

Leitura crítica da mídia pelas crianças: políticas públicas brasileiras e europeias

Pedro Faria Sarmiento¹

<https://orcid.org/0000-0002-4003-426X>

Nilton Gonçalves Gamba Junior²

<https://orcid.org/0000-0001-9576-5353>

Resumo: Este artigo é parte de um projeto de investigação que estuda os mecanismos de mediação, entre os desenhos animados e as crianças, por meio de pesquisa de campo com diversos atores na relação mídia e infância. Apresenta-se, aqui, o recorte de observação que analisa os desafios de uma educação midiática que instrumentalize a criança e o jovem criticamente a lidar com a mídia contemporânea e os temas que surgem a partir da relevância do consumo de conteúdo online (*fake news*, *bullying* online, *sexting*, consumismo, dentre outros). Discute-se as políticas públicas que lidam com o tema comparando o âmbito brasileiro e o europeu. O foco principal dessa etapa se refere à relação desigual entre o ensino técnico-operacional e o ensino crítico da mídia, assim como aos pontos positivos e negativos da pluralidade de conceitos e práticas relacionadas ao tema (Literacia Midiática, Mídia-educação, Educomunicação, Educação para os Media, dentre outras).

91

Palavras-chave: Educação. Literacia. Educomunicação. Mídia-educação. Mídia.

¹ Doutor em Design pela PUC-Rio (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro), com foco nas áreas de Mídia-Educação e Literacia Midiática. Ensina Motion Design, Animação Digital Cut-Out, Edição de Vídeo e Ilustração Digital (PUC-Rio e Infnet). Pedro é membro do DHIS (Laboratório de Design de Histórias) e desenvolve projetos relacionados à animação, motion graphics, ilustração e comunicação visual. Também escreve e ilustra livros infantis. Como seus principais trabalhos, podemos citar os livros Ubuntu, eu sou por que nós somos (livro utilizado como recurso pedagógico em várias escolas brasileiras); Mandioca, a história do parecido diferente e Mar das Deslembraças, histórias do Mestre Ambrósio. PORTFOLIO: pedrofsarmiento.com. E-mail: pedrofsarmiento@gmail.com

² Coordenador do DHIS - Laboratório de Design de Histórias do Programa de Pós-graduação em Design do Departamento de Artes e Design da PUC-Rio. Possui graduação em Desenho Industrial com habilitação em Programação Visual pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (1993), mestrado em Design pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1999) e doutorado em Psicologia (Psicologia Clínica) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2004). Atualmente, é professor adjunto do Departamento de Artes e Design da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Artes, Design e Psicologia, atuando principalmente nos seguintes temas: narrativa, mídia, pós-modernidade, tecnologias, artes performativas. E-mail: gambajunior@gmail.com

Abstract: This article is part of an investigation project to study mediation mechanisms between cartoons and children using field research with a range of actors in the realm of media and childhood. It presents the section of observation that analyzes the challenges of media education and providing children and youths with the tools they need to critically address contemporary media and subjects based on the relevance of consuming online content (fake news, cyberbullying, sexting, consumerism, and others). In this article, we also discuss the public policies on the subject in a comparison between Brazil and Europe. The focal point of this stage refers to the unequal relationship between technical-operational education and media criticism education, as well as the positive and negative points of concept plurality and practices related to the subject (media literacy, media education, educommunication, educating for media, among others).

Keywords: Education. Literacy. Educommunication. Media-education. Media.

Resumen: Este artículo es parte de un proyecto de investigación que analiza los mecanismos de mediación entre dibujos animados y niños, a través de un estudio de campo con diversos actores en la relación entre medios e infancia. Son analizados los desafíos de una educación mediática que equipa críticamente a niños y jóvenes para lidiar con los medios contemporáneos y los temas que surgen de la relevancia del consumo de contenidos en línea (*fake news, bullying online, sexting, consumismo, entre otros*). Se discuten las políticas públicas que abordan el tema, comparando el ámbito brasileño y europeo. El foco principal de esta etapa se refiere a la relación desigual entre la enseñanza técnico-operativa y la enseñanza crítica de los medios, así como los puntos positivos y negativos de la pluralidad de conceptos y prácticas relacionados con la temática (*Media Literacy, Educación mediática, Educomunicación, Educación para los medios, entre otros*).

93

Palabras clave: Educación. Literacia. Educomunicación. Educación mediática. Medios de comunicación.

Introdução

Este artigo é parte de um projeto de investigação que analisa mecanismos de mediação, entre os desenhos animados e as crianças, por meio de pesquisa de campo com atores do processo (crianças, pais e animadores); análise visual; entrevistas com especialistas e análise documental.³

Neste artigo, aborda-se um dos pontos relevantes da investigação: o ensino, para crianças, de uma leitura crítica da mídia. A criança atual não apenas assiste TV, como também, desde cedo, tem contato com computador e celular que são utilizados para diferentes práticas. Na contemporaneidade, o aumento da relevância do consumo online, dentro da relação infância e mídia, propicia uma série de questões sociais que realçam a necessidade de instrumentos pedagógicos específicos. Evidencia-se a relevância em ensinar as crianças e jovens a distinguir as *fake news* de notícias verídicas, saberem avaliar os riscos dos *sextings* (mensagens com intuito sexual) e de conteúdos sexuais na internet, a lidar com discursos racistas e/ou de ódio, a como reagir a uma perseguição online (*stalking*) e a como lidar com o uso indevido de informações pessoais, com o *bullying* online, com o consumismo generalizado etc. Tendo em vista que o acesso a celulares, *tablets* e computadores ocorre cada vez mais cedo e que, muitas vezes, as crianças e os jovens demonstram maior habilidade técnica no uso das TIC⁴ do que os adultos, a capacidade de leitura crítica nos ambientes midiáticos se torna um fator importante no processo de formação do sujeito.

A partir dessas questões, este artigo aborda a leitura crítica da mídia pelas crianças analisando as políticas públicas relacionadas ao tema. Para tanto, no item 2, é contextualizada a questão dos riscos e oportunidades midiáticos e das possibilidades de mediação tendo em vista a capacidade crítica na formação da criança ou jovem. Já no item 3, são comparadas políticas públicas brasileiras e europeias (com foco em Portugal), que enfatizam a perspectiva crítica frente à

³ A presente investigação é financiada pela CAPES (Processo: PDSE 88881.133241/2016-01), vinculada no Brasil ao DHIS (Laboratório de Design de Histórias) do DAD (Departamento de Artes & Design), na PUC-Rio (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro), e na cidade de Barcelos, em Portugal, ao MIA (Mestrado de Ilustração e Animação) do IPCA (Instituto Politécnico do Cávado e do Ave). A investigação integra, ainda, o grupo de pesquisa CAOS (Comunicação, Arte, Objeto, Sinergias) do ID+ (Instituto de Investigação em Design, Media e Cultura).

⁴ Tecnologias da Informação e Comunicação.

mídia, observando semelhanças e diferenças no processo. No item 4, são realizadas as considerações finais com base nos principais pontos abordados.

Educação crítica frente à mídia: riscos e oportunidades

Ao pensar sobre os processos de mediação que favorecem a autonomia crítica das crianças, a pesquisadora inglesa Sonia Livingstone se destaca no âmbito da cidadania digital e no esforço para impulsionar ações governamentais. Primeiramente no contexto europeu, mas expandindo para outros países, Livingstone desenvolve metodologias com ênfase no aspecto quantitativo, reforçando, principalmente, critérios mensuráveis, no intuito de estabelecer relações objetivas que possam fomentar políticas públicas internacionais. Os projetos *EU Kids Online* e *Global Kids Online* apresentam dados estatísticos de diversos países possibilitando, também, o acesso livre de pesquisadores de qualquer parte do globo às metodologias utilizadas.

Criticando a tendência de pesquisas relacionadas à mídia realçarem prioritariamente os aspectos negativos e restritivos, Livingstone (2017) enfatiza as oportunidades para as crianças no ambiente online. Neste contexto, a mediação se delinea no sentido de maximizar as oportunidades e reduzir os riscos. Como oportunidades, são apresentados o acesso à informação global; a diversidade de fontes relacionadas à criatividade e à diversão; a troca de experiências; a possibilidade de expressar sua identidade; o contato com outros indivíduos que compartilham um mesmo interesse em comum; o uso de recursos educativos etc. Como riscos, são indicados o acesso aos conteúdos violentos e sexuais (pornográficos); os valores negativos (discursos racistas e de ódio); a perseguição online (*stalking*); a persuasão ideológica; o uso indevido de informações pessoais; o *bullying* online, dentre outros (HASEBRINK; LIVINGSTONE; HADDON, 2008).

Nesse contexto heterogêneo e com múltiplos fatores, o processo de mediação online se torna mais complexo que o ambiente midiático televisivo. Os estudos de Duarager e Livingstone indicam que, no início da década de 2010, quase metade das crianças europeias acessam à internet sozinhas em seus quartos: “Dado o aumento do acesso privado e móvel, é difícil para os pais regularem de perto a segurança de seus filhos” (DUERAGER; LIVINGSTONE, 2012, p. 1)⁵.

⁵ Tradução dos autores.

Mesmo controlando o uso do celular, do computador e da TV em casa, na escola ou na rua, a criança poderá acessar a conteúdo considerado impróprio pelo seu celular, ou de algum colega. Parece, então, haver necessidade de rever e repensar os métodos clássicos de mediação alicerçados na ideia de controle, já questionados em suas ética e eficácia pedagógica, mas agora colocado em xeque pela impossibilidade tecnológica. Os novos modos de consumo midiático, com a tendência “quando eu quiser e onde eu quiser” (SOUZA, 2014), apresentam formas da criança contornar o controle parental. Práticas similares às pesquisadas na Europa também são apresentadas em investigações brasileiras, como apontam as pesquisas de Mareuse:

Os relatos a seguir demonstram a preocupação de alguns dos pais... Outro dia ele estava jogando on-line, e o cara xingando ele, porque estava ganhando. É uma coisa preocupante, porque você não sabe até que ponto alguém está mexendo com seu filho ali...Agora mesmo ele tá num jogo, o Guardiã, para se tornar o Guardiã, ele precisa pagar 19 dólares, eu não sei para onde vai isso...

Outra mãe relatou que uma amiga da filha pediu para entrar na Internet para ver alguma coisa, mentiu e entrou em um site de paquera... ela (a menina) disse que falou um monte de mentira... Olha que perigo! Eu falei que não pode de jeito nenhum fazer isso, pode ser uma pessoa...vê o que é a Internet... (MAREUSE, 2007, p.197)

Muitas vezes, os pais não detêm o conhecimento da própria tecnologia, do *game*, do site, da rede social, como fica claro nas citações acima. Isso dificulta ainda mais um controle dos conteúdos impróprios nesses meios. A complexidade das tecnologias atuais (que, muitas vezes, são mais facilmente apreendidas pelas crianças) permite a estas terem um possível domínio maior do acesso a determinado conteúdo. Potencialmente, impossibilitam o controle pretendido pelos pais. Criase uma tensão entre os riscos da internet em contraposição à naturalização de que a criança pode (e deve) acessar à internet de modo livre.

Livingstone propõe, então, adaptar os clássicos modelos de mediação parental televisiva (mediação restritiva, coparticipativa e instrutiva), indicando dois grandes modelos online: a mediação restritiva, em que os pais estabelecem regras que restringem ou interditam o uso da internet pela criança; e a mediação capacitante (*enabling mediation*), que integra a mediação ativa (a presença dos pais encorajando, compartilhando e conversando com a criança, enquanto ela está online); a mediação para a segurança (em que os pais instruem as crianças

como agir seguramente no ambiente online); o uso de controles técnicos (como softwares de controle parental que filtram e monitoram as atividades online) e a monitorização parental (em que os pais checam os dados de uso, como o histórico online, após o uso da criança) (LIVINGSTONE et al., 2017).

Livingstone explica que através da mediação restritiva, ao limitar o uso da internet, reduzem-se as possibilidades de risco, contudo, também são reduzidas as possíveis oportunidades que a criança possa encontrar no ambiente online. A capacitação da criança para sobrepujar os riscos (e adquirir autonomia frente a estes) é valorizada no sentido de minimizá-los sem, contudo, diminuir as oportunidades. A partir de uma pesquisa longitudinal europeia, os estudos de Livingstone indicam resultados gerais: os pais tendem a utilizar a mediação restritiva quando se julgam menos qualificados ou instruídos para lidar com o ambiente online. De modo contrário, quando se consideram competentes no ambiente online, tendem a utilizar a mediação capacitante. De modo semelhante, quando os pais julgam seus filhos menos experientes no ambiente online, a mediação restritiva tende a ser utilizada. E, quando observam maior competência online em seus filhos, tendem a utilizar a mediação capacitante, exatamente por estarem mais conscientes das oportunidades online (LIVINGSTONE et al., 2017). Portanto, desenvolver a resiliência das crianças e dos pais frente aos riscos online torna-se ponto vital.

Essa perspectiva auxilia o desenvolvimento de novos entendimentos sobre a infância: a criança não é compreendida como indivíduo totalmente passivo, que necessita de constante proteção, que é amplamente influenciável e frágil. Por outro lado, também não é vista como indivíduo completamente autônomo que demonstra discernimento ao acessar qualquer conteúdo midiático. A perspectiva de Livingstone se direciona ao entendimento da criança como sujeito que aprende a lidar com os riscos. Há ênfase na capacitação, na autonomia crítica e na resiliência, o que demonstra confiança na criança como sujeito que pode, efetivamente, superar os possíveis riscos e perigos midiáticos.

Desse modo, não é negligenciado o papel da mídia na construção de uma experiência social, mas não se exclui a agência do sujeito: desmistifica-se a ideia de um indivíduo totalmente passivo ou totalmente autônomo. Esses dois polos podem ser compreendidos como inclinações, mas nunca como características absolutas: a relação entre produtor e consumidor midiático se apresenta de forma

dinâmica e mutável, de modo que o jogo de forças potencialmente transforma tanto um lado quanto o outro. Nesse contexto, o aumento da capacidade de leitura crítica pela criança e pelo jovem, torna-se elemento fundamental no seu processo formativo.

A temática “leitura crítica da mídia” é compreendida não como algo isolado, mas, sim, integrado a um processo de formação crítica do sujeito como um todo. Entende-se que a instrumentação crítica não se encerra no campo midiático e que, como fator transdisciplinar, a leitura crítica perpassa o ensino em sua totalidade, contemplando tanto as disciplinas clássicas do currículo escolar quanto a vivência social da criança ou jovem com seus pais, amigos etc. Nesse ponto, o processo apresenta um escopo maior que adquire nuances específicas em relação à mídia, principalmente, devido aos processos midiáticos de entretenimento normalmente não serem abordados nas estruturas curriculares tradicionais. Observa-se, então, que o desafio de ensinar a leitura crítica da mídia engloba a formação do professor na leitura de múltiplas linguagens (como ocorre no ambiente online) e a capacidade transdisciplinar de conectar diferentes vertentes do conhecimento, contemplando da História à Semiologia, do Português e da Literatura ao Design, da Comunicação à Arte.

Infância-mídia-crítica: políticas públicas no âmbito brasileiro e europeu

De que modo a capacidade crítica na infância é pensada como política pública nos projetos relacionados à educação midiática? A partir dessa pergunta, a comparação entre Brasil e Europa, assim como Brasil e Portugal, permite explorar diferenças e similaridades em cada caso.

Pensando no trinômio infância-mídia-crítica, percebe-se uma extrema variedade de abordagens e perspectivas conceituais, configurando um campo difuso e complexo. Diversos conceitos se integram ou se correlacionam ao trinômio infância-mídia-crítica como, por exemplo: Literacia Midiática, Mídia-educação, Educomunicação, Alfabetização para a Mídia, Educação para os Media⁶, Literacia Visual, Literacia Tecnológica, Literacia Fílmica, Gestão dos Media, Literacia Crítica, *Media Competence*, *Cyberliteracy*, *Multimodal Literacy* etc. A diversidade de

⁶ No português europeu, o termo “mídias” normalmente é referido como “media”. Neste artigo, utilizaremos ambos os modos de escrita.

definições identificada no campo revela não apenas a variedade de metodologias e ações projetuais, mas também a disputa em relação aos objetivos pretendidos e a definição de políticas públicas específicas.

A principal tensão observada se refere à potencialização da capacidade crítica das crianças e, em contraste, à inclinação para o ensino operacional das TIC. Expondo esse caso de modo concreto, Andre Burn e Mark Reid do *British Film Institute* (BFI) sugerem, por exemplo, a redefinição do conceito de Literacia Fílmica (*Film Literacy*), enfatizando os aspectos operacionais frente às perspectivas críticas e analíticas:

A definição da Comissão Europeia sobre a Literacia Fílmica a partir da proposta original era: “O nível de compreensão de um filme, a habilidade em ser consciente e curioso na escolha de filmes e a competência em assistir criticamente um filme analisando seu conteúdo, sua cinematografia e seus aspectos técnicos”. Tendo esta definição como ponto de partida, nós revisamos a definição: O nível de compreensão de um filme; a habilidade em ser consciente e curioso na escolha de filmes; a competência em assistir criticamente um filme analisando seu conteúdo, sua cinematografia e seus aspectos técnicos; e a **habilidade em manipular sua linguagem e recursos técnicos na produção criativa de imagens em movimento**. (nossa [do BFI] revisão em negrito) (BURN; REID, 2012)⁷

99

Observa-se que os embates – presentes nas definições e redefinições de conceitos relacionados à educação e mídia – integram a disputa de investimento no ensino dos aspectos técnicos ou no ensino da crítica a certa tecnologia. Os que enfatizam os aspectos técnicos tendem a estabelecer uma relação, por vezes direta, entre a capacidade de utilizar certa tecnologia e a capacidade crítica frente aos conteúdos acessados. Neste artigo, entende-se que não é possível criar tal correlação: o aumento de capacidade técnico-operacional do indivíduo não coincide obrigatoriamente com o aumento de sua criticidade. Por exemplo: mesmo que uma criança saiba acessar de modo eficiente sites de busca na internet, isso não indica que a mesma tenha capacidade crítica frente aos conteúdos acessados, ou seja, disponha de meios críticos para lidar com riscos como as *fake news*, o *sexting*, o *bullying* online e, até mesmo, o consumismo exacerbado etc.

A pesquisadora Raquel Cunha identifica questões similares na definição de Literacia apontando, ainda, que a ênfase na criticidade se associa a resistência

⁷ Tradução dos autores.

à cultura de massa e ao consumismo, e a ênfase na operacionalidade se conecta às habilidades profissionais e à inserção no mercado de trabalho (CUNHA, 2015). Sonia Livingstone também tem essa percepção:

(...) É o propósito da Literacia Midiática capacitar as pessoas a se adaptarem ao cenário midiático existente ou criticá-lo – e até criticar a sociedade que se representa através da mídia de maneiras particulares?⁸ (LIVINGSTONE et al., 2012, p. 4).

Outras problemáticas surgem desse conflito de definição, gerando certos questionamentos: o uso das TIC na educação formal incentiva pedagogias alternativas centradas na colaboração e na autodidaxia pela criança, como abordam Belloni e Gomes (2008)? Ou, pelo contrário, as TIC fortalecem o ensino formal tradicional na direção de um aumento de performance do aluno? Ou, ainda, o uso das TIC em casa pelas crianças tende a distraí-las, provocando menor concentração ao estudar, como apontam as pesquisas da ONG *Common Sense Media* (RIDEOUT, 2012)? As perguntas acima indicam que, a partir dos termos TIC, mídia e educação, são propostas ações pedagógicas menos deterministas, com maior autonomia da criança, e, ao mesmo tempo, ações fortemente performativas, com metas mensuráveis, enfatizando a comprovação, as notas e as provas. Conciliar essas divergentes instâncias parece ser extremamente difícil.

Há, portanto, necessidade de melhor delimitação dos campos de atuação: o principal problema se localiza na abrangência da definição das TIC e a esse termo identificar divergentes processos e tecnologias. Belloni e Gomes (2008), ao abordarem a autodidaxia e a autonomia no estudo, por exemplo, destacam os ambientes de aprendizagem computacionais, ambientes mediados por um professor, como uma sala de aula com computadores. No entanto, em outros contextos, a utilização do computador pelas crianças sugere prioritariamente o acesso às redes sociais, aos vídeos do YouTube, às comunicações por mensagem, enfim, há uma ênfase maior ao acesso à cultura de massa do que aos aspectos da educação formal como aponta Buckingham (2007).

Dada a amplitude de definição e atuação das TIC, demonstra-se relevante observar separadamente cada projeto e iniciativa, ou seja, compreender qual exatamente é o objetivo pretendido. Para tanto, listam-se possíveis objetivos: aumento de performance operacional e técnica; maior assimilação de conteúdo

⁸ Tradução dos autores.

didático; experimentar modelos alternativos de educação; ampliação da capacidade crítica da criança frente aos riscos midiáticos; desenvolver a autonomia da criança; ampliar o acesso à diversidade cultural; estimular a participação e a cidadania nas crianças; criar ambientes midiáticos comunitários etc. A clareza no objetivo esperado permite desconstruir relações diretas improváveis. Por exemplo: ao aprender uma nova tecnologia a criança também aprende a ser crítica frente àquela? Ao aprender a usar o computador e o ambiente digital, a criança terá interesse nesse uso no estudo formal? Ao fortalecer sua potência crítica frente aos conteúdos audiovisuais, a criança aprenderá noções técnicas de edição, de luz, de ritmo narrativo? Mesmo que muitos projetos educativos abordem essas questões paralelamente, não é possível estabelecer implicação ou obrigatoriedade nessas relações.

Observar cada caso separadamente favorece a diversidade do campo, o que, a princípio, seria positivo. Por outro lado, desfavorece o consenso em uma definição preponderante, fator importante no fortalecimento de políticas públicas. Este é o caso do conceito Literacia Midiática (*Media Literacy*), atualmente, mais utilizado na Europa e nos EUA: o relatório *Mapping of media literacy: practices and actions in EU-28* (EAO, 2016), criado pelo *European Audiovisual Observatory* (EAO), indica encontrar limitações metodológicas devido à ausência de uma definição universalmente aceita de Literacia Midiática. Como solução a essa pluralidade, opta-se por uma definição abrangente – “(...) inclui todas as capacidades técnicas, cognitivas, sociais, cívicas e criativas que permitem um cidadão avaliar, ter uma compreensão crítica da mídia e interagir com a mesma” (EAO, 2016, p.1)⁹ – que é, posteriormente, dividida em competências (*skills*) mais específicas: criatividade; pensamento crítico; diálogo intercultural; uso da mídia; participação; e interação. A partir dessa divisão, torna-se mais tangível a distinção entre as diferentes abordagens de cada projeto, possibilitando visualizar o contexto de modo mais claro.

O relatório citado apresenta resultados significativos no âmbito europeu¹⁰, com destaque para alguns pontos: o “pensamento crítico” é a principal

⁹ Tradução dos autores.

¹⁰ Importante ressaltar que a pesquisa do Observatório Europeu do Audiovisual está restrita a projetos extracurriculares relacionados, principalmente, à sociedade civil, como ONGs e instituições europeias.

competência na grande maioria dos projetos, seguido pelo “uso da mídia”; a maioria das partes interessadas (*stakeholders*) não apresenta responsabilidade estatutária relacionada à Literacia Midiática, ou seja, não há obrigatoriedade no investimento e ação contínuos nessa área. A sociedade civil é o principal agente nos projetos relacionados à Literacia Midiática, seguido pelas autoridades públicas e pela academia.

Comparado ao significativo investimento nos aspectos críticos da Literacia Midiática europeia, as pesquisas de Monica Fantin (2014) sugerem ênfase no ensino técnico-operacional das TIC no Brasil: uma “inclusão digital” que se concentra quase exclusivamente nos aspectos operacionais, havendo negligência no ensino da crítica frente aos mesmos. Identificam-se os interesses das empresas do ramo tecnológico em incentivar prioritariamente a inclusão digital de ordem técnico-operacional no sentido de ampliação de um público consumidor: o interesse em que mais indivíduos criem o hábito de uso e, assim, comprem mais computadores, celulares, softwares etc. O fortalecimento do consumismo, talvez, seja o principal fator negativo na educação operacional das TIC: “(...) notamos apenas a retórica do discurso salvacionista da inclusão digital-tecnológica nas escolas, como se isso fosse suficiente para garantir a cidadania e o aprendizado de crianças e jovens” (FANTIN, 2014, p. 6)¹¹.

Em contraposição a essa tese, há de se pontuar que o contexto social brasileiro se apresenta a partir de uma extrema desigualdade e exclusão¹² e, nesse sentido, a democratização do acesso e do ensino das TIC contribui positivamente para a diminuição desses fatores, como explicam Belloni e Gomes (2008). Por exemplo, o ensino de softwares a crianças socialmente menos favorecidas contribui para melhorar sua formação frente às crianças de classes mais altas e, conseqüentemente, para terem mais chances no mercado de trabalho.

Para além dos pontos positivos e negativos do ensino técnico-operacional das TIC, é evidente o significativo déficit brasileiro – do número de projetos do ensino da perspectiva crítica frente à mídia – em relação ao caso europeu. Grandes projetos que atuam na maior parte da União Europeia, como os projetos *Internet*

¹¹ Tradução dos autores.

¹² O relatório do PNDU aborda a questão da desigualdade no Brasil: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/presscenter/articles/2019/condicoes-de-partida-podem-determinar-desigualdades-no-futuro--r.html>

Segura (Safer Internet) e o *EU Kids Online*, promovem ações educativas contra o discurso de ódio, as *fake news*, o *sexting* (mensagens de cunho sexual), o *bullying* online, lidam com problemas sociais relacionados à internet e à mídia em geral que também são presentes no Brasil.

Em Portugal¹³, observam-se avanços na visibilidade e legitimação da temática dentro do escopo curricular: os conteúdos relacionados à Literacia Midiática são incluídos numa das 15 áreas da disciplina Educação para Cidadania, a subárea Educação para os Media. Apesar disso, não há obrigatoriedade desta, sendo escolha do professor da disciplina abordá-la ou não.

A Educação para os Media é um processo pedagógico que procura capacitar os cidadãos para viverem de forma crítica e interventiva a “ecologia comunicacional” dos nossos dias. (...) Envolve a abordagem de questões tais como: condições e possibilidades de acesso aos equipamentos e aplicações tecnológicos; diversidade e modalidades de uso dos media; capacidades de procurar, avaliar e selecionar informação relevante, de a analisar criticamente e de a aplicar de forma significativa às necessidades da vida quotidiana; capacidades para comunicar melhor consigo e com os outros (PEREIRA et al., 2014, p. 5).

Como recurso pedagógico, é elaborado o *Referencial de Educação para os Media* (PEREIRA et al., 2014), onde os professores podem acessar os conteúdos propostos aos ciclos da educação pré-escolar, do ensino básico e do primário. Nesse documento, são propostos temas e subtemas; estabelecidos objetivos específicos referentes a cada ciclo escolar, criando uma conformidade que pode ser replicada em outros contextos, como o brasileiro. Por exemplo, o tema 7, publicidade e marcas, propõe: “Os alunos compreendem os objetivos e as funções da publicidade e são capazes de identificar e de analisar criticamente a diversidade de técnicas usadas” (PEREIRA et al., 2014, p. 15). Já no tema 11, os media como construção social, é proposto: “Os alunos exploram representações, presenças e silêncios nos media em geral. São capazes de identificar estereótipos veiculados pelos media. Identificam preconceitos e estratégias de manipulação” (PEREIRA et al., 2014, p. 15).

Esses aspectos, reforçam, portanto, a legitimação da Educação para os Media no sentido de consolidar o campo, diferenciando-o do ensino técnico-

¹³ O texto se refere à proposta curricular vigente em Portugal em 2018.

operacional das TIC. O referencial aponta, por exemplo, “Educação para os Media não se reduz a (nem se confunde com) o uso dos media na educação, ainda que possa se beneficiar desse uso. Muito menos se pode confundir com o mero uso de tecnologias (...)” (PEREIRA et al. 2014, p. 7).

No Brasil, o campo da Mídia-educação é citado no Plano Nacional de Educação¹⁴ (FANTIN, 2014), contudo, não se apresentam políticas nacionais específicas, o que o direciona a um âmbito menor, a sua utilização como recurso pedagógico opcional. Na perspectiva da Educomunicação, são constatados problemas semelhantes, no sentido de haver um entendimento da relevância da mídia na educação sem, no entanto, ter-se a criação de um real caminho de fomento e prática, como aponta Ismar Soares em relação às recomendações da Base Nacional Curricular do MEC de 2015:

Fica-se com a impressão de que cada uma das recomendações tenha sido pensada, organicamente, em alinhamento a um intencional programa de alfabetização midiática e informacional. O que o documento não prevê, contudo, são espaços no currículo para que professores e alunos disponham de condições de tempo para o indispensável acesso a uma formação específica que lhes garanta conhecimentos suficientes para cumprir o que a eles está sendo proposto. (SOARES, 2016, p. 17)

Observa-se, aqui, semelhanças referentes ao desafio da sociedade civil europeia em estabelecer responsabilidades estatutárias e, assim, estabelecer financiamento continuado, seja de ordem pública ou privada. ONG e projetos relacionados à Literacia Midiática, por exemplo, são prejudicados pela descontinuidade de investimento (BRITES; JORGE; SANTOS, 2014) o que enfraquece sua atuação e o campo como um todo. O problema é observado tanto no Brasil quanto em Portugal (CUNHA, 2015), indicando, portanto, a necessidade de se consolidar a Literacia Midiática como responsabilidade estatutária, ou seja, estabelecer a obrigatoriedade do investimento contínuo.

Em contraposição à ausência efetiva de políticas públicas de âmbito nacional¹⁵, nas cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo, observam-se avanços

¹⁴ Este dado refere-se ao Plano Nacional de Educação vigente em 2018.

¹⁵ Para além do âmbito puramente público (foco deste artigo), cabe ressaltar a atuação do Instituto Alana desde de 2013 em questões como consumismo e *fake news*. Sendo financiado principalmente pelo Itaú, um dos maiores bancos do Brasil, o Instituto Alana acaba tendo grande repercussão na área. Também é importante citar o SaferNet Brasil (associação civil de direito privado) que atua desde 2005 no âmbito dos *fake news*, *sexting*, etc.

consideráveis. No Rio de Janeiro, na década de 1990, foi criada a MultiRio (Empresa Pública de Multimeios), vinculada à Secretaria Municipal de Educação (SME), implementando a Mídia-educação no município. Em 2009, institui-se a Gerência de Mídia-educação da SME e, em 2004, a MultiRio promoveu *4^o World summit on media for children*, com representação de 40 países. Já em São Paulo, iniciando pela amplitude do projeto *Educom.rádio*, a Câmara Municipal aprova a *Lei Educom* que colabora com a continuidade da atuação da Educomunicação. Em 2013, a SME paulistana cria o *Programa Mais Educação* que abre espaço para Educomunicação no currículo. Além disso, o Núcleo de Educomunicação da SME disponibiliza uma série de recursos relacionados à imprensa jovem, ao rádio, cinema etc (COSTA, 2018).

O Rio de Janeiro concentra sua teoria e prática no conceito de Mídia-educação, normalmente mais relacionado a competência digitais que advém da tradição europeia com enfoque em autores como David Buckingham. Já em São Paulo, observa-se a preponderância da Educomunicação, que advém da tradição latino-americana com enfoque em autores como Paulo Freire, Mário Káplun e Ismar Soares, geralmente, mais associados aos movimentos sociais e à construção de ambientes comunicativos comunitários.

Ambos os conceitos abordam e trabalham com os aspectos críticos: Monica Fantin aborda a Mídia-educação a partir dos “4 Cs”: cultura, crítica, criação e cidadania (FANTIN, 2014). O próprio conceito de Educomunicação considera a Literacia Midiática parte de seus objetivos:

O locus da prática educacional é a interface Comunicação/Educação, constituindo-se como um campo transdisciplinar de diálogo, garantidor de oportunidades para reflexões e ações voltadas ao planejamento e implementação de processos e produtos destinados (entre outras metas):

(...) - ao desenvolvimento de práticas de “literacia midiática”, mediante exercícios que facilitem o entendimento e a análise do comportamento operacional dos meios de comunicação, bem como orientem o convívio com as mensagens midiáticas e seu uso no cotidiano da vida em sociedade; (...) (ABPEDUCOM, 2020)

Num primeiro momento, observa-se que o campo Educomunicação tende a dar enfoque na participação e interação da comunidade, assim como no diálogo intercultural – os principais projetos em São Paulo (*Educom.rádio* e *Imprensa Jovem*) trabalham preponderantemente com o aspecto comunitário –, enquanto o campo

da Mídia-educação demonstra focar no pensamento crítico e no uso da mídia (COSTA, 2018).

Contudo, ao se visualizar os projetos ligados a cada conceito, percebe-se que a pluralidade é muito maior. Por exemplo, o projeto *Idade Mídia* (que capacita criticamente jovens há mais de 10 anos no Colégio Bandeirantes em São Paulo) alinha-se à Educomunicação e, não, à Mídia-educação. Observando os diversos projetos alinhados à Mídia-educação e à Educomunicação, percebe-se que, embora conceitualmente diferentes, na prática, existe uma confluência formando uma zona não definida entre as duas áreas.

Há, nesse sentido, similaridades entre o caso europeu e o brasileiro: a dificuldade do EAO (*European Audiovisual Observatory*) em delimitar uma definição consensual de Literacia Midiática – assimila-se a dificuldade de criar fronteiras definidas na atuação da Mídia-educação e da Educomunicação. A dificuldade se acentua pois há uma disputa de políticas públicas que envolvem diferentes âmbitos acadêmicos: a Educação na Mídia-educação e a Comunicação na Educomunicação, como o próprio Ismar Soares aponta em entrevista (ABPEDUCOM, 2020).

Como já colocado, a pluralidade de tendências e conceitos demonstra a riqueza do campo e das práticas, mas, ao mesmo tempo, desfavorece a criação de políticas públicas específicas, já que há uma disputa por recursos e financiamentos. Entende-se, neste artigo, que a aproximação é extremamente positiva no sentido de somar forças para uma política pública de âmbito nacional que efetive investimento contínuo. Observam-se movimentos iniciais nesse sentido. O trabalho *Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural* (SOARES et al., 2017) esboça uma aproximação dos conceitos Mídia-educação e Educomunicação, um diálogo programático entre as duas práticas.

De todo modo, seja aproximando as práticas dessas duas áreas, seja pelo fortalecimento de investimento público em uma ou outra, a discussão sobre os temas auxilia tanto na divulgação quanto na promoção da perspectiva crítica sobre a mídia. Esse é um caminho que tem avançado muito na Europa nas últimas décadas e, apesar das mudanças de governo atuais, espera-se que haja avanço em políticas públicas brasileiras que contribuam nessa perspectiva. Ainda em 2016, Ismar Soares aponta essa tendência, tendo em vista o posicionamento do MEC:

Entendemos que, independentemente do destino que o texto da SEB/MEC venha a ter, ao longo do processo que o transformará, ou não, em norma definitiva, o simples anúncio da intenção de se introduzir, na educação básica, com força tão significativa, elementos

inerentes ao universo da sociedade da comunicação e da informação, revela o grau de mobilização que as ideias que dão sustentação a conceitos como Educomunicação e Mídia-educação alcançaram junto a importantes setores que pensam caminhos alternativos para a renovação da educação, no Brasil. (SOARES, 2016, p. 14)

Considerações finais

Resumindo as principais questões abordadas, retorna-se a alguns pontos do item 2: na atualidade, a complexidade dos processos midiáticos online explicita a necessidade de se capacitar criticamente as crianças e jovens frente aos conteúdos midiáticos. Saber lidar com os riscos online – como as *fake news*, o *sexting* e os conteúdos sexuais online, o *bullying* online, os discursos de ódio, o consumismo exacerbado, dentre outros – torna-se fator fundamental no processo de formação das crianças e jovens. A leitura crítica da mídia é compreendida por seu viés transdisciplinar, já que a mídia, principalmente online, utiliza-se de múltiplas linguagens, e a instrumentação crítica perpassa diferentes vertentes do saber, da História à Semiologia, do Português e da Literatura ao Design, da Comunicação à Arte.

Já no item 3, observa-se o significativo investimento europeu no campo da Literacia Midiática, com intuito de potencializar a capacidade crítica das crianças em relação à mídia. Em contraste, verifica-se a inclinação para o ensino técnico-operacional das TIC no Brasil e, ao mesmo tempo, um déficit do ensino da perspectiva crítica. Destaca-se, assim, a relevância em legitimar áreas que fortaleçam a criticidade das crianças – seja pelo viés da Literacia Midiática, Mídia-educação, Educomunicação, entre outros – estabelecendo compromissos estatutários que permitam o financiamento contínuo e, assim, a continuidade também na atuação social desses campos.

Entende-se, também, que a pluralidade (os diferentes conceitos e práticas relacionados à educação, infância e mídia) demonstra-se positiva no sentido de expressar a riqueza de diversidade do campo. Por outro lado, a fragmentação estimula disputas de investimento e dificulta a formação de um consenso, fator significativo para a consolidação de políticas públicas. Nesse sentido, entende-se a aproximação de conceitos e práticas (relacionadas à infância, mídia e crítica) como um movimento extremamente positivo no sentido de somar forças para uma política pública de âmbito nacional.

Referências

ABPEDUCOM. **ABPEducom (Conceito)**, 2020. Disponível em: < <http://www.abpeducom.org.br/educum/conceito/> >. Acesso em 28 de janeiro de 2020.

BELLONI, Maria Luiza; GOMES, Nilza Godoy. **Infância, mídia e aprendizagem: autodidaxia e colaboração**. In: O uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação na formação de professores. Campinas: CEDES, 2008, p. 717-746.

BURN, Andre; REID, Mark. **Screening Literacy: reflecting on models of film education in Europe**, 2012. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/293223992_Screening_Literacy_Reflecting_on_Models_of_Film_Education_in_Europe >. Acesso em 28 de janeiro de 2020.

BUCKINGHAM, David. **Beyond technology: rethinking learning in the age of digital culture**, 2007. Disponível em: < <https://ddbuckingham.files.wordpress.com/2015/04/beyond-technology.pdf> >. Acesso em 28 de janeiro de 2020.

BRITES, Maria José; JORGE, Ana; SANTOS, Sílvio Correia. **RadioActive: um projeto europeu de rádio online**. In: ELEÁ, Llana (Ed.). *Agentes e vozes: um panorama da Mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha*. Göteborg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media (NORDICOM), 2014, p. 181-186.

COSTA, Elisângela Rodrigues. **Educomunicação e políticas: estudo comparativo de educação midiática nas redes municipais do Rio de Janeiro e de São Paulo**. 2018. 274 f.. Tese (Tese de Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CUNHA, Raquel Pacheco Mello. **Cinema e educação: estudos de caso no Brasil e em Portugal**. 2015. 310 f.. Tese (Tese de Doutorado em Ciências da Comunicação) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.

DUERAGER, Andrea; LIVINGSTONE, Sonia. **How can parents support children's internet safety?** Londres: EU Kids Online, 2012.

EAO. **Mapping of media literacy practices and actions in EU-28**. Strasbourg: European Audiovisual Observatory, 2016.

FANTIN, Monica. **Contextos, perspectivas e desafios da mídia-educação no Brasil**. In: ELEÁ, Llana (Ed.). *Agentes e vozes: um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha*. Göteborg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media (NORDICOM), 2014, p. 51-59.

HASEBRINK, Uwe; LIVINGSTONE, Sonia; HADDON, Leslie. **Comparing children's online opportunities and risks across Europe: cross-national comparisons for EU Kids Online**. Londres: EU Kids Online, 2008.

LIVINGSTONE, Sonia; ÓLAFSSON, Kjartan; HELSPER, Ellen J.; LUPIÁÑEZ-VILLANUEVA, Francisco; VELTRI, Giuseppe A.; FOLKVORD, Frans. **Maximizing opportunities and minimizing risks for children online: the role of digital skills in emerging strategies of parental mediation.** In: WAISBOARD, Silvio (Ed.). *Journal of Communication* 67. EUA: International Communication Association, 2017, p. 82-105.

LIVINGSTONE, Sonia; PAPAIOANNOU, Tao; PÉREZ, María del Mar Grandío; WIJNEN, Christine W.. **Critical insights in European media literacy research and policy.** In: CAR, Viktorija (Ed.). *Media Studies*. vol. 3. nº 6. Zagreb: Faculty of Political Science, 2012, p. 2-12.

MAREUSE, Marcia Aparecida Giuzi. **A representação infantil da violência na mídia: uma perspectiva para repensar a educação.** 2007. 329 f.. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Departamento de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PEREIRA, Sara; PINTO, Manuel; MADUREIRA, Eduardo Jorge; POMBO, Teresa; GUEDES, Madalena Guedes. **Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário.** Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2014.

RIDEOUT, Victoria. **Children, teens, and entertainment media: the view from the classroom.** EUA: Common Sense Media, 2012.

SOARES, Ismar de Oliveira. **A educomunicação possível: uma análise da proposta curricular do MEC para o Ensino Básico.** *Comunicação e Educação*, São Paulo ECA/USP (Online), v. 21, n. 1, 2016, p.13-25.

SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson; XAVIER, Jurema Brasil (org.). **Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural.** São Paulo: ABPEducom, 2017.

SOUZA, María Dolores. **Consumo televisivo infantojuvenil multitela.** In: MACEDO, Alessandra Xavier Nunes; PIRES, David Ulisses Brasil Simões; ANJOS, Fernanda Alves dos. (Org.). *Classificação Indicativa e novas mídias.* Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Justiça, 2014, p. 111-123.