

Mídia e Educação: A necessidade do Multiletramento

Media education: multiliteracies need

Mônica Pegurer Caprino

Doutora em Comunicação, pela Universidade Metodista de São Paulo – Umesp; especialista em Comunicação e Educação, pela Universidade Autônoma de Barcelona – UAB; graduada em Jornalismo e Letras, pela Universidade de São Paulo – USP; professora convidada da UAB; professora da Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS

Arquimedes Pessoni

Doutor e mestre em Comunicação, pela Universidade Metodista de São Paulo – Umesp; graduado em jornalismo, pela mesma instituição; professor do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS

Ana Silvia Moço Aparício

Doutora e mestre em Linguística Aplicada, pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp; especialista em Leitura e Produção de Texto; graduada em Letras, pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Penápolis – Fapipe; professora da Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS

Resumo

Os estudos de *media literacy* (literacia ou letramento midiático) têm mostrado que a interação entre comunicação e educação é imprescindível para o século XXI. Partindo dessa concepção, este trabalho tem como objetivo mostrar a necessidade do letramento midiático no âmbito da educação básica para o incremento de várias competências, inclusive as relacionadas à leitura do texto impresso. Este artigo partiu de dados de pesquisa de campo realizada de 2008 a 2011 por pesquisadores da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (Brasil) e que incluiu procedimentos quantitativos e qualitativos. Em torno de 600 alunos de 12 a 14 anos de escolas públicas responderam periodicamente a testes de compreensão de leitura de notícias de jornais impressos. Os resultados mostraram que os adolescentes têm dificuldade em habilidades básicas de leitura, como reconhecer informações explícitas ou estabelecer conexões entre informações. Já as entrevistas com professores e alunos introduziram o tema das tecnologias, comparando os hábitos de leitura e as opiniões sobre o texto impresso e o digital. Os dados empíricos e a revisão bibliográfica realizada mostram que o letramento midiático pode contribuir para o incremento das competências relacionadas ao letramento tradicional.

Palavras-Chave: letramento midiático; leitura; jornal na sala de aula.

Abstract

Studies on Media Literacy have indicated that the interaction between communication and education is essential for the XXI century. Based on this conception, this paper aims to show the need of media literacy as part of basic education to increase various skills, including those related to printed text reading. This article came from data obtained in field researches conducted from 2008 to 2011, by researchers at City University of São Caetano do Sul (Brazil) and that included quantitative and qualitative procedures. Around 600 students, from 12 to 14 years, from public schools responded to periodic tests of news reading comprehension from print newspapers. It is possible to notice in the results that adolescents present difficulties in basic reading skills such as recognizing explicit information or making connections between informations. Interviews with teachers and students, on the other hand, introduced the theme of technologies, comparing reading habits and impressions of the printed and digital text. The empirical data and literature review show that media literacy can contribute to the development of skills related to traditional literacy.

Keywords: media literacy; reading; newspaper in the classroom.

Mídia e Educação: A necessidade do Multiletramento

1. Introdução

Dados sobre o acesso às tecnologias da informação e da comunicação de 2011 (CETIC.BR, 2011) mostram que 38% dos domicílios brasileiros dispõem de acesso à internet. Esses números podem subir a 90% se forem consideradas as classes sociais economicamente mais favorecidas. Por outro lado, se houver um detalhamento por faixa etária, constatar-se-á que 75% dos jovens de 10 a 15 anos já usaram internet de alguma forma, em suas casas ou em outros espaços, como as LAN¹ houses.

Os dados podem fazer crer que os jovens brasileiros, familiarizados com todas as formas de comunicação e com o uso das novas mídias, já tenham dominado o conhecimento sobre os meios tradicionais, como os impressos. Outros dados evidenciam, porém, um panorama diferente. Os resultados relacionados à compreensão de leitura de alunos brasileiros em diversas avaliações em larga escala, nacionais² e internacionais, como o Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes da OECD, não têm se mostrado satisfatórios, tendo em vista o que se esperaria da formação do cidadão numa sociedade urbana e globalizada, altamente letrada, como a atual. Em 2009, os estudantes brasileiros obtiveram, nos testes do Pisa, 412 pontos em leitura, números que posicionaram o País no nível 2 em uma escala de 1 a 5, abaixo da média de 493 pontos (OECD, 2010: 15).

Nos Estados Unidos, o panorama não é tão diferente: 85% dos jovens usam as novas formas de comunicação, mas somente 24% dos estudantes do ensino médio obtiveram altas notas em escrita e 38% em leitura (YOUNG, 2012: 70). O interesse pelas mídias digitais e pelas formas tradicionais de comunicação, como o texto impresso, parecem totalmente separados para os jovens de hoje, chamados por alguns teóricos de nativos digitais.

Marc Prensky (2001) cunhou este termo ao verificar que os estudantes do século XXI estão vivendo uma mudança radical, se comparados aos jovens de outras gerações, devido à difusão da tecnologia digital. O referido autor defendeu que os estudantes pensam e processam a informação de modo diferente dos seus antecessores. A estes “novos estudantes”, que o próprio Prensky chamou de nativos digitais, ele contrapôs as gerações anteriores, as quais necessitam atualizar-se para acompanhá-los, e nomeou-os “imigrantes digitais”.

Ainda que já se tenha conhecimento desses há um certo tempo, os especialistas na área ainda continuam a se perguntar o que é possível fazer para alinhar esforços da educação e da comunicação em um sentido comum. Aspectos relativamente “tradicionais” do ensino, como o desempenho na leitura do texto impresso, parecem estar relegados a segundo plano pelos “nativos digitais”, embora continuem a ser altamente valorizados pela educação formal. O livro didático e o ensino apostilado são referências na grande parte das escolas brasileiras

e geralmente os meios de comunicação, em especial os digitais, ficam do lado de fora da sala de aula.

O jornal impresso é um dos poucos meios de comunicação levados à sala de aula com fins didáticos, uma vez que é visto como um possível substituto dos textos literários. Existem, nos Estados Unidos, inúmeros projetos filiados à Newspaper Association of América Foundation, subordinados ao programa Newspaper in Education. No Brasil, os projetos de jornal e educação estão reunidos, principalmente, no programa da Associação Nacional de Jornais – ANJ e, em 2008, quando se iniciou este projeto de pesquisa, atingiam mais de sete milhões de alunos em todo o País.

Imersos no mundo digital, estarão os jovens à vontade com o texto impresso, ainda que seja tomado de um meio de comunicação como o jornal? O seu uso em sala de aula pode ajudar no incremento dos níveis de compreensão de leitura? Qual relação se pressupõe entre “velhas” e “novas” mídias? Partindo-se dessas inquietudes e procurando refletir sobre as possibilidades das interfaces entre comunicação e educação, realizou-se o projeto de pesquisa “O uso do jornal na sala de aula no lócus de São Caetano do Sul”, de 2008 a 2011.

O objetivo principal e inicial da pesquisa foi verificar os níveis de compreensão de leitura de notícias de jornal por estudantes do ensino fundamental II (de 10 a 14 anos) e a possibilidade de incrementar tais níveis de compreensão mediante o trabalho contínuo e orientado com o jornal em sala de aula. Com o desenrolar do projeto, agregaram-se questões complementárias, como a relação dos estudantes com a mídia digital e sua influência nos processos de leitura. Dessa forma, pôde-se ampliar o processo de reflexão a outros aspectos, agregando também a perspectiva teórica da *media literacy* e da *media education*.

2. Leitura

Uma concepção tradicionalmente assumida pela escola é a de que ler significa apenas um processo de **decodificação** de letras (escrita) em fonemas (fala) para se acessar o significado do texto. Nesta perspectiva, aprender a ler envolve percepção visual e memória dos grafemas (letras, símbolos, sinais), que deve ser associada, também na memória, a outras percepções (auditivas) dos

¹ Local Area Network.

² Os principais exames nacionais que podem ser mencionados são os seguintes: Exame Nacional do Ensino Médio – Enem; Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saresp; Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb.

sons da fala (fonemas). Fazendo essas associações, o indivíduo, partindo da letra, chegará à sílaba e à palavra, e, a partir delas, à frase, ao período, ao parágrafo e ao texto, acessando assim, linear e sucessivamente, seus significados. Desse modo, as capacidades exigidas para a chamada “leitura fluente” são as de decodificação do texto (ROJO, 2004).

Com base nessa concepção, o papel da escola no tocante à leitura restringe-se a desenvolver atividades orientadas, por exemplo: decifrar em voz alta as correspondências entre letras e sons (tarefa avaliada pelo professor em função da velocidade da leitura) e ler para responder às atividades de “compreensão de texto”, isto é, realizar uma leitura oral ou silenciosa de um texto, seguida de um questionário que “cobra” pequenos detalhes secundários desse mesmo texto.

Na verdade, essas atividades de leitura geralmente não ensinam a compreender o texto, pois não mostram ao aluno os caminhos que ele pode seguir para construir o sentido. Enfim, são atividades centradas no resultado da leitura, e não em seu processo, de modo que, assim, não se ensina a compreender. Por isso, embora hoje já se admita facilmente que um dos objetivos da aula de Língua Portuguesa é ensinar a ler, as atividades de leitura desenvolvidas na escola não têm contribuído para que o aluno seja capaz de interpretar e compreender autonomamente os textos escritos.

Ensinar e aprender a ler são, realmente, tarefas complexas. Nos últimos 50 anos, como apontou Rojo (2004), o desenvolvimento das pesquisas e dos estudos sobre o ato de ler vem demonstrando que a leitura envolve muitas estratégias e capacidades (cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação e das finalidades de leitura. Em outras palavras, a leitura passa a ser enfocada não apenas como um ato de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral), mas como um ato de cognição, de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos que vão muito além dos fonemas e letras.

Além disso, a leitura deve ser considerada como uma prática central de todas as disciplinas do currículo e o professor, qualquer que seja sua área, como mediador ou facilitador da leitura para os alunos. Ao professor de Português cabe propiciar condições para que o aluno descubra como se constrói a leitura, articulando-a aos diferentes gêneros de texto; não se lê, por exemplo, uma notícia em jornal da mesma forma que um poema, um verbete de um dicionário ou o texto em uma tela de computador.

De acordo com os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa para o ensino fundamental (séries finais), a leitura fluente só se dá quando o leitor utiliza estratégias como selecionar, antecipar, inferir e verificar, sendo que o uso desses procedimentos é que lhe permite tomar decisões diante das dificuldades de compreensão, arriscar-se perante o desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas etc. (BRASIL, 1998: 53-54). A

característica mais saliente de um leitor proficiente, segundo Kleiman (1992: 51), “é sua flexibilidade na leitura. Ele não tem apenas um procedimento para chegar aonde quer, ele tem vários possíveis, e, se um não der certo, outros serão ensaiados.”

Nos termos de Kleiman & Moraes (2008: 129), “o sujeito cognitivamente engajado mobiliza seus conhecimentos para fazer sentido de uma situação”. Como também afirmou Kintsch (*apud* SALLES & PARENTE, 2004: 73), o processo de leitura combina “duas fontes de informação: conhecimento sobre linguagem, bem como conhecimento sobre o mundo”.

Aliás, o conhecimento de mundo será fundamental para a leitura das notícias de jornal. Vale lembrar também que a “notícia” é um gênero que atrai muitos leitores e pode ser um bom ponto de partida para um trabalho de leitura. Além de possibilitar ao aluno engajar-se em vários objetivos de leitura (ler para se informar, para realizar trabalhos etc.) e, segundo perspectivas de diferentes disciplinas, as notícias geralmente apresentam fotos, diagramas, tabelas e outros recursos de apoio à compreensão.

Outro conceito que deve ser ressaltado é o de letramento que, segundo Magda Soares (2002: 145), é “o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento.”³.

3. Letramento Midiático

Durante muito tempo, a ideia de uma educação para a mídia, principalmente no meio educacional, foi a de proteger as crianças e os jovens contra o efeito nocivo dos meios de comunicação, inclusive como uma forma de preservar e valorizar a leitura e os meios impressos. Hoje, vê-se que sobretudo as disciplinas de língua materna incluem textos oriundos da mídia, em especial os jornalísticos. No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs propõem à escola eleger como objeto de estudo textos que aparecem com frequência na realidade social, dentre eles o texto jornalístico, para que sejam analisadas suas formas de recepção e de produção (BRASIL, 1998: 5).

O que se observa, porém, na maioria das vezes, é o uso da mídia (geralmente o jornal impresso) como simples ferramenta didática, substituindo o livro de texto nas aulas de língua materna ou fornecendo material de pesquisa em outras disciplinas. Esta perspectiva, de educação com a mídia, já há muito deixou de ser o parâmetro dos estudos e reflexões sobre mídia e educação.

³ Autores como Magda Soares (SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, p. 5-17, São Paulo, janeiro/abril, 2004) e Angela Kleiman (KLEIMAN, Angela. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995), dentre outros, desenvolvem trabalhos sobre a diferença dos dois termos (letramento e alfabetização).

Com origem nos anos de 1920, os estudos e atividades relacionados à *media literacy* limitaram-se, inicialmente, a uma “alfabetização visual”, com vários projetos voltados à interpretação de imagens (HOBBS, 2009: 3). Assim, *media literacy* e *media education* eram entendidas com uma “defesa cognitiva” contra o sensacionalismo e muitas formas de propaganda abusiva feitas nos meios de comunicação. Entretanto, já a partir da década de 1960, um grupo de educadores nos Estados Unidos começou a usar alguns novos aparatos tecnológicos com fins criativos e educacionais.

Segundo Hobbs (2009: 3), a partir dos anos 1970, a *media education* passou a ser reconhecida como “uma prática crítica da cidadania”. Desde 1980, quando Len Masterman escreveu *Teaching the media (Comedia)* (MASTERMAN, 1985), muitos educadores que trabalhavam com mídia e educação adotaram um conjunto de conceitos-chave, que foram resumidos pelo Center for Media Literacy (CML), dos Estados Unidos: todas as mensagens midiáticas são construídas; as mensagens mediáticas são construídas usando uma linguagem criativa com suas próprias regras; diferentes pessoas experimentam a mesma mensagem midiática de maneiras diferentes; a mídia incorpora valores e pontos de vista; muitas mensagens midiáticas estão organizadas para obter lucro ou poder.

Esses cinco pontos-chave são observados nos documentos e nas iniciativas da Unesco⁴, inclusive no trabalho que publicou destinado à capacitação de professores: *Media and information literacy – Curriculum for teachers* (WILSON et al., 2012).

A definição de *media literacy* que mais tem sido aceita e repetida em muitos textos sobre o tema é a que foi definida em 1992, em uma conferência internacional, e que definiu *media literacy* como “a capacidade de acessar, analisar, avaliar e comunicar mensagens em uma variedade de formas” (AUFDERHEIDE, 1992). Em outras palavras, pode-se dizer, de maneira mais ampliada, que

[...] *media literacy* é o termo usado para descrever as competências e habilidades requeridas para o desenvolvimento independente e consciente do cidadão no novo entorno comunicacional – digital, global e multimídia – da sociedade da informação. A *media literacy* (a alfabetização mediática) é considerada o resultado do processo de *media education* (PÉREZ TORNERO, 2008: 103).

Das orientações protecionistas (proteger as crianças do perigo da mídia) e das promotoras (que pretende incentivar atividades que colaborem para a tomada de consciência crítica em relação ao universo midiático), a *media literacy* chega a uma orientação participativa, que passa a enfatizar a produção social, a comunicação para o desenvolvimento dos conhecimentos, a interatividade e o diálogo (PÉREZ TORNERO & VARIS, 2012: 67).

Hoje, organismos e centros de pesquisas relacionados à *media literacy*, sobretudo a Unesco, veem o letramento midiático como uma forma de “empoderar” a cidadania e como a chave para o desenvolvimento pleno da liberdade de expressão e do direito à informação.

Alguns expertos que defendem a necessidade do letramento midiático na sociedade do século XXI

contrapõem-se, inclusive, às ideias de Prensky sobre os nativos digitais. David Buckingham (2009) revelou acreditar que muitos dos chamados nativos digitais são apenas usuários mais intensivos de mídia digital do que os chamados imigrantes digitais. Isso não significa que, automaticamente, sejam proficientes em todos os aspectos dessas mídias e dominem competências e habilidades suficientes para lidar com esse novo entorno digital.

4. A Pesquisa

Embora voltado especificamente às questões da compreensão de leitura, o projeto de pesquisa “O uso do jornal na sala de aula no lócus de São Caetano do Sul” também pretendeu discutir a interface entre Comunicação e Educação de maneira geral. Para tanto, durante o transcurso da pesquisa, incrementou-se o levantamento de dados sobre o uso da internet pelos estudantes e sua percepção sobre o texto lido no meio impresso e no meio digital.

O projeto foi iniciado em 2008 e se concretizou mediante parceria firmada com a Secretaria de Educação de São Caetano do Sul para a sua realização. Vale esclarecer que São Caetano do Sul, na região metropolitana de São Paulo, destaca-se por apresentar um dos melhores Índices de Desenvolvimento Humano – IDH (cerca de 0,919) do País, além do menor Índice de Exclusão Social – IES (0,864).

Metodologicamente, o desafio foi como “medir” o nível de compreensão de leitura dos alunos diante das notícias de jornal. Assim, optou-se pela aplicação de testes de leitura, baseados em descritores de habilidades de leitura utilizados pelos principais exames de avaliação do ensino fundamental II, aplicados no Estado de São Paulo e em âmbito nacional e internacional (tais como Saesp, Saeb e Pisa). De modo geral, são descritores cuja abrangência vai desde a recuperação de informações específicas do texto até a demonstração de compreensão geral de texto e reflexão sobre seu conteúdo e suas características.

O projeto utilizou, como jornal básico de trabalho, o *Diário do Grande ABC* (por ser regional, mas trata também de assuntos nacionais e internacionais, além de cobrir todas as editorias). Além do levantamento de dados sobre os níveis de compreensão de leitura, foram incluídas no projeto atividades complementares: capacitação de professores para a aplicação de atividades com o jornal em sala de aula; acompanhamento; orientação das atividades com reuniões mensais; organização de um espaço de discussão do uso do jornal em meio *on-line* para compartilhar informações com os professores da rede, dentre outras.

Os testes trabalharam (em 2008 e 2009) com dez habilidades de leitura, compatíveis com os aprendizados

⁴ United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura).

solicitados aos alunos de sexto e sétimo anos, cuja abrangência vai desde a recuperação de informações específicas do texto até a demonstração de compreensão geral de texto e reflexão sobre seu conteúdo e suas características, o que será descrito mais adiante. Em 2010 e 2011, os testes de leitura passaram a conter 12 questões, uma vez que se incluíram duas novas habilidades, requeridas aos alunos das duas últimas séries do ensino fundamental II.

Com o número médio de 600 respondentes, os dados foram tabulados por escola e no geral do município, sendo feita análise a partir de acertos e erros por questão/habilidade em cada teste e, comparativamente, entre os sete testes tabulados.

Foi possível observar que o desempenho geral dos alunos se mantém praticamente igual ao longo dos quatro anos de pesquisa em todas as habilidades pesquisadas. O curioso é que há um índice relativamente grande de erros (cerca de 30%) em habilidades consideradas relativamente simples, como a localização de informações explícitas no texto. O contato com o jornal não pareceu mudar a capacidade de lidar com as perguntas relacionadas a esse quesito. Além do mais, como a equipe de pesquisa deixou a cargo dos professores a inclusão de atividades com o jornal, não se pôde garantir a efetividade em relação à frequência de uso do jornal em sala.

Habilidades consideradas um pouco mais complexas, como realizar inferências, causaram ainda mais dificuldade nos alunos pesquisados. De acordo com Kleiman (2007), quando se trata de uma palavra chave do texto, isto é, palavras que ocorrem repetidas vezes e que têm maior relação com o assunto do texto, é mais fácil realizar a inferência, pois há mais elementos/pistas contextuais que ajudam o leitor a chegar ao sentido da palavra.

As relações lógico-discursivas também causaram dificuldade para os alunos e, em quase todos os sete testes, superaram os 50% de erros. Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2008), “o sucesso neste item advém da familiaridade com a escrita, já que o conectivo em pauta não é de uso frequente na fala, isto é, na linguagem coloquial informal”. Possivelmente, esse fato tenha levado uma grande parcela de alunos a ser atraída por respostas incorretas, dispersando, de forma equilibrada, as escolhas pelas outras alternativas.

Além disso, esse baixo índice de acertos revela também os resultados de um ensino tradicional de gramática que ainda impera nas escolas, ou seja, um ensino mecânico e de memorização de conjunções, advérbios etc., não estabelecendo relações de seu uso com os sentidos do texto.

É interessante perceber que, numa geração conectada, altamente ligada em infográficos e *memes*, não há a compreensão das relações entre os recursos gráficos e os elementos verbais, uma das habilidades exigidas nos testes. Ao que parece, os alunos não relacionam a imagem com o texto: ou fazem apenas a leitura da imagem ou simplesmente a leitura do texto escrito, sem relacioná-los como conteúdos complementares.

“Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade” foi uma das habilidades em que os alunos tiveram melhor desempenho e em nenhum teste houve mais de 50% de erros. O que explicaria isto? Como se trata de o aluno reconhecer a coesão referencial, acredita-se que o bom desempenho se relaciona ao trabalho bastante explicitado nas atividades de produção textual na escola relacionados a este tema (em geral, orientações que são feitas aos alunos para substituir palavras sinônimas, nomes por pronomes etc.).

Uma das habilidades mais complexas e sobre a qual os professores de Português normalmente não trabalham é “reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido”. No resultado comparativo entre os três testes onde apareceu essa habilidade, observou-se que, em dois testes, houve mais de 50% de erros.

Acredita-se que conhecer o perfil dos alunos pesquisados e sua relação com a mídia poderia ajudar a compreender o desempenho nos testes de compreensão de leitura. Os alunos entrevistados estavam na faixa etária entre 12 e 14 anos, e a maioria (51%) não tinha contado com jornais em suas casas, mas 83% responderam ter gostado de realizar atividades com o jornal em sala de aula.

Outras perguntas do questionário referiam-se à opinião dos alunos em relação ao texto de jornal, uma vez que normalmente tem-se a ideia de que o estilo jornalístico é de mais fácil entendimento se comparado a outros gêneros. Ainda que a grande maioria (85%) tenha respondido que considera fácil o texto de notícia de jornal, quase a mesma quantidade de alunos (78%) considerou que esse tipo de texto é muito longo.

Outro ponto abordado foi a diferença entre a leitura de textos impressos e textos digitais. A intenção era saber como eles percebiam a mudança de meio de comunicação e se o hábito generalizado entre os jovens de ler na internet poderia, de alguma maneira, influir no seu desempenho na leitura de textos impressos.

É interessante observar que alguns responderam afirmativamente, que ler um texto impresso era igual a ler um texto na internet, mas, ao mesmo tempo, disseram, em um resposta seguinte, que um era mais resumido, ou seja, perceberam diferenças. Aliás, a maioria dos entrevistados, ao apontar diferenças ou semelhanças entre texto impresso e texto na internet, pensou mais no conteúdo, na informação que iria receber a partir de cada meio de comunicação. Em geral, parece que os alunos não têm uma visão clara das diferenças que implicam cada meio de comunicação e, acima de tudo, acreditam que só existe uma mudança de suporte, sem perceber jornais impressos e digitais como meios de comunicação diferentes.

O mesmo acontece com os professores, que simplesmente trocam o texto do livro didático pelo jornal. Ainda que trabalhem como gêneros distintos de texto, na maioria das vezes não levam em consideração os aspectos de

produção desse texto jornalístico, não observam os textos de um jornal impresso ou um jornal digital como produto de um sistema de comunicação em que estão envolvidos interesses econômicos, grupos, monopólios e princípios ideológicos.

Esse panorama faz pensar na necessidade do letramento midiático. Seria de vital importância que os professores não somente utilizassem o jornal como um substituto do livro para exercícios de leitura, mas percebessem como é importante entender o jornal, como ele é produzido, conhecendo suas lógicas e seus contextos. Isso parece ainda mais vital quando se constata que os professores de Português têm pouca familiaridade sobre a estrutura e os processos de produção de um meio de comunicação como o jornal impresso. Seria necessário um processo mais amplo de “alfabetização midiática”, como já se mencionou anteriormente, tanto para alunos como para professores, nos moldes já utilizados em outros países e propostos pela Unesco.

5. Multiletramento

Não se pode ver a prática da leitura de maneira isolada e imaginar que ela será incrementada somente com livros e textos impressos. O estudante é hoje um cidadão integral, que vive imerso em uma realidade comunicacional complexa, tomada em sua maior parte pelos meios digitais e audiovisuais. Se existe o propósito de fomentar o letramento desses jovens, há que se trabalhar com o multiletramento. Ensinar a entender como funciona um jornal, um *site* ou um programa de televisão. Significa oferecer competências críticas sobre o entorno comunicacional e cultural, que podem ajudar o estudante também na leitura do texto impresso, sobretudo aquele encontrado na imprensa, uma vez que exige de maneira determinante conhecimentos prévios sobre o entorno social, cultural e histórico.

Para enfrentar o desafio das novas tecnologias, é necessário pensar em novos letramentos, que, entretanto, incluem todos os tipos de mídia, inclusive o “velho” jornal impresso. Hoje, não basta que o aluno seja alfabetizado; ele tem que estar preparado para deparar-se com qualquer tipo de mensagem e saber dar tratamento e interpretação adequados a cada um.

O ato de ler, à luz das mudanças de um mundo cada vez mais global, pode agora ter lugar fora dos limites tradicionais da página escrita, com o auxílio da tecnologia, a qual permite desenvolver

competências que extravasam as fronteiras da palavra, aliando-lhe sons e imagens em movimento que instalam universos imaginários de forma porventura mais profícua (MELÃO, 2010: 86).

Como defenderam Kellner & Share (2008), a educação hoje precisa promover uma variedade de novos tipos de alfabetizações múltiplas para capacitar os alunos e para tornar a educação relevante diante das exigências do presente e do futuro.

Não é possível esquecer que o letramento midiático envolve o conhecimento de como a mídia funciona, como seus significados são construídos e funcionam na vida cotidiana. Uma pesquisa realizada durante um ano com adolescentes da Filadélfia, nos Estados Unidos, mostrou que o letramento midiático pode ajudar os estudantes no aprendizado de outros conteúdos, como a escrita e a leitura (YOUNG, 2012). O letramento midiático “é uma porta de entrada para o uso mais frequente e prático de alfabetização tradicional” (YOUNG, 2012: 73), além do que a análise dos meios de comunicação apresenta-se como uma forma de melhorar de maneira crítica as tradicionais habilidades de leitura.

O letramento midiático envolve a aquisição de competências e conhecimentos para ler e interpretar todo tipo de texto. O letramento é uma condição necessária à capacitação das pessoas para participarem na economia, na cultura e na política, em âmbitos local, nacional e global (KELLNER, 2004: 16).

Se as tecnologias demandam novas habilidades e ferramentas, não se pode, entretanto, esquecer as capacidades, habilidades e estratégias necessárias para a leitura e compreensão das “velhas mídias”. O ensino, a prática e o trabalho com o texto escrito seguem mais importantes do que nunca. O fato de os jovens estarem mais habituados ao texto da internet faz com que transponham as estratégias utilizadas no digital para o impresso e isto não funciona. É necessário formar um bom leitor de mídia, de todas as mídias, compreendendo a particularidade de cada uma.

Como os alunos normalmente não veem relação entre novas formas de letramento e “antigas”, cabe ao professor fazer essa ponte entre o letramento tradicional e os “novos letramentos”, a fim de que os jovens sejam capazes não só de uma visão crítica, mas também possam ser produtores de mensagens comunicativas eficazes. Mas, para isso, também os educadores terão que estar capacitados.

6. Referências

- AUFDERHEIDE, Patricia. Aspen Media Literacy Conference Report – part II: proceedings and next steps. Washington, DC: Aspen Institute, 1992. Disponível em: <http://www.medialit.org/reading_room/article356.html>. Acesso em: 25 de julho de 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. PDE – *Plano de Desenvolvimento da Educação*. Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC/SEB; Inep, 2008.
- BUCKINGHAM, David. Talking about their generation: constructions of the digital learner. In: DAS, Ranjana & BECKETT, Charlie. *Digital natives: a myth? A Polis Paper*. London: Offcom – Office of Communications, 2009.
- CENTRO DE ESTUDOS SOBRE AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO – CETIC.BR. *TIC Domicílios e usuários – total Brasil*. São Paulo, Cetic.br, novembro de 2011/janeiro de 2012. Disponível em: <<http://cetic.br/usuarios/tic/2011-total-brasil/>>. Acesso em: 12 de agosto de 2012.
- HOBBS, Renee & JENSEN, Amy. The past, present, and future of media literacy education. *Journal of Media Literacy Education*, v. 1, n. 1, p. 1-11, Montclair, 2009.
- KELLNER, Douglas. Technological transformation, multiple literacies, and the re-visioning of education. *E-Learning and Digital Media*, v. 1, n. 1, p. 9-37, Oxford, 2004.
- KELLNER, Douglas & SHARE, Jeff. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. *Educação & Sociedade*, v. 29, n. 104 – Especial, p. 687-715, Campinas, outubro, 2008.
- KLEIMAN, Ângela B. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1992.
- KLEIMAN, Ângela B. & MORAES, Sílvia E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- MASTERMAN, Len. *Teaching the media (Comedia)*. London: Routledge, 1985.
- MELÃO, Dulce Helena M. R. Ler na era digital: os desafios da comunicação em rede e a (re)construção da(s) literacia(s). *Exedra*, n. 3, p. 75-90, Coimbra, 2010.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD. *PISA 2009- results: What students know and can do – Student performance in Reading, Mathematics and Science*. (Volume I). 2010, Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>>. Acesso em: 11 de setembro de 2010.
- PÉREZ TORNERO, José Manuel. Media literacy: new conceptualisation, new approach. In: CARLSSON, Ulla; TAYIE, Samy; JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève & PÉREZ TORNERO, José Manuel (eds.). *Empowerment through media education: an intercultural dialogue*. Göteborg: Nordicom/Göteborgs Universitet, 2008. p. 103-116.
- PÉREZ TORNERO, José Manuel & VARIS, Tapio. *Alfabetización mediática y nuevo humanismo*. Barcelona: UOC/Unesco, 2012.
- PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon* (MCB University Press), v. 9, n. 5, p. 1-6, Bradford, outubro, 2001.
- ROJO, Roxane Helena R. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. Texto de divulgação científica elaborado para o Programa “Ensino Médio em Rede”, Rede do Saber/Fundação Vanzolini/SEE-SP e para o Programa “Ler e Escrever – Desafio de Todos”. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec/SME-SP. São Paulo: SEE-SP/SME-SP, 2004.
- SALLES, Jerusa F. de & PARENTE, Maria Alice de Mattos P. Compreensão textual em alunos de segunda e terceira séries: uma abordagem cognitiva. *Estudos de Psicologia*, v. 9, n. 1, p. 71-80, Natal, janeiro/abril, 2004.
- SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 81, p. 143-160, Campinas, dezembro, 2002.
- WILSON, Carolyn; GRIZZLE, Alton; TUAZON, Ramon; AKYEMPONG, Kwama & CHEUNG, Chi-Kim. *Media and information literacy – curriculum for teachers*. Paris: Unesco, 2011.
- YOUNG, Joslyn Sarles. Linking learning: connecting traditional and media literacies in 21st Century Learning. *Journal of Media Literacy Education*, v. 4, n. 1, p. 70-81, Montclair, 2012.