



Artigo

Cultura da leitura e escrita em práticas mídia-educativas nas escolas municipais do Rio de Janeiro

Reading and writing culture during media-educational practices in Rio de Janeiro's municipal schools

Patrícia Teixeira de Sá^{*1}, Mirna Juliana Santos Fonseca^{2}, Carla Silva Machado^{***3}**

*Universidade Federal Fluminense (UFF), Niteroi-RJ, Brasil

**Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Brasil

***Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora-MG, Brasil

Resumo

Em 2015, a Gerência de Mídia e Educação/SME-RJ, o Instituto Desiderata e o Grupo de Pesquisa em Educação e Mídia da PUC-Rio realizaram uma pesquisa quantitativa sobre práticas mídia-educativas, que contou com participação de 911 escolas da rede municipal e apontou a baixa recorrência de produção de mídias digitais e audiovisuais nas escolas. Alguns números dos questionários respondidos chamam a atenção: 90,6% das escolas assinalaram “assistir a filmes/vídeos” com frequência, enquanto 53,7% apontaram nunca ter produzido vídeos com os alunos. Os resultados indicam estar consolidadas nessas escolas práticas mídia-educativas que têm por base a produção de materiais ligados à cultura da leitura e escrita, como livros, fanzines e jornais. A partir desses dados, este artigo tem por objetivo estruturar argumentos para a compreensão desse cenário, com foco na análise comparativa entre políticas públicas de promoção da leitura e de práticas mídia-educativas, a fim de levantar questões sobre o papel das mídias digitais na cultura escolar, levando em conta que os estudantes atuam nas redes virtuais, compartilhando opiniões e produzindo conteúdos. Cultura escolar, mídia-educação, literacia digital são os conceitos que permitem o adensamento do debate sobre esse tema. A pesquisa conclui que as práticas mídia-educativas latentes no cotidiano dessas escolas ocorrem por meio de ações isoladas de professores e coletivos, e argumenta sobre a necessidade de uma articulação institucional sistematizada e prolongada para que a aprendizagem escolar se enriqueça com o potencial representado pelo uso das mídias digitais e audiovisuais na contemporaneidade.

¹ Professora Adjunta na Faculdade de Educação – Universidade Federal Fluminense (UFF). Pesquisadora Associada do Grupem (PUC-Rio)

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0433-1387>

E-mail: patriciatxa@gmail.com

² Doutoranda em Educação pela PUC-Rio e bolsista CNPq.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8512-4760>

E-mail: mirnajuliana@gmail.com

³ Professora colaboradora do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Caed/UFJF. Tutora do curso de Especialização em Tecnologia da informação e Comunicação na Educação Básica (Ticeb/UFJF).

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2916-3351>

E-mail: carlasingular@yahoo.com.br

Abstract

In 2015, the Education and Media Department of Rio de Janeiro's Secretary of Municipal Education, the Desiderata NGO Institute and the Research Group on Education and Media of PUC-Rio conducted a quantitative research on educational media practices, of which 911 municipal schools took part, and the results showed a low recurrence in producing digital media and audiovisual content in municipal schools. Some numbers in answered questionnaires draw called our attention: in 90.6% of the schools, students frequently "watched movies and videos", while in 53.7%, no video content has ever been previously produced with students. Results indicate that the media-educational practices based on production related to reading and writing, such as books, fanzines and newspapers, are better consolidated in those schools. Based on these data, this article aims to structure arguments for understanding this scenario, focusing on the comparative analysis between public policies to promote reading and those of media-educational practices, in order to raise questions about the role of digital media in school culture, taking into account that students are agents in social networks, sharing opinions and producing content. School culture, media education, digital literacy are the concepts that allows for the broadening of the debate on this topic. The research concludes that latent media-educational practices in the daily life of these schools occur by means of isolated actions of teachers and collectives, and argues for the need of a systematized and continued institutional articulation so that school learning is enriched with the potential represented by the use of digital and audiovisual media in contemporary times.

Palavras-chaves: Práticas mídia-educativas, Cultura do impresso, Educação básica, Políticas públicas.

Keywords: Media-educational practices, Printed text culture, Basic education, Public policy.

Introdução

Este artigo busca problematizar resultados de uma pesquisa empírica interinstitucional sobre práticas mídia-educativas nas escolas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. A pesquisa "Projetos de mídia-educação nas escolas da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro e aprendizagem escolar" foi uma ação que envolveu o Instituto Desiderata, organização social carioca, promotora da pesquisa; a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-Rio), que possibilitou a entrada nas escolas e acompanhou toda a pesquisa com seu pessoal da Gerência de Mídia; e o Grupo de Pesquisa, Educação e Mídia (Grupem/PUC-Rio), que desenvolveu a metodologia e os instrumentos de pesquisa, capacitou os pesquisadores e analisou os dados obtidos sob a coordenação da professora Rosália Duarte⁴.

A pesquisa foi realizada durante os anos de 2015 e 2016. Para alcançar o objetivo de levantar, categorizar e analisar os projetos com práticas mídia-educativas presentes nas escolas da rede pública municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro (DUARTE et al., 2016), o projeto foi desenvolvido em duas fases. Em 2015, foi realizada a etapa quantitativa, em que 924 diretores das escolas da rede responderam a um questionário *on-line*⁵ sobre as práticas mídia-educativas desenvolvidas em sua escola. No total, foram enviados 1009 questionários por *e-mail* para todas as unidades escolares que ofereciam, na época, ensino

⁴ O relatório da pesquisa já foi publicado por Duarte et al. (2016) e os dados obtidos na parte quantitativa da pesquisa já foram analisados por Tavares, Duarte e Jordão (2016).

⁵ Hospedado na plataforma Typeform.

fundamental⁶. Tendo em vista a quantidade de questionários respondidos, a pesquisa considerou que a adesão da rede à pesquisa foi de 100%. Vale destacar que dos 924 questionários respondidos, foram analisados 911, desconsiderando aqueles que apresentaram informações incompletas.

A etapa qualitativa da pesquisa foi desenvolvida durante o ano de 2016 e contou com a visita de quatro pesquisadores a oito escolas relacionadas entre as 20 que apresentaram, de acordo com o questionário da primeira etapa, escores mais altos de indicadores de práticas mídia-educativas. Essa etapa contou com pelo menos cinco visitas a cada escola, nas quais o pesquisador fez observações e registros fotográficos e audiovisuais das práticas mídia-educativas indicadas pela gestão escolar como consolidadas naquela unidade. Além disso, foram realizadas entrevistas com professores e alunos participantes das atividades.

Este artigo apresenta dados da parte quantitativa desta pesquisa para discutir como atividades ligadas à cultura do impresso e aquelas voltadas à cultura audiovisual e digital foram indicadas pelos diretores das escolas como presentes ou não na realidade da rede municipal pública de ensino do Rio de Janeiro. À luz desses dados, mobilizamos aportes teóricos que permitem adensar a reflexão sobre essa realidade, por meio da articulação de conceitos de cultura escolar, literacia digital, mídia-educação e multiletramento.

Pesquisa sobre práticas mídia-educativas nas escolas municipais do Rio de Janeiro

Para entender se havia práticas mídia-educativas nas escolas da rede pública carioca, o questionário enviado aos diretores definia tais práticas como: “atividades pedagógicas que envolvem conhecimento das linguagens dos meios de comunicação, com apropriação e/ou produção de conteúdos e materiais.” O instrumento contava com 26 questões de múltipla escolha sobre: 1) práticas mídia-educativas; 2) aspectos estruturais; e 3) práticas culturais da escola. As atividades com mídias eram entendidas dentro de duas situações:

1.1. PRÁTICAS DE ANÁLISE DE PRODUTOS DE MÍDIA: atividades que colocam em debate conteúdo em forma de filmes, programas de televisão e rádio, publicidade, fotografia, imagens em geral e materiais veiculados nas mídias; 1.2. PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE MÍDIA: produção de materiais: escrita em diferentes gêneros, vídeos, arquivos de áudio, web rádio, blogs, páginas na internet, jornais online ou impressos, entre outros materiais de mídia. (DUARTE et al., 2016, p. 15).

Essa distinção das práticas realizadas pelas escolas buscou compreender se as práticas presentes nas escolas estariam no nível da recepção (análise) e/ou da autoria (produção) de conteúdos midiáticos. A distinção sobre as práticas nesses níveis estava bem clara no questionário, com as perguntas voltadas para a frequência (nunca, diária, semanal, bimensal, mensal, semestral, anual) em que eram realizadas as seguintes atividades:

⁶ “A rede conta, atualmente, com 1.501 unidades escolares, sendo 1007 escolas de Ensino Fundamental e 494 Unidades de Educação Infantil, num total de 646.685 alunos atendidos e 41.147 professores.” (DUARTE et al., 2016, p. 12).

- Análise de: programas de TV, publicidade, programas de rádio, matérias jornalísticas, modos de usos de redes sociais, filmes/vídeos, fotografias/imagens, confiabilidade das fontes de informação na internet;
- Produção de/e: fanzine e/ou história em quadrinhos, revista (impressa ou digital), programa de rádio, publicidade, livros, programa de TV, *podcast* (áudio), criação de páginas em redes sociais, postagens na internet (Twitter, Wikipedia, Facebook, etc.), jornal (impresso, mural, digital, *on-line*), fotografias, vídeos/filmes, jogos eletrônicos/digitais, atualização de *sites* e *blogs*.

Para o tratamento das respostas ao questionário optamos pela análise descritiva e, a partir do conjunto de dados referentes às práticas de análise e produção existentes nas escolas, refletiremos sobre de que maneira a cultura impressa e a cultura audiovisual e digital coexistem dentro das escolas municipais do Rio de Janeiro.

Cultura escolar e cultura midiática

Martín-Barbero (2000) aponta que a maior parte da população da América Latina está se incorporando na modernidade “a partir dos discursos e das narrativas, dos saberes e das linguagens, da indústria e da experiência audiovisual” (p. 84), principalmente a visualidade eletrônica da televisão, do vídeo e do computador. Para o autor, o imaginário da televisão está dissociado dos “valores que definem a escola: longa temporalidade, sistematicidade, trabalho intelectual, valor cultural, esforço, disciplina” (p. 89). Dispersão, imagem múltipla e fragmentação são elementos da emergência de outra subjetividade atravessada pela experiência audiovisual. O autor assinala que, enquanto o sistema educativo, tradicionalmente portador de valor cultural, conserva “esse duplo caráter de ser centralizado territorialmente e associado a determinados suportes e figuras sociais” (p. 94), existe um entorno educacional difuso de linguagens, informações e saberes, um “ecossistema comunicativo no qual o que emerge é outra cultura, outro modo de ver e de ler, de pensar e de aprender” (p. 96). Diante disso, a tendência mais comum da escola é qualificar o mundo audiovisual como o “da frivolidade, da alienação e da manipulação e fazer do livro o âmbito de reflexão e análises e a argumentação, frente a um mundo da imagem, como sinônimo de emotividade e sedução” (p. 96). Apoiado em Marc Augé, Martín-Barbero (2006, p. 70) afirma que:

A verdade é que a imagem não é a única coisa que mudou. O que mudou, mais exatamente, são as condições de circulação entre o imaginário individual (por exemplo, os sonhos), imaginário coletivo (por exemplo, o mito) e a ficção (literária ou artística). Talvez sejam as maneiras de viajar, de olhar, de encontrar-se, que mudaram, o que confirma a hipótese segundo a qual a relação global dos seres humanos com o real se modifica pelo efeito de representações associadas às tecnologias, à globalização e à aceleração da história.

O que Martín-Barbero defende é uma revalorização cognitiva da imagem e sua realocação no campo da educação, ultrapassando a função de ilustração da verdade contida na palavra escrita e se tornando um dispositivo de produção de conhecimento. Para o autor, estamos diante da emergência de outra figura de razão,

a discursividade constitutiva da visibilidade, o que exige pensar a imagem a partir de sua nova configuração sociotécnica – um novo tipo de tecnicidade constituída pela experiência audiovisual, afetada, por sua vez, pela revolução digital. Esse contexto joga em evidência uma “batalha política entre a ordem/poder da letra e as oralidades e visualidades culturais que enlaçam as memórias com os imaginários.” (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 70). Essa nova figura de razão – “o estatuto cognitivo que a digitalização procurou na imagem” –, segundo o autor, potencializa a figura do educador como aquele que contribuirá para formular problemas e provocar interrogações.

O mais grave da situação que as questões da comunicação fazem à educação é que, enquanto os filhos da burguesia entram em interação com o ecossistema informacional e comunicativo a partir de seu próprio lugar, os filhos dos pobres – cujas escolas não têm a menor interação com o entorno informático, sendo que para eles a escola é o espaço decisivo de acesso às novas formas de conhecimento – estão ficando excluídos do novo espaço de trabalho e profissional que a cultura tecnológica configura. Daí a importância estratégica que cobra hoje uma escola capaz de um uso criativo e crítico dos meios massivos e das tecnologias informáticas. (MARTÍN-BARBERO, 2006, p.109).

Chartier (1999) lembra que, ao longo dos séculos XIX e XX, a divisão das sociedades industrializadas em classes resultou também em divisões entre processos de aprendizagem, de escolaridades mais ou menos longas, do domínio maior ou menor da cultura escrita, configurando técnicas ou modelos de leitura que organizam as práticas de determinados grupos sociais. Na contemporaneidade, com a revolução eletrônica digital, podemos inferir que técnicas e habilidades de leitura outras e novas aprendizagens são necessárias para qualificar o papel da escola na formação humana. Seguindo a linha de argumentação de Chartier, seria possível pensar sobre diferentes níveis de apropriação de tecnologias digitais e de mecanismos de produção de mídia que organizam grupos mais ou menos privilegiados socialmente e intelectualmente? Antes disso, faz-se necessário pensar o lugar que essas tecnologias, em especial as audiovisuais, ocupam dentro da escola, guiadas pela cultura do impresso.

A escola representa um espaço de debate público sobre a ciência, as linguagens e manifestações culturais, a seu modo, com dinâmicas interativas próprias, gêneros de discursos específicos, mecanismos de legitimação do conhecimento através de seus programas curriculares, espaço físico, etc. No entanto, os principais envolvidos diretamente na produção do conhecimento escolar – professores e estudantes – interagem com outras formas de acesso à informação, através dos meios de comunicação, dos produtos midiáticos, de conteúdos acessados pela internet, das experiências familiares e do grupo social de referência e da vida nas cidades.

Na pesquisa aqui apresentada, chamam atenção alguns dados que demonstram a presença de materiais ligados à cultura do impresso nas práticas mídia-educativas de produção de conteúdo, enquanto nas atividades de análise o item mais citado foi “assistir a filmes/vídeos”. O relatório final da pesquisa

apresenta as atividades de análise de mídias citadas como recorrentes (com frequência diária, semanal, bimensal e mensal)⁷ nos questionários:

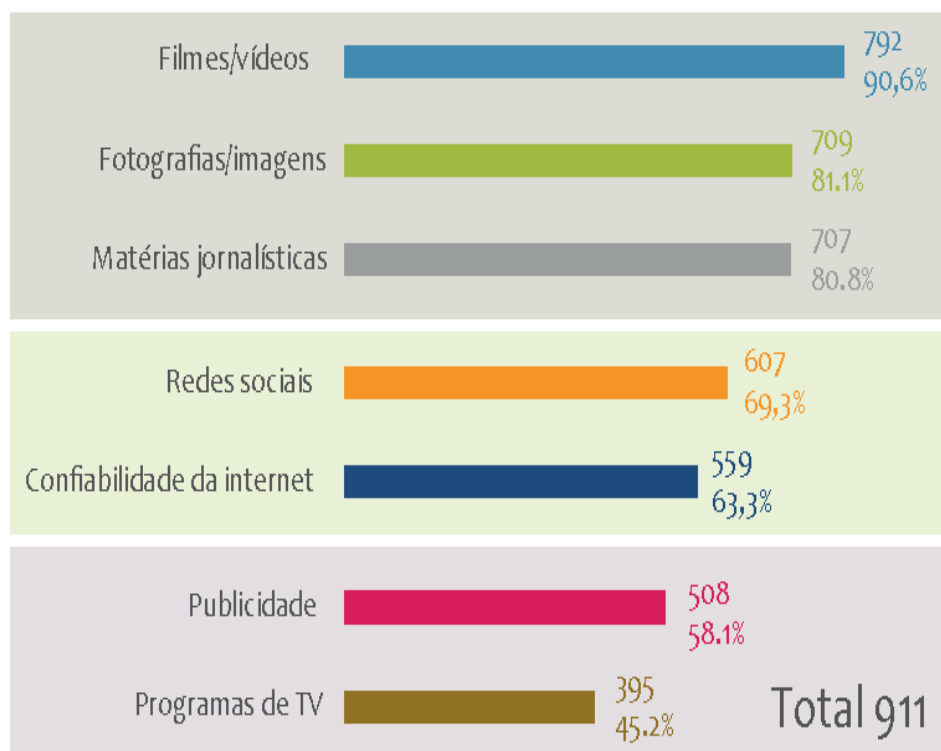


Gráfico 1 – Atividades de análise de mídias mais recorrentes nas escolas
Fonte: Duarte et al. (2016, p. 40).

Embora produtos audiovisuais sejam assistidos na escola, o mesmo não ocorre em relação à produção de filmes e vídeos, conforme apresenta o gráfico a seguir:

⁷ Os dados quantitativos da pesquisa foram analisados estatisticamente por Carolina Souza, com base nas solicitações dos pesquisadores sobre as correlações entre as respostas fornecidas pelos diretores, levando em conta: tamanho da escola, periodicidade das práticas e nível de ensino (fundamental I ou II). Esse trabalho com os dados quantitativos resultou nos gráficos de práticas e mapas de síntese disponíveis no relatório final da pesquisa (DUARTE et al., 2016). Por fim, os pesquisadores chegaram a sínteses referentes a cada parte do questionário: análise, produção, infraestrutura e práticas culturais. Para a construção das sínteses de análise e produção de práticas mídia-educativas, especificamente, a equipe levou em consideração a frequência das atividades e o grau de importância/dificuldade das atividades. “Assim, atribuíram-se diferentes pesos relativos às diferentes frequências em que as atividades são executadas na escola. Para cada tipo de atividade também foi atribuída uma força diferente. Dessa forma, as atividades com maior frequência receberam pesos mais elevados, bem como as atividades mais importantes/difíceis. Em relação à frequência, o peso variou de 0 a 6, para atividades que nunca são feitas, até aquelas que são realizadas diariamente, respectivamente. Já em relação à importância, o peso variou de 1 a 3, com atividades contendo grau de importância/dificuldade menor, até atividades mais laboriosas.” (DUARTE et al., 2016, p. 22).

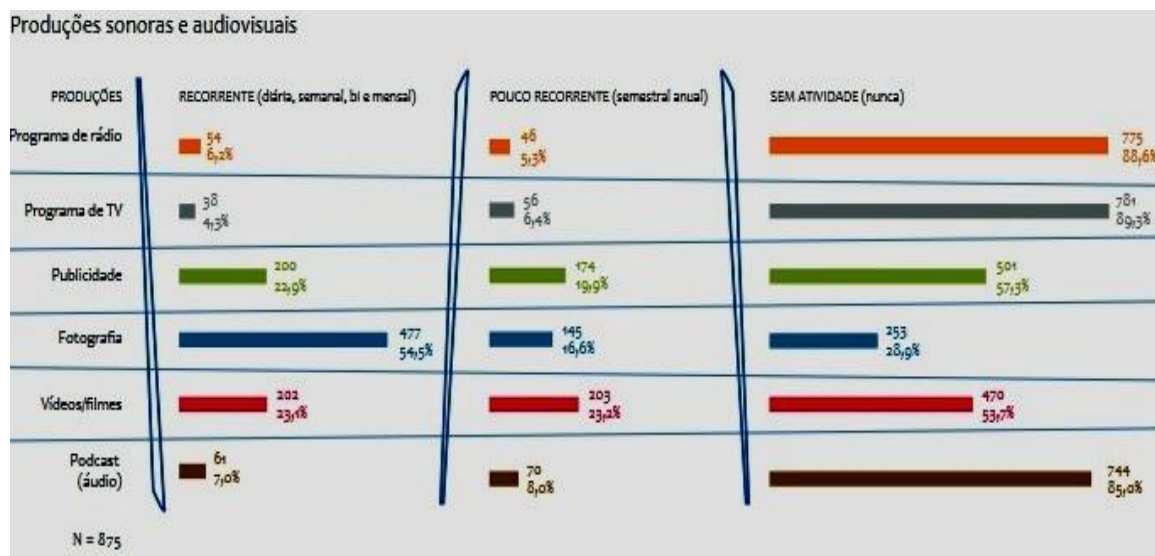


Gráfico 2 – Atividades de produção de mídias sonoras e audiovisuais nas escolas
Fonte: Duarte et al. (2016, p. 45).

A quantidade de escolas que produzem mídias audiovisuais pode parecer boa, se compreendermos que esse tipo de produção não é simples de colocar em prática, pois demanda materiais e tempos diferenciados. Ao observarmos a porcentagem dos que nunca produziram esses filmes/vídeos, notamos que a quantidade é grande, pois de 875 escolas, 89,3% nunca produziram programa de TV e 53,7% nunca produziram filmes/vídeos. Ao comparar esses números com as respostas de análise de produtos audiovisuais, que mostraram filmes/vídeos e programas de TV como as atividades mais presentes na escola, é grande a disparidade entre eles.

Tais resultados demonstram haver práticas consolidadas voltadas à análise de filmes, fotografias e matérias jornalísticas. Esses dados podem estar relacionados ao programa Cineclube nas Escolas, desenvolvido pela SME-Rio desde 2008, além de eventos sobre cinema-educação junto a parceiros externos e internos, como o Cineduc e a Multirio, respectivamente, promovendo a formação de professores. As análises de matérias jornalísticas e de fotografias também aparecem como práticas comuns nas escolas, e isso pode ser devido à realidade ainda presente em nossa cultura de ter os jornais impressos como fonte primária de informação. As escolas geralmente possuem um jornal mural, produzido por alunos e/ou professores, com as notícias mais relevantes da semana. Isso deixa claro o quanto a escola ainda recorre ao jornal impresso como recurso para análise de textos e pesquisas escolares, entre outras atividades.

Os debates que os alunos trazem das questões discutidas nas redes sociais e o maior acesso do público jovem a celulares podem ser fatores que representem os números de atividades com redes sociais e sobre confiabilidade da internet em processo de consolidação nas escolas pesquisadas, como indicam Duarte et al. (2016). O relatório da pesquisa mostra que a análise de publicidade ainda não é uma prática recorrente, embora se mostre presente. A análise de programas de TV tem presença significativa, mas não entra no rol das práticas consolidadas na rede, possivelmente pela dificuldade em organizar os horários das aulas com a programação ao vivo, ou mesmo conseguir gravar os programas para usar depois nas aulas. Quando usávamos a tecnologia VHS, era possível programar a gravação de programas televisivos, o que se perdeu com a evolução para a tecnologia digital

e o acesso *on-line* a esses programas, geralmente pagos, e que demandam uma boa conexão com a internet.

Vale destacar que uma das perguntas do questionário sobre a infraestrutura da escola dizia respeito à conexão com a internet, que foi classificada por 72,7% dos diretores como: regular, ruim ou péssima. Esse pode parecer um dado irrelevante, porém, as atividades mídia-educativas geralmente necessitam de acesso à internet. Ao considerarmos esse dado, seria relevante investigar como as escolas que citaram práticas de análise de redes sociais e confiabilidade da internet burlam a falta de boa conexão para colocar em prática essas atividades. É comum encontrarmos professores que roteiam internet de seu celular durante atividades que necessitam estar conectados, além de escolas que pagam por uma rede de melhor qualidade.

As práticas de produção consolidadas na rede são aquelas que envolvem a produção escrita, conforme fica claro no gráfico a seguir:

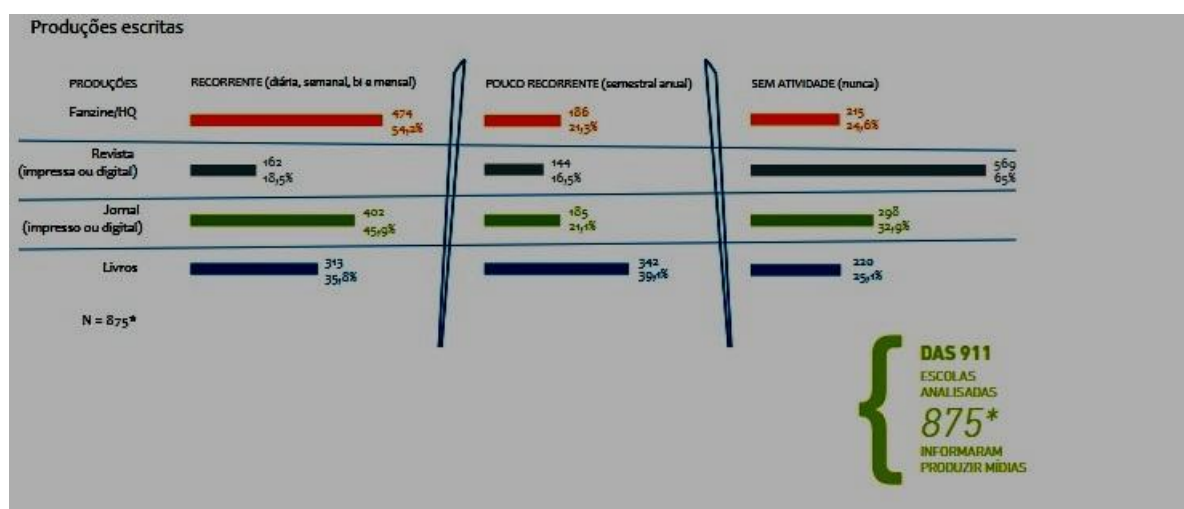


Gráfico 3 – Atividades de produção de mídias escritas nas escolas
Fonte: Duarte et al. (2016, p. 44).

O único baixo percentual no gráfico aponta para pouca recorrência de produções de revista digital ou impressa (18,5%). A produção de fanzine (54,2%), jornais impressos ou digitais (45,9%) e livros (35,8%) estão com bom índice de recorrência. Se considerarmos que o livro pode ser visto como uma produção maior, que demanda mais cuidado em sua elaboração – como está implícito em nosso imaginário pelo lugar que essa mídia impressa ocupa em nossa cultura – as atividades de livro apontadas como “pouco recorrentes” (39,4%) são consideradas, pois são aquelas cuja frequência é anual ou semestrais, chegamos a 74,9% das escolas produzindo livros com seus alunos pelo menos uma vez ao ano. Ao somarmos as porcentagens que indicam a produção recorrente ou pouco recorrente de qualquer uma das mídias audiovisuais e sonoras (Gráfico 2), chegamos à conclusão de que apenas a produção de fotografias (71,1%) se aproxima da produção de livros. É pequena a quantidade de escolas que citou ter práticas recorrentes e pouco recorrentes de produção de rádio, podcast, filmes/vídeos, programa de TV e publicidade, ou seja, produtos da cultura do audiovisual.

A partir desses números – comparando os gráficos 2, 3 e 4 – é possível perceber que conforme a atividade demanda mais instrumentalização técnica e

habilidades para lidar com produções de áudio e/ou vídeo e mídias digitais, que vão além da escrita, a recorrência diminui.

No cotidiano de grande parte da população mundial, o acesso à internet e a habilidade para lidar com artefatos tecnológicos, nos domicílios e nas escolas, cresceram significativamente nos últimos anos, como apontam diversas pesquisas de grande porte como, por exemplo, as investigações realizadas pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (Cetic)⁸. Especificamente em relação à educação⁹, as pesquisas apontam crescimento do uso pelos estudantes da internet na escola, mas com fraca mediação dos professores, que tendem a adotar prioritariamente aulas expositivas e materiais impressos.

Não basta conectar-se a um dispositivo eletrônico ou acessar a internet. Livingstone (2011) relativiza a tão apregoada facilidade “natural” com a qual as crianças e jovens contemporâneos lidam com os computadores e com a internet, trazendo elementos para desmontar o “mito do ciberkid”¹⁰. A autora afirma que a internet provoca continuamente novas e específicas demandas para os seus usuários e conclui, a partir de um trabalho empírico que nem todas as crianças investigadas dominam integralmente a gramática específica das TIC. Livingstone apresenta os resultados de pesquisas transnacionais, realizadas em 25 países europeus, e de uma pesquisa etnográfica realizada, no Reino Unido, com três crianças. A pesquisadora teve contato com as crianças pela primeira vez em 1999, retornou às suas residências em 2003 e constatou que cada criança desenvolve uma especialidade valorizada – em termos da literacia na internet –, mas parece estar mais preocupada em fazer a interface funcionar do que fazer um uso criativo e crítico que a internet pode proporcionar.

A autora propõe alguns parâmetros para a definição do que seria a literacia na internet. Primeiramente, esta tem continuidades claras em relação às demais formas comunicativas e linguagens (audiovisual, impresso, interpessoal, digital). Mas a internet coloca outros desafios, desde o acesso ao *hardware* até competências mais complexas de interpretação e avaliação de conteúdos e serviços nos textos e na tecnologia. Em segundo lugar, literacia na internet é uma forma de conhecimento que estabelece conexões entre a habilidade individual e as práticas sociais que são possibilitadas (ou impedidas) de se realizarem, em função de recursos econômicos, sociais e culturais. Em terceiro lugar, envolve diversas competências reguladas socialmente, englobando tanto o que é considerado como norma quanto aquilo que é considerado como transgressão.

Outras aproximações são propostas por Livingstone (2011) na perspectiva de estabelecer contornos para a discussão sobre a literacia na internet. A autora recupera alguns trabalhos que propõem a literacia nas mídias como “a habilidade de acessar, analisar, avaliar e comunicar mensagens numa variedade de formatos.” (AUFDERHEIDE apud LIVINGSTONE, 2011, p. 21). E outros que tratam da literacia na informação, campo que se concentra na computação, na telecomunicação e nas tecnologias da informação e que desenvolve estudos na área do processamento da

⁸ No site do Cetic estão disponíveis resultados de pesquisas realizadas em diversos âmbitos da vida social: TIC Domicílios e Usuários; TIC Empresas; TIC Crianças; TIC Kids Online; TIC Educação; TIC Provedores. Disponível em: <https://www.cetic.br/pesquisas/>. Acesso em: 30 jul. 2018.

⁹ TIC Educação 2010, 2012, 2013. Disponível em: <https://www.cetic.br/pesquisa/educacao/>. Acesso em: 30 jul. 2018.

¹⁰ Termo que a autora toma emprestado de Buckingham para questionar o determinismo tecnológico na qualificação das crianças e jovens.

informação, teorizando sobre capacidades de “identificar, apontar, avaliar, organizar e criar efetivamente, usar e comunicar informações a respeito de questões e problemas disponíveis.” (p. 22).

Como a internet pode ser considerada como um ponto de encontro de diversas mídias, tecnologias e espaços de mediação, a pesquisadora defende a convergência da literacia nas mídias e da literacia na informação com o objetivo de compreender o que já sabem as crianças e os jovens sobre a internet e aquilo que ainda precisam aprender, para além da mera ação de usar a internet. Em suma, os desafios colocados pela literacia na internet envolvem questões de acesso (*hardware*, *software*, conteúdo e serviços) e questões associadas à avaliação de análise crítica dos conteúdos.

A pesquisa de Tayie, Pathak-Shelat e Hirsjarvi (2012) focalizou a relação de jovens com as mídias e as tecnologias em cinco países (Egito, Índia, Finlândia, Argentina e Quênia). Os autores utilizaram as “agendas midiáticas” de 175 jovens argentinos, 100 egípcios, 160 indianos, 144 finlandeses e 48 quenianos, com o objetivo de identificar os mecanismos de busca da informação por esses jovens. No primeiro semestre de 2010, foi solicitado que os jovens descrevessem suas atividades midiáticas, incluindo meios de comunicação convencionais e mídias digitais. As agendas midiáticas mostraram como os sujeitos possuíam modos de participação em todas as mídias e competências culturais entre pares proporcionadas pelo acesso precoce às mídias e às redes sociais que os colocavam em um mundo de convergência midiática (JENKINS, 2009).

Os autores relatam, ainda, algumas variações culturais: na Índia e no Egito, sobressaem percepções dos jovens sobre a projeção negativa de seus países no cenário internacional e, na Finlândia, mais desconfiança a respeito do que os meios de comunicação de massa mostram. Em todos os países pesquisados, a internet e os celulares são os principais recursos para buscar a informação. Entre os usos mais comuns estão *chats*, busca de informações e realização de *downloads*. Mas a maior atividade é a interação *on-line* entre pares. Os jovens pesquisados relataram emoções associadas ao uso e consumo dos meios de comunicação, sentem necessidade de estar permanentemente conectados, para se comunicarem com os amigos, para busca de informação e entretenimento. Nenhum jovem apontou a importância de ser crítico ou criativo. O estudo pretendeu contribuir para o desenho de políticas de alfabetização midiática e informacional, ao sublinhar que, a depender do contexto cultural, é necessário um específico tipo de alfabetização crítica da mídia.

Voltando para as respostas do questionário aplicado nas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, perguntamos sobre a produção de materiais na internet e as respostas trouxeram os seguintes resultados:

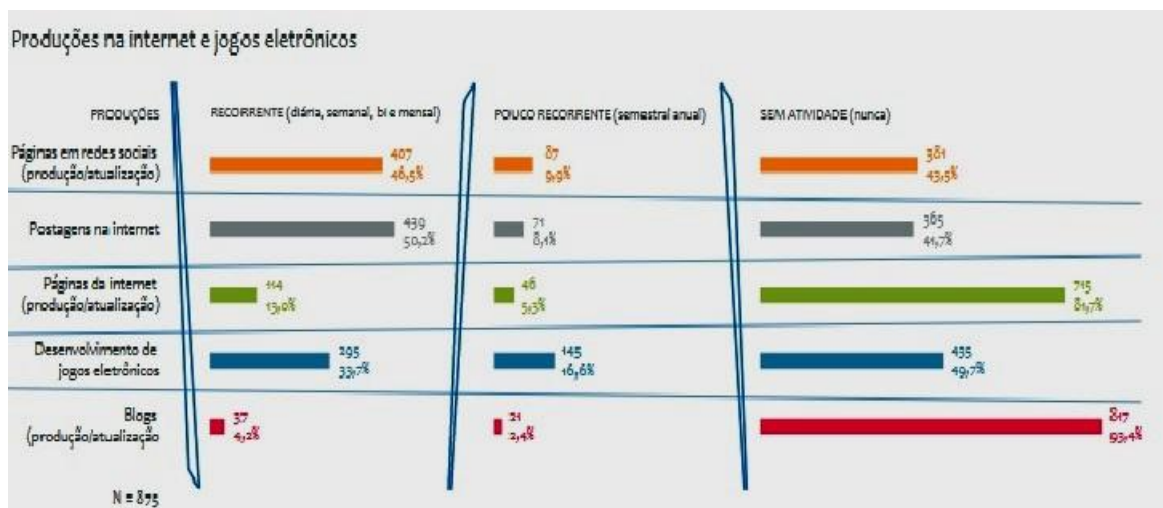


Gráfico 4 – Atividades de produção de mídias com internet e jogos eletrônicos nas escolas
Fonte: Duarte et al. (2016, p. 46).

A SME-Rio promove diversos projetos culturais e pedagógicos e publica na plataforma Rioeduca¹¹ as ações de diversas escolas e professores, onde também hospeda *blogs*, o que indica um estímulo à publicação *on-line* das ações realizadas nas escolas. Porém, os resultados da pesquisa mostram ainda pouca adesão das escolas pela produção de *blogs* e demais postagens na internet. Partindo para uma análise mais ampla desses resultados, surge a seguinte questão: se existe uma produção recorrente de fanzine/HQ, jornal e livros, por que esse material não está disponibilizado na internet como publicações em *blogs* e *sites* (até mesmo no Rioeduca), em um movimento de compartilhamento daquilo que está sendo feito nas escolas e até mesmo de uma aprendizagem dos alunos como produtores de conteúdos midiáticos, contando com a instrumentalização deles para lidar com os diferentes suportes digitais, seus intertextos e demais recursos de navegação em um ambiente *on-line*?

Talvez uma resposta seja a falta de equipamentos adequados, pois apenas 37% das escolas pesquisadas indicaram possuir mais de 10 computadores funcionando e 12% têm mais de 10 *notebooks* em bom estado. Esse dado aliado à qualidade ruim de conexão à internet da maior parte das escolas pode ser o motivo de quase não haver desenvolvimento de atividades com produção audiovisual e digital, como apresentado nos gráficos 3 e 4. Os autores da pesquisa avaliam esse cenário das produções midiáticas realizadas pelas escolas da rede da seguinte forma:

Verificou-se que em média, 38% das escolas produzem materiais escritos (Revista, Fanzine, Jornais, Livros, HQ) em frequência considerada boa (diário a bimestralmente) indicando que a prática de produção de mídia com a linguagem escrita parece estar consolidada nessa rede de ensino. Talvez pelo fato de existir uma política

¹¹ Conforme descrito no *site* da plataforma, “O Rioeduca é feito para e por professoras e professores, diretoras e diretores, coordenadoras e coordenadores, merendeiras, servidores da limpeza, familiares e todos aqueles que acreditam no salto da qualidade da educação pública do Rio. É um portal da Secretaria Municipal de Educação, mas que visa mostrar os detalhes de tudo o que acontece dentro de cada uma de nossas escolas, creches e EDIs. É um espaço de troca, de aprendizagem e principalmente de alegria.” Disponível em: <http://www.rioeduca.net/index.php>. Acesso em: 15 ago. 2018.

contínua de formação de leitores há mais de 10 anos esta prática esteja presente na maioria das escolas. No entanto, isso não se repete com relação às mídias visuais, audiovisuais, radiofônicas e digitais na internet. Em média, 64% das escolas declara que NUNCA realizam atividades de produção de vídeo, fotografia, programa de TV, programa de rádio, publicidade. E 54% das escolas NUNCA realizam atividades de produção na internet. Ou seja, aqui o cenário é outro. As práticas mídia-educativas de produção de mídias visuais, audiovisuais, radiofônicas e digitais ainda é pouco usual nas escolas da rede. (DUARTE et al., 2016, p. 48).

Levando em conta resultados de pesquisas empíricas apresentadas e dos dados da pesquisa na rede municipal carioca, os usos críticos e criativos da internet por crianças e jovens parecem não estar generalizados. Além disso, a questão do multiletramento ganha evidência e pode nos indicar caminhos para a reflexão sobre os desafios da formação escolar na contemporaneidade. Ao compararmos a presença da produção de mídias escritas à produção de mídias audiovisuais e digitais, podemos inferir que as primeiras estão mais consolidadas por conta de políticas públicas de leitura, como apontam Duarte et al. (2016).

Presença das políticas de leitura nas escolas e latência das práticas de multiletramento

Ao analisar a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, realizada em 2000, por iniciativa de entidades do livro, que buscou identificar os hábitos e consumos de leitura em nosso país, Maués (2002, s/p.) constata que:

Um ponto aparece como quase consensual entre os pesquisados: a imagem do livro é muito valorizada por todas as faixas de renda, de escolaridade e etárias. Para 89% o livro representa “transmissão de conhecimento”; para 82% é uma “importante forma de se atualizar”; 81% consideram “importante ler para os filhos”; 69% disseram que gostariam de ter mais tempo para ler e 61% que ler é algo que lhes dá prazer.

A leitura de livros está, neste sentido, diretamente associada ao conhecimento/aprendizado. Sendo, dessa forma, compreendida como elemento positivo a ser disseminado no espaço escolar.

Ao que parece, a palavra escrita imprime um caráter de confiabilidade às informações, uma espécie de legitimidade às atividades realizadas na sala de aula, além da continuidade da reprodução de memória institucional, nesse caso, a memória escolar. É importantíssimo lembrar que produção da cultura escolar envolve bem mais do que livros didáticos e outros textos impressos ou escritos em cadernos de notas e quadros negros/verdes/brancos. A experiência na escola também é viver o espaço e as relações, é interagir com ferramentas físicas (artefatos, mobiliário, arquitetura, tecnologias, mídias) e com ferramentas discursivas (linguagens, gêneros de discurso). Todas essas ferramentas possuem historicidade e entram em jogo nos diferentes espaços educacionais de maneiras específicas.

As políticas voltadas para a formação do leitor e incentivo à leitura nas escolas brasileiras surgem no início da década de 1990 e, apesar de inúmeras mudanças ao longo de mais de 30 anos, foram crescendo e ganhando espaço na

escola, seja a partir de projetos paralelos, alguns inclusive de contraturno, seja nas bibliotecas, cantinhos, salas e oficinas de leitura/literatura.

Cabe, ainda, destacar que essas políticas caminham em duas direções que, se bem articuladas, podem se complementar. A primeira delas visa à formação do leitor competente, ou seja, aquele que consegue ler e interpretar textos. Esse viés ganha força, também, a partir da década de 1990, com o surgimento das avaliações em larga escala, em que uma das habilidades avaliadas é a proficiência do aluno em leitura. Em outra direção, há projetos cujo objetivo é a leitura literária, que segundo Rodrigues (2013, p. 11): “seria a leitura de obras literárias com discurso capaz de absorver outras formas de linguagem que demonstram capacidade de reconfigurar a atividade humana, oferecendo instrumentos para compreender-se e compreendê-la.”.

Se na primeira direção apontada, prioriza-se uma escolarização da leitura e da literatura, a segunda aponta para a escola como um espaço de formação cultural aberta a diversas linguagens e concepções de leitura. As várias políticas que envolvem a literatura na sala de aula ora destacam mais uma vertente, ora outra. Porém, o fato de tais políticas estarem diretamente ligadas aos resultados educacionais destacados pelas avaliações que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), além de outras, pode ter servido de incentivo para que as escolas as abraçassem com maior efetividade. Além disso, conforme mencionado, há políticas que vêm sendo desenvolvidas no interior das escolas por aproximadamente três décadas, o que permitiu que fosse criada uma cultura do trabalho com o livro e a leitura nesse espaço.

Ao apresentar um histórico das políticas de leitura e formação de leitores no Brasil, Rodrigues (2013) destaca que a primeira delas surge em 1937, quando o governo Getúlio Vargas passa a comprar livros das editoras para doar às bibliotecas públicas, além de incentivar a produção de livros didáticos. É também de 1937 a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), extinto em 1990, cuja principal função era a criação e fomentação de bibliotecas públicas (WEIERS, 2011).

Rodrigues (2013) lembra que de 1938 a 1985 o foco das políticas do INL era o livro técnico e didático, sendo assim, a relação entre a escola e a leitura dava-se apenas através desse tipo de produção, ou seja, não se tinha a concepção de que a escola poderia ser formadora de leitores, sejam eles literários ou proficientes. A autora destaca, ainda, que as primeiras iniciativas de incentivo à leitura e à formação do leitor surgem de agentes não governamentais. Segundo ela, a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), a partir de 1968, inicia projetos de distribuição de livros e incentivos à leitura em hospitais, escolas, fábricas e outros locais. São essas ações que começam a despertar, logo em seguida, para o interesse de políticas públicas que tenham como objetivo a formação do leitor.

Em 1992, foi criado o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), que estava vinculado à Fundação Biblioteca Nacional. Segundo Weiers (2011, p. 37-38):

Desde o início, o Proler já reconhecia a importância da leitura para a construção da cidadania e do desenvolvimento social. Ele nasceu como uma tentativa de se criar uma política nacional de leitura, promovendo a aproximação da sociedade à leitura de forma geral, não apenas a distribuição de livro. Procurando atender à demanda da sociedade por políticas mais participativas, o programa desenvolveu parcerias com municípios e estados, mas também com fundações culturais, universidades e organizações da sociedade civil. O Proler nasceu com uma proposta de ação bastante

descentralizada e já procurava nessa época sistematizar as atividades existentes organizadas por esses diversos atores participantes.

Apesar do caráter democrático e participativo, o objetivo central do Proler não era unicamente o público da escola, porém, mesmo sem ter esse foco, muitos professores participaram das formações e projetos desenvolvidos pelo programa, constituindo-se agentes de leitura, o que possibilitou que a formação de alunos leitores acontecesse indiretamente.

Em relação às políticas públicas nacionais voltadas à formação do leitor no espaço escolar, podemos destacar como mais resistente e duradouro o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), de 1997, que consistia na distribuição de livros para a escola e de incentivo à formação do leitor. Segundo Rodrigues (2013, p. 25-26):

Ao longo da história do PNBE, a distribuição dos livros de literatura tem sido realizada por meio de diferentes ações: em 1998, 1999 e 2000, os acervos foram enviados para bibliotecas escolares, em 2001, 2002 e 2003, o objetivo era que os alunos tivessem acesso direto a coleções para uso pessoal e também levassem para seus familiares obras representativas da literatura nacional – por isso, essas edições do programa ficaram conhecidas como “Literatura em Minha Casa”. A partir de 2005, após discussões coordenadas pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), o PNBE retomou a distribuição de livros de literatura para bibliotecas escolares. Neste ano, direcionou suas atuações para bibliotecas das escolas públicas de 2º a 5º anos do Ensino Fundamental. Em 2006, foram distribuídos livros de literatura para as escolas públicas de 6º a 9º anos, pelo PNBE. Em 2008, as escolas das séries/anos iniciais foram contempladas. As remessas de cada edição do PNBE são de pequena quantidade de livros, quando se considera o que cada escola recebe. No entanto, os números são elevados, quando se consideram os acervos distribuídos pelo país.

Apesar de sofrer inúmeras mudanças ao longo de seus 20 anos de existência, o PNBE contribuiu para a ampliação do acervo das escolas públicas de todo o país, formou professores incentivadores de leitura, incentivou a criação de espaços de leituras, além de distribuir livros de literatura para os alunos de cada série/anos em determinados períodos.

Vale destacar entre as políticas de leitura na escola, o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), criado em 2006 que, segundo Rodrigues (2013, p. 28):

É composto de centenas de ações, projetos, programas e políticas governamentais e da sociedade civil, onde a leitura e a escrita são percebidas como práticas essencialmente sociais e culturais, expressão da multiplicidade de visões de mundo, esforço de interpretação que se reporta a amplos contextos.

Weiers (2011, p. 50), citando Machado (2008), entende que: “Com o PNLL, inicia-se um processo de articulação dos inúmeros projetos, programas, ações e atividades em geral ligadas ao livro, à leitura, à literatura e à biblioteca.” Esse programa, portanto, nasce para ser um canalizador das ações, envolvendo os projetos de formação de leitores.

É importante frisar que desde a implementação do PNLL há um incentivo do governo federal à fomentação e elaboração de planos estaduais e municipais do livro e da leitura, na perspectiva de consolidação de ações que reforcem a importância da formação do leitor. Muitas dessas ações estão sendo discutidas e implementadas no interior das secretarias de educação, o que proporciona uma relação direta entre estas e os agentes escolares. Essa relação direta pode ser claramente confirmada nos planos estaduais e municipais de educação que têm colocado como uma de suas metas a formação do leitor.

No caso específico da cidade do Rio de Janeiro, desde 2009, a Secretaria Municipal de Educação desenvolve o programa “Rio, uma cidade de leitores”, cujo objetivo central é disseminar a cultura leitora entre os alunos e professores da rede municipal de educação. Segundo o material de divulgação no *site* da própria SME: “a proposta é estruturada a partir de três eixos norteadores: ampliação e melhoria de acervos; formação de mediadores de leitura e ações culturais de estímulo à leitura.”¹² Levando em conta esses eixos, houve nas escolas cariocas a constituição da sala de leitura, que serve como um projeto guarda-chuva e acolhe as atividades desenvolvidas dentro e fora do currículo comum, isso pode evidenciar atividades de leitura e escrita como sendo mais relevantes para a escola, visto ter espaço próprio constituído.

O projeto de sala de leitura já se estabeleceu nas escolas da rede e funciona para acolhimento dos alunos sem aula, biblioteca, sala de estudos, sala de vídeos, cineclube e multimeios. Muitas escolas pesquisadas guardam nesta sala seu acervo de filmes e demais DVDs de projetos disponibilizados por empresas parceiras, Multirio ou pela própria SME-Rio. Os professores da sala de leitura geralmente são responsáveis por promoverem eventos e projetos desenvolvidos pela SME, como concursos, gincanas e atividades culturais. A sala de leitura como mantenedora de atividades extracurriculares parece ser mais um lugar de destaque à cultura do impresso tão presente na escola, embora aglutine algumas práticas audiovisuais e digitais.

Apesar de 30 anos de políticas públicas voltadas para leitura na escola brasileira, a prática de análise de mídia que aparece como mais presente é ver filmes e vídeos (Gráfico 1). A consolidação dessa prática pode estar ligada à política da SME de cineclube nas escolas, desde 2008. Embora não haja políticas de produção audiovisual implementadas na rede, mais de 50% das escolas promovem pouco ou sempre atividades de produção de filmes/vídeos com os alunos (Gráfico 2), o que mostra que mesmo sem nenhum apoio institucional, professores e alunos, a partir de movimentos coletivos (alguns extrainstitucionais) estão envolvidos em eventos de produção audiovisual. Consideramos essa participação nessas atividades como um indicativo de latência de práticas midiáticas em consonância com o conceito de multiletramento.

Street (2014) emprega o termo “práticas letradas” para referir-se a “comportamentos e conceitualizações relacionadas ao uso da leitura e/ou da escrita”. O termo alcançaria não só “eventos de letramento”, mas também situações que integram o letramento, “modelos populares desses eventos e concepções ideológicas que os sustentam.” (p.174). Street considera frutífero o conceito de “práticas comunicativas”, formulado por Grillo (apud STREET, 2014, p. 174), que inclui:

¹² Matéria disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=125575>. Acesso em: 30 jul. 2018.

[...] as atividades sociais por meio das quais se produz linguagem ou comunicação, o modo como essas atividades se encaixam em instituições, ambientes ou domínios que, por seu turno, estão implicados em outros processos sociais, econômicos, políticos e culturais mais amplos e as ideologias, que podem ser linguísticas ou outras, que guiam processos de produção comunicativa.

Para Street (2003 apud ROJO, 2009, p. 109), o reconhecimento da heterogeneidade de práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua:

[...] implica o reconhecimento dos múltiplos letramentos, que variam no tempo e no espaço, mas que são também contestados nas relações de poder. Assim, os NLS¹³ não pressupõem coisa alguma como garantida em relação aos letramentos e às práticas sociais com que se associam, problematizando aquilo que conta como letramento em qualquer tempo-espaço e interrogando-se sobre “quais letramentos” são dominantes e quais são marginalizados ou de resistência.

Rojo (2009) indica a necessidade de repensar letramentos dominantes, em especial letramentos escolares, para uma educação contemporânea. Algumas mudanças no cenário da comunicação e da circulação da informação são apontadas como desafios para esse repensar: a) “a intensificação e diversificação da circulação da informação”; b) “a diminuição das distâncias espaciais”; c) “a diminuição das distâncias temporais (ou a contração do tempo)”; d) “a multissemiótica ou a multiplicidade de modos de significar que as possibilidades multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico trazem para a leitura” (p.105-106). Para a autora, a escola precisa parar de ignorar os letramentos das culturas locais e investir na relação desses com letramentos valorizados, universais e institucionais (noção de multiletramento). Para tal, uma educação linguística contemporânea precisa levar em conta letramentos multissemióticos, que “ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música e outras semioses que não somente a escrita.” (p. 107).

Neste sentido, o papel da escola na contemporaneidade seria o de colocar em diálogo – não isento de conflitos, polifônico em termos bakhtinianos – os textos/enunciados/discursos das diversas culturas locais com culturas valorizadas, cosmopolitas, patrimoniais, das quais é guardiã, não para servir à cultura global, mas para criar coligações contra-hegemônicas, para translocalizar lutas sociais. Neste sentido, a escola pode formar um cidadão flexível, democrático e protagonista, que seja multicultural em sua cultura e poliglota sem sua língua. (ROJO, 2009, p.115).

Informações visuais, em suportes digitais, através de tecnologias que se renovam em curtos períodos de tempo trazem novas problemáticas para a educação e demandam soluções de professores e formuladores de políticas públicas. Uma das formas de abordar o tão propalado tema do impacto das tecnologias da informação e da comunicação na vida social e na educação é a reflexão a respeito do multiletramento. Existiria uma demanda por um novo tipo de alfabetização na contemporaneidade? Muitos educadores e políticos já se convenceram de que a

¹³ NEL/NLS: Novos Estudos do Letramento.

noção de alfabetização está ampliada e concordam que existe alguma coisa a mais que deveria ser proporcionada às futuras gerações. Gutiérrez e Tyner (2012) apresentam uma série de termos que já foram utilizados para denominar o que seria esse “algo mais”. Os autores resgatam a noção de “alfabetização midiática e informacional”, termo cunhado pela Unesco em 2008, pois ao integrar os enfoques da mídia e do tratamento da informação, trata a alfabetização como um conjunto de destrezas, competências e atitudes que crianças, jovens e cidadãos precisam desenvolver.

Gutiérrez e Tyner (2012) criticam tanto a redução da educação midiática ao desenvolvimento da competência digital, quanto a redução da competência digital à sua dimensão mais tecnológica e instrumental. Concordamos com os autores sobre o fato de que na educação básica, a alfabetização deveria ser midiática, digital e multimodal, com características, não necessariamente novas, bem próximas da ideia de “alfabetização funcional”, no sentido dado pela Unesco, em 1970, em que pessoas alfabetizadas tenham capacidade de realizar todas as atividades necessárias para o funcionamento eficaz de seu grupo e comunidade e que possam continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo para seu próprio desenvolvimento e de seu grupo. Atualizando esse sentido de “alfabetização funcional” para os dias atuais, acreditamos que aos alunos das escolas públicas do Rio de Janeiro, ao final da educação básica, não pode ser negado usufruírem do multiletramento para que sejam capazes de ir além daquilo que a cultura do impresso lhes propicia atualmente. É importante que crianças e jovens estejam aptos não apenas a publicar e pesquisar na internet e/ou redes sociais, mas questionar a veracidade das informações veiculadas na rede e, entre outras coisas, produzir conteúdos audiovisuais e sonoros, além de jogos digitais, para, dessa maneira, tornarem-se cada vez mais ativos na sociedade em que estão inseridos.

Considerações finais

À escola é atribuído o papel de ensinar para a participação em “eventos de letramento” relevantes para a inserção e participação social, por meio da criação de situações que permitam aos estudantes atuarem efetivamente em práticas letradas. No entanto, levando em conta discussões sobre enfoques ideológicos do letramento, acreditamos que seria necessário formar não apenas para a inserção e participação em eventos de letramento existentes, mas para a possibilidade de criar eventos e experiências formativas alternativas, considerando práticas comunicativas e mídia-educativas em diálogo com linguagens estruturadas e práticas letradas historicamente legitimadas. Nesse ponto, acrescentamos o valor a ser conferido a atividades que envolvam produção audiovisual e digital, por meio de ações institucionais sistemáticas e contínuas, de forma a estruturar condições para efetivamente alimentar a cultura escolar de novas tradições.

Na rede analisada pela pesquisa, constatamos ações da SME de promoção de práticas mídia-educativas voltadas à cultura audiovisual e digital, quando atualizou o currículo de Multieducação com fascículos sobre o tema mídia-educação e inseriu esse assunto em 2008 no Plano Municipal de Educação. Além disso, como apresentado, implantou o projeto Cineclube nas Escolas, em funcionamento até hoje. Em seguida, desenvolveu ações voltadas às tecnologias da informação, entre elas, a criação da Educopédia, “plataforma online de aulas digitais, criada em 2010, a partir de conteúdos produzidos por cerca de 300 professores da própria Rede Municipal, com base nas orientações curriculares da SME.” (DUARTE et al., 2016,

p. 11). Essas ações, apesar de terem peso de políticas, ainda não estão consolidadas, visto que enfrentam diferenças na sua implementação no cotidiano de cada escola, caracterizando tais ações como latentes na cultura escolar dessa rede. Enquanto isso, os projetos e ações voltados à cultura do impresso mostram-se presentes e, inclusive, dão suporte para novos projetos na escola, como ocorre com a influência da sala de leitura sobre os cineclubes, oficinas de produção audiovisual e mídias digitais, por exemplo.

É importantíssima a reflexão sobre a potencialidade da mídia-educação, capaz de sofisticar habilidades em diversas linguagens, especialmente a audiovisual e digital, para o aprimoramento da formação escolar de jovens estudantes na contemporaneidade. Desse modo, parece-nos pertinente a reflexão sobre o conceito de multiletramento para pensar sobre as situações contemporâneas de ensino que atualmente extrapolam o espaço físico e simbólico da escola, sem prescindir dele.

Em sociedades altamente midiaticizadas, torna-se problemático secundarizar o ensino de estratégias e habilidades da literacia midiática e informacional (mídia-educação), especialmente em contexto de educação pública em sociedades com profunda desigualdade social. Assim, o conceito de letramento se refere à participação efetiva e eficaz em práticas letradas, considerando que práticas letradas na contemporaneidade incluem a cultura da leitura e da escrita na tela, por meio de tecnologias digitais e do conhecimento da linguagem audiovisual e da grande imprensa.

Referências

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.

DUARTE, R. et al. **Pesquisa projetos de mídia-educação nas escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro e aprendizagem escolar: 2015/2016**. Relatório. Rio de Janeiro: Instituto Desiderata, 2016. Disponível em: <http://www.grupem.pro.br/2016/12/22/projetos-de-midia-educacao-nas-escolas-da-rede-publica-municipal-do-rio-de-janeiro-e-aprendizagem-escolar/>. Acesso em: 12 ago. 2018.

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

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. São Paulo, Aleph, 2009.

LIVINGSTONE, S. Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line. **Matrizes**, São Paulo, n. 2, p. 11-42, jan./jun. 2011.

MARTÍN-BARBERO, J. Novos regimes de visualidade e descentramentos culturais. In: FILÉ, V. **Batuques, fragmentações e fluxos: zapeando pela linguagem audiovisual escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MARTÍN-BARBERO, J. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: MORAES, D. (Org.). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

MAUÉS, Flamarion. A exclusão da leitura. **Revista Teoria e Debate**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, n. 50, fev./mar./abr. 2002.

RODRIGUES, Maria Antonieta Sampaio. **A literatura na formação cultural**: a literatura como mediadora. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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

TAVARES, M.; DUARTE, R.; JORDÃO, C. Prática mídia-educativa de análise de produtos e conteúdos midiáticos nas escolas da Prefeitura do Rio de Janeiro. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 31, p. 323-349, ago. 2016.

TAYIE, S.; PATHAK-SHELAT, M.; HIRSJARVI, I. La interacción de los jóvenes con los medios en Egipto, India, Finlandia, Argentina y Kenia. **Comunicar**, n. 39, p. 53-63, 2012.

WEIERS, Daniela Piergili. **Políticas Públicas de Fomento à Leitura**: política nacional, agenda governamental e práticas locais, 2011. Dissertação (Mestrado) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2011.

Enviado em: 25/abril/2019
Aprovado em: 10/novembro/2019