

As novas gerações e a literacia midiática: possibilidades de educar para a cidadania**The new generations and the media literacy: possibilities to educate for citizenship**

DOI:10.34117/bjdv5n6-192

Recebimento dos originais: 14/04/2019

Aceitação para publicação: 21/05/2019

Gabriela Goulart Mora

Mestre em Comunicação pela Universidade de Brasília

Instituição: Universidade de Brasília

Endereço: Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília, Campus Universitário
Darcy Ribeiro ICC Norte - Instituto Central de Ciências Norte - Asa Norte Brasília, DF
70910-900 Brasil

E-mail: ggoulartmora@gmail.com

Natália Oliveira Teles da Silva

Doutoranda e Mestre em Comunicação pela Universidade de Brasília.

Instituição: Universidade de Brasília

Endereço: Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília, Campus Universitário
Darcy Ribeiro ICC Norte - Instituto Central de Ciências Norte - Asa Norte Brasília, DF
70910-900 Brasil

E-mail: nataliaots@gmail.com

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre as possibilidades de a literacia midiática se apresentar como um caminho para educação cidadã das novas gerações em um cenário dinâmico e hiperconectado, fruto das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs). Por meio da análise de obras e documentos de pesquisadores nos campos da comunicação e da educação, expomos alguns conceitos de literacia em diálogo com o contexto educacional. Apresentamos uma breve contextualização do cenário e das formas como as novas gerações têm interagido com as TICs, além dos riscos e possibilidades resultantes dessa experiência. Propomos a discussão da importância da literacia midiática como meio de educação para as mídias, da centralidade da Internet nessa discussão e dos desafios de se pensar a educação formal no referido contexto. Ao final, apresentamos caminhos para a prática da literacia midiática e possibilidades para a sua efetivação por meio de políticas públicas.

Palavras chave: Internet; Direitos Humanos; Literacia digital; Literacia midiática; Competências digitais.

ABSTRACT

This article proposes a reflection on the possibilities of media literacy to present itself as a way for citizen education of the new generations in a dynamic and hyperconnected scenario, as a result of the new Information and Communication Technologies (ICTs). Through the

analysis of works and documents of researchers in the fields of communication and education, we expose some concepts of literacy in dialogue with the educational context. We present a brief contextualization of the scenario and the ways in which the new generations have interacted with the ICTs, besides the risks and possibilities resulting from this experience. We propose the discussion of the importance of media literacy as a means of education for the media, of the centrality of the Internet in this discussion and of the challenges of thinking about formal education in that context. At the end, we present ways to practice media literacy and possibilities for its effectiveness through public policies.

Keywords: Internet; Human rights; Digital literacy; Media literacy; Digital competences.

1 INTRODUÇÃO

Pesquisadores de diferentes linhas de estudos, sobretudo nos campos da Comunicação e da Educação, têm se dedicado a pesquisar a literacia midiática ou digital a partir de diferentes vertentes: abordando-a como tema tanto transversal quanto central, mapeando-a documentalmente ou mesmo analisando casos concretos de sua implementação no ambiente escolar. Ao considerarmos a importância da produção acadêmica relacionada a essa temática, nos propomos a pontuar discussões e conceitos de literacia a partir do trabalho de pesquisadores das áreas da Educação e da Comunicação para, então, refletirmos sobre possíveis tendências ou recomendações de literacia a serem consideradas no desenho, implementação e avaliação de políticas públicas, considerando-a como estratégica para a participação cidadã. Os conceitos acerca das competências necessárias para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) parecem variar mais em termos de nomenclatura, diversidade de habilidades contempladas e contexto de utilização, segundo os meios a que se referem, do que em termos de significado. Portanto, neste artigo, optamos por não enfatizar possíveis diferenças entre a literacia midiática e a digital, por entendermos que ambas se constituem como desdobramentos do mesmo conceito. Ressalvamos apenas que a última costuma ser aplicada ao âmbito da Internet e a primeira, ao de meios de comunicação de maneira geral.

A exposição do conceito de literacia relativamente aos meios digitais tem o objetivo de subsidiar as discussões apresentadas no decorrer do texto, relacionadas ao perfil e ao modo como as novas gerações têm interagido com as tecnologias. Feita essa contextualização, a partir de uma trilha argumentativa que aponta para os riscos, os desafios e as possibilidades que as crianças e adolescentes experimentam no ambiente digital, propomos uma reflexão sobre o papel da literacia, sobretudo no ambiente escolar, como caminho para o desenvolvimento de competências e de um olhar crítico acerca dos processos e conteúdos disponibilizados pelas TICs.

2 LITERACIAS: CONCEITOS E DIÁLOGOS

A preocupação com os desafios e as oportunidades trazidas pelos meios digitais aos cidadãos, em particular aos mais jovens, motivou o aumento da produção de documentos e diretrizes educacionais sobre a literacia digital não só nos países europeus, mas também em outras regiões do mundo. Entretanto, há uma variedade de abordagens e interpretações desse conceito, que nasce da interseção entre dois importantes campos de conhecimento: a Educação e a Comunicação. Além disso, igualmente diversas são as dimensões das competências a ele relacionadas.

Uma das obras analisadas para produção desta pesquisa, intitulada “A transdisciplinariedade das literacias emergentes no contemporâneo conectado: um mapeamento do universo documental das literacias de mídia e informação (MIL)”, da autoria de Beatrice Bonami Rosa (2016), apresenta um amplo mapeamento das discussões e conceitos relacionados à literacia. No que toca à área educacional, por exemplo, a autora contextualiza o tema, a partir de uma análise sobre as intensas mudanças tecnológicas ocorridas especialmente na segunda metade do século XX e o seu impacto sobre a forma como lidamos com a informação e a comunicação: “Há um movimento global que defende mídias, informações e tecnologias digitais não como temas a serem trabalhados, mas como novas formas de raciocínio” (ROSA, 2016, p. 25).

O cenário atual, com seus desafios relacionados às novas tecnologias de informação e de comunicação, demanda o desenvolvimento de novas competências e formas pensar, produzir, assimilar e compartilhar conhecimento. Os benefícios desse aprendizado vão além da capacitação individual, pois promovem novas percepções da realidade e transformações do contexto social. Portanto, cabe salientar que reside nessa perspectiva um dos grandes potenciais da literacia. Por isso, como aponta a autora, “é preciso encorajar os cidadãos a desenvolvê-las” (ROSA, 2016, p. 25).

“Literacia” deriva do termo em inglês *literacy*, que significa alfabetização, letramento ou escrita, a depender do contexto e da tradução. Em um primeiro momento, esse termo foi relacionado ao campo da Educação e especificamente ao processo de alfabetização. Contudo, mudanças relacionadas às TICs foram alterando o termo e a ele agregando novos significados. A pesquisadora Lígia Capobianco(2010, p. 88), ao tratar, em sua dissertação, da literacia digital, comenta que:

O acesso às TICs exige competências diferenciadas, o que levou à necessidade de ampliação do conceito de letramento, alfabetização ou literacia para que

compreendesse também as habilidades necessárias para realizar tarefas, comunicar-se e obter informações em ambiente digital.

No Brasil, a literacia é habitualmente utilizada para “designar novas habilidades desenvolvidas pelo sujeito exposto às novas mídias, informações e tecnologias” (ROSA, 2016, p. 26). Nesse contexto, o cenário de hiperconectividade e a convergência midiática, aliados às possibilidades de comunicação e informação oriundas desses processos, constituem uma realidade com impactos diretos no sistema educacional:

A aplicação de novas tecnologias deve ser sutil e contextualizada, não como uma simples nova ferramenta, mas uma nova maneira de pensamento e raciocínio lógico. Esse é o intuito das literacias, prover ao estudante a oportunidade de experimentar suas habilidades e competências em diversos campos do conhecimento sempre levando em consideração sua interdisciplinaridade (ROSA, 2016, p. 33).

Quando se trata da educação formal, é importante que haja uma adequação dos processos pedagógicos para que atendam às novas demandas de forma eficiente. Isso requer modificações de processos e currículos para satisfazer o novo, não apenas no que se refere às tecnologias, mas também às novas formas de ensino e aprendizagem.

No esforço de conceituar a literacia em relação aos meios de comunicação, nos deparamos com diversas interpretações, decorrentes da complexidade do tema e da constante mudança do cenário no qual ele se aplica. Apresentamos a seguir alguns entendimentos sobre o assunto.

Literacia digital foi um termo elaborado por Paul Gilster (1997), que, no livro *Digital Literacy*, é definido “como a habilidade de entender e utilizar a informação de múltiplos formatos e proveniente de diversas fontes quando apresentada por meio de computadores.” (GILSTER, 1997, p. 2). O que esse conceito traz de novo é a superação da ideia de letramento relacionada a materiais impressos, sugerindo uma relação dinâmica entre o homem e a tecnologia e considerando a criatividade como um dos aspectos elementares desse processo: “O desenvolvimento permanente dessas competências é revestido sob uma perspectiva emancipadora, tornando o sujeito autônomo e potencialmente capaz e criativo” (ROSA, 2016, p. 43).

O conceito de literacia digital, oriundo da transposição de competências de um mundo analógico, como ler, escrever e interpretar criticamente, para um digital, tem se difundido desde os anos 1980 sem consenso absoluto (PEREIRA, 2011, p. 31):

A noção de Literacia Digital não é nova, datando pelo menos da década de 80 (Buckingham, 2008). É um conceito abrangente (Papaioannou, 2011), polissêmico (Junge & Hadjivassiliou, 2007) e em evolução (Rosado & Bélisle, 2006), e cruza-se com outras áreas ou outras literacias que lhe andam próximas (Pérez Tornero, 2004a, Buckingham, 2008). Alguns autores, como Lankshear & Knobel (2006; 2008) chegam inclusivamente a sugerir que se recorra ao plural ‘literacias digitais’, para assinalar essa diversidade. Isto é motivo suficiente para uma ausência de consenso sobre este conceito, potencialmente gerador de equívocos e conducente a estratégias muito díspares, tendo em conta o ponto de chegada estabelecido por diferentes instituições.

O conceito de literacia midiática – pensado de uma maneira mais ampla para os diversos meios de comunicação, não apenas os digitais – está relacionado a uma postura e leitura críticas e ativas do sujeito da mídia. Tal definição, aliada às literacias de mídia e de informação, como indica a pesquisadora Fabiana Grieco Cabral De Mello Vetritti (2017, p. 70), pode “promover a autonomia, a participação e o protagonismo dos atores em rede”. Isso posto, compreendemos que os contextos social, histórico, econômico e educacional devem ser considerados nesse processo, pois se mostram fundamentais para prática da literacia midiática, uma vez que a efetivação desta depende de estrutura e preparo que não se restringem ao acesso às tecnologias, mas também compreendem o desenvolvimento de novas formas de pensar e agir.

Os conceitos de literacia digital e midiática, apresentados até aqui, têm como principal diferença o fato de a primeira estar relacionada à educação para a internet e a segunda à educação para as mídias. Entretanto, entendemos tratar-se de conceitos similares, já que ambos caminham em direção aos mesmos objetivos e descendem de um tronco comum, o da literacia, que é aqui compreendida como educação para as mídias, sobretudo as digitais, a partir de um viés crítico e democrático.

A UNESCO combina essas terminologias vinculadas ao exercício de direitos humanos fundamentais de liberdade de opinião e expressão na iniciativa *The Global Alliance for Partnership on Media and Information Literacy*¹ (GAPMIL), traduzida pela UNESCO no Brasil como Aliança Global de Parcerias em Alfabetização Midiática e Informacional (AMI).

Teles *et al.* (2017) explicam que há duas escolas de pensamento que se relacionam a esses conceitos: uma que acredita que a alfabetização informacional é um campo de estudos

¹<http://www.unesco.org/new/en/gapmil/>

mais amplo, o qual inclui a alfabetização midiática, e outra que propõe o contrário, ou seja, que a alfabetização informacional faz parte da alfabetização midiática. Independentemente da escola de pensamento, a iniciativa da UNESCO, a fim de contribuir para a implementação de práticas que desenvolvam um conjunto de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) para buscar, avaliar de forma crítica, aplicar e contribuir com conteúdos informacionais (em bibliotecas, arquivos, museus, internet, etc.) e midiáticos (de todos os formatos, inclusive digitais), tem como foco gestores de políticas públicas e educadores.

Portanto, a proposta da GAPMIL tem foco no processo pedagógico. O Currículo para Formação de Professores (WILSON *et al.*, 2013 in VETRITTI, 2017), um dos documentos propostos por essa iniciativa, traz algumas diretrizes, resultados e elementos da alfabetização midiática², importantes para o entendimento do conceito de literacia midiática aliado ao processo pedagógico, conforme descrito a seguir.

Quadro 1 - Resultados e elementos da alfabetização midiática e informacional

Literacia informacional

Definição e articulação de necessidades informacionais	Localização e acesso à informação	Acesso à informação	Organização da informação	Uso ético da informação	Comunicação da informação	Uso das habilidades de TICs no processamento da informação
--	-----------------------------------	---------------------	---------------------------	-------------------------	---------------------------	--

Literacia midiática

Compreensão do papel e das funções das mídias em sociedades democráticas	Compreensão das condições sob as quais as mídias podem cumprir suas funções	Avaliação crítica do conteúdo midiático à luz das funções da mídia	Compromisso junto às mídias para a autoexpressão e a participação democrática	Revisão das habilidades (incluindo as TICs) necessárias para a produção de conteúdos
--	---	--	---	--

² Nessa publicação, o termo alfabetização corresponde à literacia como indicam Wilson *et al.* (2013) na versão em português do Currículo para Formação de Professores.

				pelos usuários
--	--	--	--	----------------

Fonte: Wilson et al. Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores. Brasília: UNESCO, 2013.

O quadro acima resume as competências a serem desenvolvidas a partir de práticas inovadoras de educadores e gestores de políticas educacionais para que estudantes sejam capazes de atuar como cidadãos no mundo contemporâneo. Como enfatiza Rosa (2016, p. 49), a literacia “se apresenta como um direito básico de todos os cidadãos, pois tange o próprio desenvolvimento humano pelo direito de se expressar livremente.”

Apresentados os conceitos e discussões sobre literacia, dissertaremos agora sobre o público-alvo selecionado para pensarmos sobre os processos de educação para a mídia.

3 NATIVOS DIGITAIS: GERAÇÃO CONECTADA

Considerando-se que de cada três usuários da Internet, um tem menos de 18 anos³, salienta-se a preocupação cada vez mais presente com as competências necessárias para o jovem se desenvolver em um mundo contemporâneo, marcado pela mediação tecnológica e principalmente pela Rede. Conforme alerta Petrella (2012), é perigoso compreender acriticamente a expressão *nativos digitais*⁴, devido ao risco de se pensar que o grupo por ela representado é plenamente capaz de se autoeducar para as novas tecnologias.

Igualmente arriscado seria focar no outro extremo, ou seja, atribuir uma responsabilidade excessiva às novas práticas digitais com o intuito de justificar uma série de comportamentos e valores nocivos. Ou, ainda, a dificuldade de aprendizagem e o fracasso escolar, o que poderia acabar legitimando atitudes proibitivas relativas ao acesso à Internet, atualmente visto como um direito humano fundamental⁵.

Seria praticamente impossível dissociar a vida de adolescentes, principalmente os que vivem em centros urbanos, das novas tecnologias de informação e comunicação, em especial a Rede. Livingstone (2014)⁶ ressalta:

³Ver: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/idp_2016_01.pdf

⁴ Termo cunhado por Mark Pensk no artigo *Digital natives, digital immigrants* para designar as primeiras gerações de alunos que cresceram com as novas tecnologias digitais.

⁵ Artigo 4, Inciso I do Marco Civil da Internet e Convenção da ONU de 16 de maio de 2011.

⁶ “*Digital Media and Children’s Rights*” é o título do artigo publicado no blog da autora no site da LSE, disponível em: <<http://blogs.lse.ac.uk/mediapolicyproject/2014/09/12/sonia-livingstone-digital-media-and-childrens-rights/>>. Acesso em 02/12/2017

Cada vez mais crianças, famílias e comunidades contam com a tecnologia como parte da infraestrutura de vida cotidiana. Quase todos os aspectos da vida das crianças têm uma dimensão on-line, seja através do seu envolvimento direto com as TIC ou através do gerenciamento institucional de conteúdos ou serviços que afetam suas condições de vida. De fato, está ficando difícil traçar fronteiras entre offline e on-line. (Tradução livre)

As fronteiras entre o que acontece *online* e *offline* não parecem mais tão evidentes quanto se acreditava num passado não muito longínquo. Conforme explica Paula Sibilia (2002), esse fato vem abalando dicotomias remanescentes da lógica mecânica e transformando saberes e poderes referentes ao ser humano, à natureza, à vida e à morte em uma lógica mediada pela informação digital onipresente. Essa geração que vivencia a adolescência – fase marcada essencialmente pela construção da identidade, pelo desenvolvimento da capacidade de interação e pela conquista da autonomia – vale-se dos “dispositivos de visibilidade” de sua época para modular suas subjetividades, conforme explica Fernanda Bruno (2013, p. 53):

As tecnologias e redes de comunicação são um campo especialmente fértil destes dispositivos, sobretudo se considerarmos uma breve história de práticas na internet, como redes sociais e blogs pessoais, e alguns formatos televisivos recentes, como reality shows.

A autora ressalta dois importantes vetores do regime de visibilidade moderno, com implicações fundamentais para a subjetividade: a disciplina e o espetáculo. Por fim, comenta: “Estes dois vetores renovam-se hoje, envolvendo outras táticas do ver e do ser visto, com diferentes repercussões sobre a subjetividade tanto nos circuitos de controle e segurança quanto nos circuitos de prazer e entretenimento” (BRUNO, 2013, p. 53).

Drica Guzzi (2014) lembra que, muito mais do que pura e simplesmente se exporem na Rede, os jovens costumam “ficar à toa”, o que significa inconscientemente buscar formas de aprendizagem conectada, tais como comparar, procurar por informação *online*, experimentar, divertir-se e compartilhar. “Trata-se de um estágio de transição entre o expor-se e participar mais dos acontecimentos do mundo, em uma nova linguagem que faz parte de todo o processo de formação de subjetividade no mundo contemporâneo” (GUZZI, 2014, p. 51).

As diversas vivências típicas do desenvolvimento de meninos e meninas acontecem, portanto, num campo de cruzamento *online-offline*. Assim explica Nejm (2014, p. 105):

Podemos conhecer neles [sites de redes sociais] uma arena para importantes interações sociais e experimentações identitárias. Longe de ser um mundo ‘irreal’, esses ambientes são bases reais para a construção de laços, para a aprendizagem, experimentações sexuais, identificação com causas e também para o exercício da cidadania. São palcos de interações que não são ‘paralelas’ às convenções sociais, aos hábitos e tampouco às leis, mas que se constituem a partir destes, mesmo que provocando reconfigurações.

Conforme sugere Bezerra (2000), é nas culturas que se encontram os elementos com os quais somos produzidos ou nos produzimos como sujeitos. A imagem que cada um mostra de si parece legitimar-se no olhar do outro. Em busca de *likes*, o adolescente constrói e desconstrói sua subjetividade em plataformas comerciais que estimulam *selfies* como se fosse preciso ser visto para ser ou, de acordo com Sibilia (2008a), ser alguém em relação à alteridade legitimadora.

4 ARRISCAR E APRENDER: CRIANÇAS E ADOLESCENTES CRESCENDO NA REDE

A Pesquisa TIC Kids Online, que, com base em uma metodologia da LSE (*London School of Economics and Political Science*), vem sendo desenvolvida pelo Comitê Gestor da Internet (CGI), anualmente, há cinco anos, originou-se da ideia de medir riscos e oportunidades do uso da Internet para crianças e adolescentes. O resultado das pesquisas mostra que quanto maior a exposição à Rede, maiores os riscos, mas também maior a chance de o público selecionado encontrar oportunidades para o seu desenvolvimento. Maior contato com fatores de risco, portanto, não significa necessariamente mais danos, uma vez que a pessoa acaba por desenvolver habilidades de resiliência para mediar os referidos riscos e garantir que não se tornem um dano (LIVINSTONE, S.; MASCHERONE, G.; STAKSRUD, E., 2015).

Essa perspectiva é fundamental para evitar que algumas decisões relacionadas à repressão ao acesso sejam tomadas com base no clamor popular advindos de alguns casos de exposição de crianças que ganharam enorme repercussão nacional, como o da Baleia Azul, em 2017, por exemplo.

Entre os riscos mensurados pela TIC Kids Online 2016, está o risco comercial vinculado à exposição à publicidade. Os pais declaram que 42% das crianças e adolescentes usuárias da Internet tiveram contato com publicidade não apropriada à sua idade. E quando

se pergunta às crianças onde obtêm acesso a tal conteúdo, a resposta nos conduz aos *sites* de vídeo.

Outro risco evidenciado pela pesquisa TIC Kids Online diz respeito à exposição a situações de discriminação. De acordo com a pesquisa, 41% dos usuários de Internet de 9 a 17 anos declararam ter visto alguém ser discriminado na Rede. Entre os principais motivos identificados para a discriminação estão: cor ou raça (24%), aparência física (16%) e relacionamento entre pessoas do mesmo sexo (13%). Uma parcela menor (7%) afirmou ter sofrido algum tipo de discriminação. Também se destaca a proporção de usuários de 11 a 17 anos que se depararam, na Rede, com assuntos referentes a autodano ou outros conteúdos sensíveis. Na análise por tipo de conteúdo, verifica-se que cerca de um a cada cinco adolescentes usuários de Internet teve contato com assuntos relacionados a formas de ficar muito magros (20%), formas de machucar a si mesmos (13%), experiências de uso de drogas (10%) e formas de cometer suicídio (10%). Os resultados evidenciam que as meninas estão mais expostas a esse tipo de conteúdo do que os meninos.

Guzzi (2014) lembra que crianças e adolescentes que entram na Rede para bater papo, fazer amizades, jogar, postar fotos e verificar as fotos dos amigos e dos amigos dos amigos, expor opiniões, fazer comentários, enfim, gerar conteúdo, recolher, compartilhar e aprender, infelizmente podem cair em armadilhas ou mesmo ser expostas ao *cyberbullying*⁷, ao *phishing*(golpes)⁸ e a outros tipos de ameaça.

5 SOCIEDADES DE CONTROLE VS. SOCIEDADES DISCIPLINARES: COMO EDUCAR PARA OS MEIOS DIGITAIS?

⁷Segundo a Safernet, o *Cyberbullying* é a modalidade virtual do *bullying*, que é identificado por intimidações repetitivas entre crianças e adolescentes, mas com características próprias, pois tem um efeito multiplicador e de grandes proporções quando acontece na *web*. Nessa modalidade de *bullying*, as ferramentas tecnológicas tais como celulares e câmeras fotográficas e os ambientes como a internet e as redes sociais servem para produzir, veicular e disseminar conteúdos de insulto, humilhação e violência psicológica que provocam intimidação e constrangimento nas crianças e adolescentes envolvidos. Ver: <http://new.safernet.org.br/node/163>

⁸Segundo a Safernet, *Phishing*, *PhishingScam*, ou apenas *Scam*, define a utilização de técnicas de Engenharia Social para conseguir informações confidenciais como senhas de banco, cartões ou de serviços web por meio de e-mails e outros contatos digitais pessoais. Normalmente, as técnicas englobam envios de e-mail por alguém que se faz passar por uma entidade confiável, como um amigo, órgãos oficiais do governo ou a instituição bancária do remetente. O conteúdo destes e-mails, em geral, induz a vítima a respondê-los ou a preencher formulários em *sites* fraudulentos, fornecendo dados sensíveis que serão utilizados em atividades criminosas posteriormente. Ver: <http://www.safernet.org.br/site/prevencao/glossarios/internet#phishing>

No Brasil, o Marco Civil da Internet (MCI - Lei nº 12.965 de 23 de Abril de 2014) apresenta os princípios que amparam possíveis ações e políticas públicas de promoção da literacia digital. Embora o termo não apareça no documento, está prevista, em seu artigo 26, a responsabilidade do Estado pela educação para o uso da Rede: “O cumprimento do dever constitucional do Estado na prestação da educação, em todos os níveis de ensino, inclui a capacitação, integrada a outras práticas educacionais, para o uso seguro, consciente e responsável da Internet como ferramenta para o exercício da cidadania, a promoção da cultura e o desenvolvimento tecnológico” (BRASIL, 2014).

O amparo legal é recente, assim como são muito incipientes as tentativas de traduzi-lo em políticas públicas. A seguir, apresentamos alguns desafios para o cumprimento do Artigo 26 do MCI.

O primeiro diz respeito à inclusão. O acesso à Internet reproduz a desigualdade que marca a provisão de outras políticas públicas no Brasil. Segundo dados da pesquisa TIC Domicílios 2016, pouco mais da metade (54%) dos lares brasileiros têm acesso à Internet. Esse acesso é bastante desigual tanto em termos de classe social (98% classe A, 91% classe B, 60% classe C, 23% classe D) como em termos de localização geográfica (59% áreas urbanas e 26% rurais). A Internet ainda não alcança uma parte da população.

O segundo desafio se refere ao descompasso entre a postura dos educadores e a dos jovens e ao fato de a escola, muitas vezes, não oferecer conectividade a estudantes que porventura não tenham acesso em casa. Apesar da implementação de uma política de instalação de laboratórios de informática nas instituições de ensino, é muito desproporcional o acesso de diretores e professores em relação ao de estudantes. Enquanto 92% das escolas contam com Internet na sala do diretor/coordenador, apenas 55% a disponibilizam em sala de aula. Quando os estudantes são questionados sobre onde usam a Internet, a escola aparece em 39% das respostas, enquanto a sala de casa e a casa de outra pessoa aparecem em 88% e 87% respectivamente.

Os pais afirmam que as suas principais fontes de informação sobre segurança na Rede são: TV, rádio, jornais e revistas (54%), familiares e amigos (52%) ou a própria criança ou adolescente (51%). A escola dos filhos aparece como fonte para 35% dos pais (TIC Kids Online, 2016). A pesquisa TIC Educação 2016 mostra que 25% dos professores interrogados reconhecem a existência de atividades sobre o uso seguro da Internet, incluindo palestras, debates ou cursos para pais, estudantes ou professores, nas escolas onde lecionam. Ademais, quando se pergunta aos alunos que tipo de orientação recebem dos professores,

nota-se que as relativas ao uso seguro (44%) ocorrem com menos frequência do que as direcionadas para a elaboração dos trabalhos escolares (61%). Os professores, por sua vez, procuram se atualizar sobre o uso seguro da Internet sozinhos, como um esforço pessoal (91%).

Esses foram destaques do Seminário Desafios para Uso Seguro e Responsável da Internet na Educação Básica (um dos painéis do VII Fórum da Internet no Brasil, realizado no dia 16/11/2017 em São Paulo), em que o pesquisador Winston Oyadomari, do CGI, apresentou dados das diversas pesquisas da instituição para questionar o papel da escola tanto para garantir o acesso como contribuir para a qualidade do uso da internet.

Os dados das pesquisas para medir como a sociedade brasileira tem procurado educar seus jovens cidadãos para o mundo digital indicam que os ambientes educativos não parecem acolher a cultura digital característica da juventude contemporânea, ao insistirem em modelos das sociedades disciplinares (FOUCAULT, 1987) para uma geração das sociedades de controle (DELEUZE, 1992). Conforme formula Paula Sibilia (2012), a escola parece vivenciar uma crise associada à incompatibilidade entre os dispositivos disciplinares modernos – que utilizam a reclusão, o confinamento e a concentração como formas de exercício da autoridade e do poder – e os corpos e subjetividades de jovens marcados pela fluidez. Para a autora, essa seria a razão para a dispersão que marca os indivíduos na atualidade. Ao vivenciarem suas experiências em Rede, eles subvertem as normas de uma escola marcada pelo regime disciplinar. Enquanto as sociedades disciplinares são marcadas por fábricas e outras instituições de confinamento (família, escolas, hospitais, prisões) – que, seguindo um mecanismo panóptico, passam a gerir a vida em vez de decidir sobre a morte, como acontecia nas sociedades soberanas –, nas sociedades de controle a vigilância acontece por meio de modulações que mudam continuamente, incessantemente. Uma empresa, por exemplo, ao contrário de uma fábrica, requer que seus funcionários estejam em formação e competição contínuas. Estes são motivados pela rivalidade e meritocracia, e devem demonstrar performance com resultados concretos para obter compensações.

Atualmente, a tecnologia parece ser o grande instrumento de controle social. Na sociedade disciplinar, a vigilância é realizada sobre o indivíduo, que está sempre sob risco de punição. Na sociedade de controle, a vigilância atua sobre padrões de comportamento; as ações dos indivíduos são controladas para que se compreendam tendências.

A produção e o compartilhamento incessante de autoimagens via aplicativos e plataformas virtuais parece traduzir, de forma muito evidente, alguns elementos das

sociedades de controle. A maneira como a geração de crianças e adolescentes experimentam o tempo faz parte da sua construção subjetiva e reflete uma prática social, como sugere Betino Bezerra (2000, p. 87): “A própria consciência de si e do mundo, e a imagem que cada indivíduo possui de si próprio e de sua trajetória no mundo estão intrinsecamente vinculadas – mais que isso, enraizadas – na concepção do tempo que o meio cultural oferece.”

Para Bezerra (2000, p. 91), a experiência do tempo mudou principalmente na segunda metade do século XX, no período pós-guerra fria, caracterizado por um esvaziamento da política com o fim da tensão bipolar planetária:

[...] projetos mais globais em direção às lutas políticas localizadas (mulheres, gays, minorias, jovens) não conseguiram construir de volta nenhum projeto utópico coletivo, e enveredado por um processo de fragmentação crescente, descolando-se de uma perspectiva histórica mais longa no tempo e sendo assimilados a uma lógica mais imediatista e localizada.

Na “cultura do narcisismo”, o cidadão teria se transformado em um mero consumidor a defender seus pequenos direitos. Ademais, os indivíduos não teriam mais a consciência do devir, pois esgotariam sua “consciência do tempo num presente continuado, que já não nos remete ao passado, nem nos interroga quanto ao futuro” (BEZERRA, 2000, p. 92). Bezerra (2000) apresenta uma conclusão bastante pessimista sobre o sujeito contemporâneo, que, segundo ele, não mais seria capaz de se interrogar sobre seus desejos e seus ideais, estando voltado apenas para a otimização de seu desempenho. Um dos sinais desse fenômeno seria que o sintoma paradigmático deixasse de se apresentar como conflito interno (angústia e culpa) para se apresentar externamente nas formas da apatia, da fadiga, da depressão e do consumismo compulsivo em busca da felicidade.

Quais seriam as implicações de subjetividades atravessadas pela disciplina e pelo espetáculo no processo de participação na vida pública e, portanto, no posicionamento das novas gerações no jogo democrático? E qual o papel dos educadores e gestores da educação no apoio a um processo de desenvolvimento de sujeitos de um mundo essencialmente digital?

6 EM BUSCA DE CAMINHOS PARA UMA LITERACIA MUDIÁTICA

A análise de políticas de tecnologia educacional em Portugal reflete que o enfoque nas condições de acesso às tecnologias, característico da primeira fase da estratégia europeia, foi insuficiente para aumentar os níveis de literacia digital, que engloba dimensões de participação cívica e realização pessoal, e não apenas de competências técnicas (PEREIRA,

2011). Um olhar para as tecnologias como ferramentas redentoras, bastante comum nas políticas europeias, parece ter propiciado mais um consumo acrítico e sem reflexão do que é a construção de sentido sobre a presença da tecnologia em nosso cotidiano: atividades laborais, lúdicas, sociais e de aprendizagem (PEREIRA, 2011).

Petrella (2012) reconhece o movimento de apetrechamento tecnológico das escolas de Portugal a partir de 2007, alertando que esse esforço não foi acompanhado de uma “Educação para a Literacia Mediática” capaz de contribuir para que os cidadãos pudessem participar dos processos sociais, políticos e culturais do mundo contemporâneo. A autora define que a literacia midiática seria o resultado do processo de educação midiática.

Ainda segundo Petrella (2012, p. 207), literacia midiática seria “a expressão que descreve as habilidades e as competências necessárias para promover um desenvolvimento autônomo e consciente, no novo ambiente comunicativo – digital, global e multimedia - da sociedade”. A autora sugere que a literacia midiática deve propor “um caminho que passe pela aprendizagem das competências culturais e das habilidades sociais e cognitivas que permitam às novas gerações agir crítica e criativamente” (PETRELLA, 2012, p. 208). Obviamente, o primeiro requisito seria o acesso às tecnologias. Entretanto, a questão seria menos da oferta e mais da qualidade no uso da Internet, o que requer autonomia crítica. Petrella (2012) propõe, afinal, um conjunto de competências midiáticas, que têm como objetivo promover a participação ativa na vida pública, ou seja, exercitar a cidadania. Entre as competências a serem desenvolvidas, a autora destaca a criatividade, a experimentação, a condução de uma experiência própria de aprendizagem, a habilidade de respeitar diferentes opiniões, a colaboração em redes, a compreensão do contexto político, econômico e sociocultural em que o meio tecnológico está inserido, o pensamento crítico e a participação social.

Para desenvolver todas essas competências e implementar a literacia midiática, faz-se necessário pensar o processo educativo a partir de uma abordagem sistêmica em que escola e família compartilhem a responsabilidade de dialogar com as gerações mais novas, não a partir da autoridade, mas sim da troca entre universos culturais de diferentes gerações. Conforme sugere Sibilia (2012, p. 207), é preciso “inventar novas armas”, ou seja, repensar os dilemas éticos, estéticos e as inéditas maneiras de convivência, ensino e aprendizagem que as novas subjetividades exigem, sem abandonar, contudo, a escola como instituição formadora, responsável pelo uso das tecnologias como “espaços de encontro e diálogo” (idem, p. 211).

É possível reconhecer os princípios da literacia digital na “Política de Inovação Educação Conectada”, recém lançada pelo Governo Federal (novembro de 2017). O programa “prevê a universalização do acesso à Internet de alta velocidade nas escolas, a formação de professores para práticas pedagógicas mediadas pelas novas tecnologias e o uso de conteúdos educacionais digitais em sala” (MEC, 2017)⁹. Para atingir esse objetivo, o governo se comprometeu a estruturar as escolas com um plano de conectividade que se articule com as políticas públicas existentes ou em fase de implementação, como o Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do ensino médio. Uma das ações foi a disponibilização de um portal¹⁰, voltado para professores, com recursos para fomentar processos pedagógicos em afinidade com a cultura digital. A iniciativa, elaborada a partir de consulta ao Comitê Gestor da Internet (CGI), estimula os professores a trabalharem em seus currículos conteúdos ligados às tecnologias, sem que para isso seja necessária a criação de uma disciplina específica. Entretanto, o próprio material pedagógico disponível na plataforma destaca o desafio de não contarmos com documentos oficiais com diretrizes curriculares precisas sobre as mudanças necessárias em cada campo disciplinar na sua intersecção com as tecnologias da informação e comunicação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, o Comitê Gestor da Internet (CGI) tem feito um trabalho consistente de análise e diagnóstico sobre o impacto das tecnologias no desenvolvimento da população, com foco nas crianças e adolescentes. Com pesquisas anuais, o CGI tem procurado provocar os diversos setores (público, privado e terceiro setor) para que respondam a um cenário ainda marcado pela desigualdade no acesso à tecnologia e às competências necessárias à sua utilização, apontando para a urgência da literacia digital como recurso para promoção da participação cidadã.

O momento parece ser, portanto, propício para a elaboração de políticas públicas de literacia midiática com base nas lições aprendidas no contexto europeu, ou seja, com foco nos processos educativos, não na tecnologia. Entretanto, para que as diretrizes e normativas contribuam efetivamente para o desenvolvimento das competências necessárias ao fomento

⁹ Matéria oficial do portal do Ministério da Educação sobre o lançamento da política disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57731>>. Acesso em 02/12/2017.

¹⁰ Plataforma MEC de Recursos Educacionais Digitais: <<https://plataformaintegrada.mec.gov.br/home>>. Acesso em 02/12/2017.

da participação cidadã, é fundamental garantir um processo de escuta e compreensão das novas formas de ser, estar e construir sua narrativa e vivência no mundo. Isso significa que a elaboração, implementação, monitoramento e avaliação de políticas públicas de literacia midiática devem respeitar o seu objetivo final de instigar a participação ativa e plena na vida pública, potencializando a atuação de educadores e educandos, em diálogo, na busca por caminhos inovadores, e respeitando contextos regionais e saberes intergeracionais.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, B. A retomada do futuro: tempo e utopia na subjetividade contemporânea. In: JOBIM, S.; SOUZA, S. (orgs.). **Mosaico: imagens do conhecimento**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000. p. 81-95.

BRASIL. Lei nº [12.965](#), de 23 de Abril de 2014. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/112965.htm> Acesso em: 11/01/18.

BRUNO, F. Estética do flagrante: controle e prazer nos dispositivos de vigilância contemporâneos. **Cinética**. Programa Cultura e Pensamento. Ministério da Cultura. Rio de Janeiro, 2008. nº. 01 p. 1-14.

_____. Ver e ser visto: subjetividade, estética e atenção. In: BRUNO, F. **Máquinas de ver, modos de ser: vigilância, tecnologia e subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

CAPOBIANCO, L. **Comunicação e literacia digital na internet: estudo etnográfico e análise exploratória de dados do Programa de Inclusão Digital**. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação). Universidade de São Paulo, 2010. Acesso: SP-PONLINE.

CGI - Comitê Gestor da Internet no Brasil. **TIC Kids Online Brasil2016: pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil**. São Paulo, 2017. Disponível em: <http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_KIDS_ONLINE_2016_LivroEletronico.pdf>. Acesso em: 15/12/2017.

_____. **TIC educação 2016: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras.** São Paulo, 2017. Disponível em: <http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_EDU_2016_LivroEletronico.pdf>. Acesso em: 15/12/2017.

DELEUZE, G. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. **Conversações: 1972-1990.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. p. 219-226.

DONEDA, D.; ROSSINI, C. **Proteção de dados de crianças e adolescentes na internet.** TicKids Online Brasil 2014. Disponível em: <http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Kids_2014_livro_eletronico.pdf>. Acesso em: 15/12/2017.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

GUZZI, D. **Proibir, vigiar ou regradar o uso das redes sociais por crianças?** TicKids Online Brasil 2014. p. 51. Disponível em: <http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Kids_2014_livro_eletronico.pdf>. Acesso em: 15/12/2017.

LIVINGSTONE, S. **Digital Media and Children's Rights.** Disponível em: <<http://blogs.lse.ac.uk/mediapolicyproject/2014/09/12/sonia-livingstone-digital-media-and-childrens-rights/>>. Acesso em: 15/12/2017.

LIVINGSTONE, S.; MASCHERONE, G.; STAKSRUD, E. **Developing a framework for researching children's online risks and opportunities in Europe.** Londres: EU Kids Online, 2015.

Disponível em:

<<http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EUKidsIV/PDF/TheEUKidsOnlineResearchFramework.pdf>>. Acesso em: 02/01/2018.

NEJM, R. **Mediações para boas escolhas em tempos de mobilidade.** Tic Kids Online Brasil 2014. p. 105. Disponível em: <http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Kids_2014_livro_eletronico.pdf>. Acesso em: 15/12/2017.

GILSTER, P. **Alfabetização digital.** Nova Iorque: Wiley Computer Pub, 1997.

PEREIRA, L. M. G. **Conceções de literacia digital nas políticas públicas:** estudo a partir do Plano Tecnológico da Educação. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação). Universidade do Minho, 2011. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19825/1/Lu%25C3%25ADs%20Miguel%20Gon%25C3%25A7alves%20Pereira.pdf>>. Acesso em: 02/12/2017.

ROSA, B. B. **A transdisciplinariedade das literacias emergentes no contemporâneo conectado:** um mapeamento do universo documental das literacias de mídia e informação (MIL). Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação). Universidade de São Paulo, 2016.

SIBILIA, Paula. *O homem pós-orgânico: Corpo, subjetividade e tecnologias digitais.* Rio de Janeiro: RelumeDumará, 2002.

_____. **O show do eu:** a intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

_____. **Redes ou paredes:** a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Ed. Contraponto, 2012.

TELES, P. C. da S.; DE SOUZA, K. I.; CONSANI, M. A.; VETRITTI, F. G. C. de M. Educação e mídias digitais contemporâneas: tendências on-line, literacias e competências multiplataforma. **Geminis**, São Carlos, UFSCar, v. 8, n. 3, pp.77-97, set. / out. 2017. Disponível em: <<http://www.revistageminis.ufscar.br/index.php/geminis/article/download/336/pdf>>. Acesso em: 11/01/2018.

WILSON, C. *et al.* **Alfabetização midiática e informacional:** currículo para a formação de professores. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.

VETRITTI, F. G. C. de M. **A resignificação da pesquisa-ação do NACE Escola do Futuro-USP:** análise dos principais projetos sob a ótica das literacias de mídia e informação. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação). Universidade de São Paulo, 2017.