um cenário de deslegitimação científica e notícias falsas, com o argumento de combate às *fakes news*, que alguns estudos defendem veemente sobre a necessidade de se incluir a educação midiática e informacional no ensino básico (EL RAYESS et al, 2018). Definitivamente o desenvolvimento de habilidades midiáticas na escola pode colaborar com uma formação crítica para a avaliação de fontes de informação por parte dos alunos. No entanto, espera-se muito mais do que uma simples orientação de checagem de fontes confiáveis. O processo não deve ser encarado de forma simplória, negando as estruturas e/ou optando para estratégias capacitadoras de indivíduos na busca por informações e notícias verídicas (DAY, 2017), partindo de um viés que considera os

alunos reféns de bolhas das informações ao mesmo tempo que nega seus repertórios e processos cognitivos individuais e coletivos.

Diante desse contexto, observamos que a cruzada pela “verdade” segue intensa e acaba por ferir o próprio regime democrático, o qual deveria se basear na ideia de que o livre exercício da consciência é o suficiente para que o cidadão interprete e avalie a sua realidade. Por outro lado, entendemos que nem os próprios sujeitos têm todas as ferramentas cognitivas para o entendimento amplo e crítico sobre o funcionamento midiático, sobretudo em um momento em que a mídia possui um papel de agente de poder na esfera pública, bem como não podemos ser dependentes de instituições para uma capacitação, sob o risco de ferir ao próprio regime democrático sobre o direito do cidadão de avaliar e criticar. O problema da educação midiática na perspectiva da descrença/crítica está numa noção que sustenta a desinformação provocada pelo excesso de informações como uma via de mão única, desconsiderando que o próprio campo midiático é antes de tudo um campo de disputa, para além do campo educativo. É também um campo de disputa institucional, político e epistemológico.

O próprio campo da comunicação vem denunciando a mídia, sobretudo o jornalismo, como instrumento de coerção política e não vigilância. A facilidade de acessos permitiu que as pessoas analisassem e criticassem essas atividades corrompidas das instituições, criando conteúdos e expondo suas opiniões. Com a descrença sobre essas instituições que balizam a verdade, os indivíduos passam a acreditar apenas neles mesmos e em suas experiências individuais. Em decorrência de uma onda de descrenças combinada à um movimento de segmentação de gostos a partir de lógicas mercadológicas algorítmicas própria das redes sociais digitais, permite-se o encontro desses sujeitos descrentes sobre as instituições, assim, surgindo influenciadores digitais para o viés de confirmação de suas próprias crenças. Se antes a mídia era a única capaz de produzir a “verdade” e suas próprias *fake news* legitimadas pelo modelo anglo-americano, hoje os sujeitos de influência o fazem, parte do regime democrático. Mas com isso, surgem também os mecanismos regulatórios: as *fact checkings*, que se tornam um novo instrumento de controle autoritário para a definição do que é verdade, corroborando para uma ideia na qual a própria noção de verdade é anti-democrática.

Com a descrença sobre essas instituições que balizam a verdade, os indivíduos passam a acreditar apenas neles mesmos e em suas experiências individuais, sem levar

em consideração valores primeiros como ética, direitos e deveres. O que nos faz reconhecer que a estratégia educativa da educação midiática para o combate às *fakes news* “saiu pela culatra”, conforme enfatiza Boyd (2018). Os modelos adotados para uma educação midiática nesse cenário são muito simplistas e progressistas, entendem a comunicação e a informação de maneira normativa e linear, pedagógica e doutrinária. Nesse sentido, precisamos permitir que perspectivas diferentes sejam ouvidas e compreendidas a partir de um cenário de informações muito mais complexo. Falar sobre notícias falsas é muito mais do que rotular ou fazer uso das ferramentas de educação midiática para instrumentalizar os indivíduos a reforçarem suas convicções ideológicas. O papel é fornecer estratégias para suas próprias crenças sejam revisadas e criticadas, o que “exige uma mudança cultural sobre como entendemos as informações, em quem confiamos e como entendemos nosso próprio papel em lidar com as informações” (BOYD, 2018, s.p.).

Considerações finais

A (des)informação, o uso e abuso das mídias sociais, as facilidades tecnológicas, dentre outros fatores que atravessam a sociedade atual, nos fazem refletir sobre modelos capazes de propor diferentes formas de ser e estar no mundo. É diante desse desafio que a educação midiática tem sido solicitada, principalmente por educadores. Um conceito polissêmico e multifacetado que se esforça ao refletir sobre diferentes contextos, vertentes e perspectivas.

Ao longo deste artigo, apontamos três diferentes correntes: transformadora/utópica, atraso/falta, e descrença/crítica, as quais manifestam algumas conclusões, sobretudo no que diz respeito a atenção não apenas para a complexidade conceitual do termo educação midiática, como também para três obstáculos no pleno desenvolvimento da mídia-educação e sua integração aos sistemas educativos: 1) Criação de políticas públicas direcionadas para além do acesso e do domínio de TICs, compreendendo não apenas a sua integração no currículo como a nova BNCC, como também o suporte cognitivo, intelectual e reflexivo necessário para a sua implementação na sala de aula; 2) Implementação de um modelo de letramento midiático próprio que seja conduzido de uma forma coletiva, se afastando da crença dominante e lugares-comuns que desconsiderem os sujeitos, ao mesmo tempo em que considera concepções

individuais e singulares; 3) Iniciativa por parte das próprias mídias em parceria com instituições de ensino em ações de educação midiática, favorecendo o estímulo ao pensamento crítico sobre elas mesmas e a participação democrática.

Por fim, cada vez mais, defendemos uma compreensão social da educação das mídias a partir das particularidades dos indivíduos envolvidos no processo e não com um sentido genérico a partir de um discurso que propõe a educação midiática como fundamental para a construção de uma nação socialmente e economicamente desenvolvida. Observamos como uma agenda global vem sendo construída em torno do debate da educação midiática como um modelo de desenvolvimento global calcado em iniciativas neoliberais, o que nos faz acreditar na urgência de um debate profundo que retome pressupostos de ética, direitos e igualdades como norte para a elaboração de ações e políticas de educação midiática.

Referências

AGUADED-GÓMEZ, Ignacio. Apuesta de la ONU por una educación y alfabetización mediáticas. **Revista Comunicar**, vol.38, XIX, p. 07-08, 2012.

BONILLA, Maria Helena; OLIVEIRA, Paulo Cezar. Inclusão digital: ambiguidades em curso. In: BONILLA, Maria Helena.; PRETTO, Nelson. **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2011

BOURDIEU, P.. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOYD, Danah. **You Think You Want Media Literacy... Do You?.** Medium, 2017. Disponível em: <<https://points.datasociety.net/did-media-literacy-backfire-7418c084d88d>>. Acesso: 05 mar. 2020.

BUCKINGHAM, David. **Media Education: a global strategy for development**. Policy Paper prepared for UNESCO Sector of Communication and Information. Mentor Association, 2001.

CAVICCHIOLI, Gabriela. **As competências audiovisuais e os novos letramentos na escola**. Dissertação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015, 202f.

EL RAYESS, M.; CHEBL, C.; MHANNA, J.; HAGE, R. Fake news judgement: The case of undergraduate students at Notre Dame University-Louaize, Lebanon. **Emerald Insight**, v.47, n.4, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FANTIN, Mônica. Os cenários culturais e as multiliteracies na escola. **Comunicação e Sociedade**, vol.13, p. 69-85, 2008.

HAMILTON, Mary. **Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning**, London, 2000.

HJARVARD, Stig. The mediatization of society. **Nordicom review**, v. 29, n. 2, p. 102-131, 2008.

LIVINGSTONE, Sônia. **Media Literacy and the challenge of new information and communication Technologies**. London: LSE Research Online, 2004.

MARTINS, Maria de Lurdes. **Processos discursivos de (re)construção do conceito de literacia: o papel dos media**. Dissertação (Ciências da Educação Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino do Português), Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2010. 190 f.

MÜLLER, Felipe; SOUZA, Márcio Vieira. Fake news: um problema midiático multifacetado. In: **Congresso Internacional de Conhecimento e Inovação–Ciki**. 2018.

PRETTO, Nelson; BONILLA, Maria Helena. **Sociedade da informação: democratizar o quê?**. **Jornal do Brasil**, 2001. Disponível em: <https://www2.ufba.br/~pretto/textos/socinfo_jb210201.htm>. Acesso em: 05 mar. 2020.

POTTER, W. James. **Media Literacy, Thousand Oaks**. London, New Delhi: SAGE Publications, 1998.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Media Education: modelli, esperienze, profilo disciplinare**. Roma: Carocci, 2001.

SOUZA DE SOUSA,

SKURRA, Ivania. A interface comunicação e educação: possibilidades de compreensão e diálogos. **Revista Educação e Linguagens**, v. 4, n. 6, jan./jun., 2015.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014

TOMAZ, Renata. **O que você vai ser antes de crescer: Youtubers, Infância e Celebridade**. Tese, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. 232 f.

UNESCO, Y. **Media and Information Literacy: Reinforcing Human Rights, Countering, Radicalization and Extremism**. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2016.