
Comunicação e Educação: O Letramento Midiático na Educação de Jovens e Adultos¹

Iris Menezes de Jesus²

Universidade Federal Fluminense

Resumo

Este artigo é parte da pesquisa de doutorado em andamento que busca interfaces entre os campos da comunicação e educação, considerando a ascensão de estudos na área. Deste modo, objetiva-se discutir os desafios dos estudos sobre Mídia-educação destacando os principais avanços e as dificuldades para a consolidação do tema. Além do que, pretende-se ressaltar a importância do letramento midiático no cotidiano e no currículo escolar de jovens e adultos estudantes da modalidade de EJA.

Palavras-chave: Comunicação; educação; letramento midiático; currículo; jovens e adultos.

Introdução

O trabalho é fruto da tese de doutorado em andamento, no programa de pós-graduação em Mídia e Cotidiano da Universidade Federal Fluminense (UFF), que objetiva estabelecer um diálogo entre as áreas de Comunicação e Educação, entendendo que ambas se complementam enquanto áreas do conhecimento.

A pesquisa de doutorado pretende investigar o letramento midiático de jovens e adultos da Rede Municipal de Niterói, analisando a capacidade interpretativa destes sobre as informações que permeiam a sociedade, seja através de notícias jornalísticas ou redes sociais. Compreende-se o letramento como um conjunto de competências midiáticas, que tem por objetivo contribuir para o desenvolvimento da autonomia pessoal de cidadãos, bem como o seu compromisso social e cultural, abrangendo tanto a maneira como os conteúdos midiáticos são consumidos, quanto o modo como são produzidos (FERRÉS e PISCITELLI 2015).

Refletindo sobre o atual quadro da educação pública, sobretudo após quase dois anos de afastamento presencial devido à pandemia de COVID-19, e levando em

¹ Trabalho apresentado no Grupo de Pesquisa – Comunicação e Educação do 46º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, realizado de 4 a 8 de setembro de 2023.

² Doutoranda no Programa de Mídia e Cotidiano da UFF, email: irismenezes@id.uff.br

consideração que os meios digitais foram essenciais para a continuidade da educação escolar, educar para o uso reflexivo e crítico da informação se torna fundamental.

Além do que, é importante destacar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³ do Ensino Básico, aprovada em 2018, incluiu entre as competências que o aluno precisa ter a leitura crítica da informação que recebe, seja por jornais, revistas ou redes sociais.

O documento destaca a importância do campo do jornalístico-midiático em estimular o senso crítico dos estudantes em relação às informações e opiniões veiculadas na mídia, desenvolvendo habilidades de escuta, leitura, interpretação e produção textual de modo reflexivo e autônomo:

Trata-se, em relação a este campo, de ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática (...), e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa. (BNCC, 2018 p.140)

Sendo assim, nota-se que a educação para as mídias é fundamental no combate à desinformação e na criação de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, conforme preconiza a BNCC, portanto, é crucial que estudantes e professores adotem em sua prática cotidiana uma postura reflexiva sobre os meios de comunicação, pois os conteúdos produzidos por eles podem influenciar direta ou indiretamente na construção de suas realidades e impactar seus cotidianos escolares.

1.1 Breve história da EJA no Brasil

A educação de jovens e adultos (EJA) é uma modalidade de ensino da Educação Básica que está voltada para atender estudantes que não puderam concluir seus estudos de forma regular. É ofertada para jovens a partir dos 15 anos sem limite máximo de idade, abrangendo jovens, adultos e idosos.

³ “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BNCC, 2018 p.07).

De acordo com Ribeiro (1997) a educação básica de adultos começou a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil a partir da década de 1930, quando enfim começa a se consolidar um sistema público de educação elementar no país. A educação de jovens e adultos torna-se de fato uma política educacional nos anos 1940, por meio de iniciativas concretas, pois era grande a preocupação em ofertar escolarização a camadas sociais até então excluídas do contexto escolar, o que provocou diversas ações governamentais entre os anos 1940 e 1950.

O avanço e consolidação dessa modalidade é interrompida com o Golpe Militar de 1964 e o conseqüente exílio de Paulo Freire, que se tornou referência na alfabetização de jovens e adultos. O método Paulo Freire repercutiu em todo o Brasil e ajudou a alfabetizar centenas de brasileiros, sobretudo, no Nordeste, o método consistia em dois princípios básicos; o da politicidade do ato educativo, que parte do pressuposto que não existe educação neutra, todos vivem imersos em uma dada realidade e assumem um certo papel na sociedade, os quais de alguma forma influenciam os significados dessa vivência; e o princípio da dialogicidade do ato educativo, em que educação só se faz possível e significativa através de um diálogo, que objetive promover uma visão holística do mundo (FEITOSA, 1999).

No período da redemocratização diversos instrumentos legais passam a vigorar no país, com intuito de garantir uma educação pública de qualidade e democrática a todos os estudantes. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) datada de 1996 a EJA passa a ser enxergada de modo único, já que é importante reconhecer as diferenças entre uma educação de crianças e adolescentes e para jovens, adultos e idosos com idade, vivências e estímulos tão diversos, no entanto, a história sobre a educação de jovens e adultos certamente é ampla e marcada por avanços e recuos, o que de certo modo contribui para a dificuldade de consolidação dessa modalidade.

O cenário atual aponta que desde o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff em 2016 a educação de jovens e adultos viveu uma forte derrocada com grande redução de investimentos por parte do governo federal. Iniciativas como o Programa Nacional do Livro Didático para EJA (PLNDEJA), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) tiveram seus recursos gradativamente reduzidos ou simplesmente extintos (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2022).

Devido à falta de investimento dos últimos governos acarretou o fechamento de diversas turmas o que gerou uma significativa redução de matrículas nessa modalidade. Contudo, com a mudança de cenário no governo federal, em 2023, é esperada a retomada a um quadro educacional mais otimista, no que se refere à recuperação de antigos patamares de investimentos e projetos de resultados favoráveis.

1.2 A ascensão do campo mídia-educação

A educação midiática deve ser relacionada à educação para a democracia, na qual se estimula os alunos a serem participantes informados e letrados midiáticos em suas sociedades (KELLNER e SHARE, 2008 p.709)

A crescente presença da mídia na vida cotidiana faz surgir o interesse pela mídia-educação, sobretudo dada a preocupação com os aspectos políticos e ideológicos. Esse movimento é visto principalmente na Europa, Estados Unidos e Canadá entre as décadas de 1950 e 1960 (BÉVORT; BELLONI, 2009). Ainda de acordo com as autoras, as expressões mídia-educação ou educação para as mídias surgem em organismos internacionais, como a UNESCO, nos anos 1960, mas com definições ainda confusas sobre esse tipo de letramento/ alfabetização, chegando-se à seguinte definição:

Por mídia-educação convém entender o estudo, o ensino e a aprendizagem dos meios modernos de comunicação e expressão, considerados como parte de um campo específico e autônomo de conhecimentos, na teoria e na prática pedagógicas, o que é diferente de sua utilização como auxiliar para o ensino e a aprendizagem em outros campos do conhecimento, tais como a matemática, a ciência e a geografia. (UNESCO, 1984 *apud* BELLONI; BÉVORT, 2009, p. 1086.)

No ano 1979, uma nova e aprofundada definição surge e o objeto de “estudo, ensino e aprendizagem” foi especificado, incluindo o conhecimento da história e processos de produção da mídia, formas de utilizações e avaliações, bem como “[...] o lugar que elas [as mídias] ocupam na sociedade, seu impacto social, as implicações da comunicação mediatizada, a participação, a modificação do modo de percepção que elas engendram, o papel do trabalho criativo e o acesso às mídias” (UNESCO, 1984, *apud* BELLONI; BÉVORT, 2009, p. 1086). As autoras compreendem que a partir de então é possível entender por mídia-educação, a formação para a leitura crítica das mídias em

geral, independentemente do suporte técnico (impresso, rádio, cinema, televisão)” (BELLONI; BÉVORT, 2009, p. 1086).

Nessa mesma época tiveram início, na América Latina, as articulações para aproximação política e prática entre a Comunicação e a Educação. O marco referencial latino-americano, nesse sentido, foi o Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe, elaborado em 1979 durante um encontro organizado pela UNESCO no México que reuniu ministros da Educação e do Planejamento dos países latino-americanos com a finalidade de debater os problemas da educação no contexto do desenvolvimento da região. Em um novo encontro, no ano 1981, no Equador, foram apontadas ações para o “[...] uso dos meios de comunicação nas escolas, bem como o tópico da educação crítica frente às mensagens massivas” (SOARES, 2014a, p. 20).

Todavia, o primeiro documento oficial produzido pela UNESCO sobre o tema foi a Declaração de Grünwald na Alemanha, de 1982, assinado por educadores, comunicadores e investigadores (FÉLIX, 2021). O referido documento traz uma série de recomendações, pensando na formação de cidadãos com habilidades não só de leitura e interpretação, mas sobretudo em uma participação na mídia de forma mais responsável, sendo uma delas que governos e países invistam em programas de educação para os media com objetivo de desenvolver “os conhecimentos, capacidades e atitudes que encorajem o crescimento da consciência crítica e, conseqüentemente, de uma maior competência entre os usuários dos media eletrônicos e impressos” (Declaração, 1982 *apud* FÉLIX, 2021, p.65).

De acordo com Belloni e Bévort (2009) o referido documento destaca a necessidade de ações e políticas como componente básico a se considerar na formação para a cidadania, surgindo outra vez uma nova definição do termo:

Mídia-educação é definida como uma formação para a compreensão crítica das mídias, mas também se reconhece o papel potencial das mídias na promoção da expressão criativa e da participação e dos cidadãos, pondo em evidência as potencialidades democráticas dos dispositivos técnicos de mídia (BELLONI; BÉVORT, 2009, p. 1087).

Aos poucos o conceito mídia-educação vai se aproximando de uma capacidade crítica e criativa de interpretação, sendo meio de engajamento de cidadãos para lidar não só com os meios de massa, mas sobretudo, para que busquem alcançar as experiências democráticas no mundo midiático.

A ideia de mídia-educação proposta nesse documento vai além das anteriores e passa a ser caracterizada como “alfabetização” (literacy) ou, na melhor tradução para o português, letramento. O foco, todavia, não se restringe ao uso pedagógico das mídias, mas abrange “as experiências midiáticas dos jovens, fora da escola para, a partir delas, ensinar sobre as mídias” (BELLONI; BÉVORT, 2009, p. 1088). O documento ressalta também a necessidade de mobilização e engajamento de todos os envolvidos com a socialização de crianças, jovens e adultos, isto é, famílias, professores, comunicadores, agentes políticos entre outros, “no sentido de promover a construção de uma consciência crítica mais aguda de ouvintes, espectadores e leitores, a Declaração recomenda a integração entre sistemas de educação e comunicação” (BELLONI; BÉVORT, 2009, p. 1088). Sendo assim, destacamos a primeira recomendação como sendo crucial e central para este trabalho:

Organizar e apoiar programas integrados de educação para as mídias, do nível pré-escolar à universidade e à educação de adultos, visando a desenvolver os conhecimentos, as técnicas e as atitudes próprias para promover o desenvolvimento de uma consciência crítica e, por consequência, de uma competência maior entre os utilizadores das mídias eletrônicas e impressas. Idealmente, estes programas deveriam ir da análise do conteúdo das mídias até o emprego de instrumentos de expressão criativa, passando pela utilização dos canais de comunicação disponíveis, baseada em uma participação ativa (UNESCO, 1982, s.p).

Nota-se que a recomendação destaca o fomento a programas integrados de educação para as mídias em todos os níveis, de crianças a adultos, passando por adolescentes e jovens, sendo exatamente esse o público da nossa pesquisa, em que pretendemos investigar o nível de competência crítica desses jovens e adultos da turma de EJA, através de análises jornalísticas, observando suas relações com os meios de comunicação.

Voltando para o contexto histórico, na década de 1990, no Colóquio de Toulouse, retoma-se a discussão sobre o tema, agora com a presença dos países em desenvolvimento, as terminologias em torno do debate seguem ainda sem consenso. Os termos *media education*, *media awareness* e *media studies* apontam para diferentes níveis de desenvolvimento e não somente para tradições teóricas. Em países como Inglaterra e Austrália, precursores nos debates e estudos desse campo, utilizavam a expressão *media education*. Entretanto, o relatório passou a apontar para a consolidação do termo *media literacy* como cerne do debate, pela aproximação entre letramento e capacidade de

“leitura e processamento da informação para participar inteiramente da sociedade” (THOMAN, 1990, p.3 *apud* FÉLIX, 2021).

Segundo Félix (2021), é a primeira vez, em documentos da área, que se faz menção à escuta de jovens e adolescentes em termos de pacientes das ações mídia-educativas. Tal perspectiva foi reiterada na Conferência Internacional “Educando para as mídias e para a era digital”, realizada pela Unesco em Viena, em 1999. Nele se reafirma a indispensabilidade da mídia-educação como promotora dos direitos previstos na Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, como a liberdade de expressão, o acesso à informação e a participação no debate público. Neste documento destacamos a seguinte tendência: “mídia-educação deve incluir todas as mídias, não mais focalizar apenas ou principalmente as mídias impressas, mas deve incluir múltiplas “alfabetizações (literacies)”. (UNESCO, 1999)

Com a virada do século o que pôde se observar é uma grande revolução tecnológica decorrente do avanço dos meios comunicacionais; as mídias tornam-se mais individualizadas, penetrantes, invasivas e proliferativas. Logo, o papel da mídia-educação torna-se ainda mais crucial.

Nesta perspectiva, David Buckingham (2005), pesquisador britânico, utiliza a denominação *Media Literacy* para explicar seu entendimento de como a Comunicação e a Educação se encontram. Para o autor, o educador não pode ser compreendido como aquele que traz o saber aos estudantes. Dessa maneira, o papel do educador será o de contribuir para que se desenvolva “[...] a capacidade de acessar, compreender e criar comunicações em variados contextos” (*Ibid.*, p. 2).

De acordo com Félix (2021) no ano 2009, a Comissão Europeia publicou o Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels, concretizando o termo *media literacy* como referência para as discussões na União Europeia. No documento, a concepção é apresentada como a “capacidade individual para interpretar de modo autônomo e crítico o fluxo, substância, valor e consequência da mídia em todas as suas formas” (CELOT; PEREZ-TORNERO, 2009, p. 4 *apud* FÉLIX, 2021, p. x).

Ainda segundo a autora, mesmo que o termo vise dar uma unidade conceitual aos debates que ocorrem em torno de diferentes denominações, acaba tornando-se motivo de controversa, já que apresenta novos sentidos a depender do idioma. Diante das questões postas é importante tecer debates não apenas de cunho conceitual, mas sobretudo, com

intuito de buscar ferramentas para práxis cotidiana, seja na escola ou em outros espaços de construção de saberes.

1.3 Desafios para a consolidação da temática Mídia-Educação no Brasil

É relevante destacar que, historicamente, as diferenças entre educar com, para ou sobre a mídia foram frequentemente temas centrais dos debates globais sobre o assunto, perpassados, principalmente na América Latina, pelas pesquisas em Comunicação voltadas para os estudos de recepção e apropriação (ALENCAR, 2021). Tais estudos, juntamente com a pedagogia crítica inspirada por Paulo Freire, demandam desde a segunda metade do século XX uma postura dialógica para uma formação de leitores críticos, não apenas das mensagens midiáticas, mas do mundo. Pois conforme aponta o autor:

Não devo pensar apenas sobre os conteúdos programáticos que vêm sendo expostos ou discutidos pelos professores das diferentes disciplinas, mas, ao mesmo tempo, a maneira mais aberta, dialógica, ou mais fechada, autoritária, com que este ou aquele professor ensina (FREIRE, 2011, p. 34).

Sendo assim, o que se pode notar é que o foco do autor está em pensar a práxis educativa enquanto prática comunicativa e dialógica, demarcando um ponto de encontro entre educar e comunicar, como sendo as duas práticas indissociáveis, Soares (2011) afirma que esses macrocampos (Educação e Comunicação) já se relacionam e estabelece a importância do pensamento latino na construção de uma área realmente ativa e integrada, chamada por ele de Educomunicação.

Segundo Félix (2021), com o avanço tecnológico no Brasil e no mundo principalmente nas primeiras décadas do século XX, crescem as discussões sobre a temática no campo da educação para as mídias, sobretudo na utilização da mídia como veículo de uma educação emancipadora, dada a nova configuração social que surge no país.

Ainda de acordo com a autora, os debates internacionais também influenciaram o desenvolvimento das pesquisas brasileiras. Em dezembro de 1979, o já citado Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe abre o debate nos países latino-americanos, culminando no ano seguinte em um novo encontro, dessa vez em Quito, em que ministros da educação se encontraram para deliberar ações voltadas ao uso dos meios

nas escolas e à promoção da educação crítica diante das mensagens midiáticas (SOARES, 2014).

O relatório elaborado no Encontro de Las Vertientes (1990) indicava não uma educação para as mídias ou alguma mídia em particular, mas uma “Educação para Comunicação” (*ibid*, p. 21). No mundo latino, a aproximação entre os campos foi constatada devido a contribuição teórico-prática de filósofos e educadores, como Célestin Freinet e Paulo Freire; ou da Comunicação, como Jesús Martin-Barbero e Mario Kaplún (ASSIS, 2020).

Mesmo com os avanços e crescentes estudos sobre educação midiática no Brasil e na América Latina, o campo não se mostra consolidado em termos de políticas públicas, de acordo com Soares (2014) “no Brasil, a dedicação ao assunto tem sido encontrada com maior frequência no trabalho das organizações não governamentais e na ação de núcleos acadêmicos, tanto do campo da Educação quanto da Comunicação” (*ibid.*, p. 16-17).

Nota-se que, assim como no campo da educação de jovens e adultos, há resistências e dificuldades em se criar políticas permanentes quando se trata da relação entre mídia e educação, esse debate encontra-se, muitas vezes restrito a pesquisas acadêmicas. No entanto, ainda que reconheçamos certos avanços nas áreas estudadas, tais temáticas continuam marginalizadas pelo poder público que ainda desconsidera as desigualdades, a diversidade e os múltiplos modos de se educar.

1.4 Letramento midiático nos currículos de EJA

Como foi possível observar há diversas interfaces entre educação e comunicação, sendo encontrado no letramento midiático uma relação essencial entre ambos os temas. No entanto, conforme Belloni e Bévort (2009) nos indicam é necessário que a mídia-educação seja oficializada nos sistemas de ensino, o que no Brasil, ocorreu de certo modo, com o novo texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aqui já discutimos brevemente.

Ressalta-se que o documento põe o eixo midiático-jornalístico no cerne das discussões sobre a Educação Básica brasileira, e enquanto política pública, a BNCC pretende “contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de

conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (BNCC, 2018, p. 8).

Notamos que a Base Curricular não prevê a mera incorporação das tecnologias no cotidiano escolar, ela pretende o estímulo à reflexão e análises aprofundadas que sejam capazes de contribuir nos estudantes uma atitude crítica e o exercício de uma cidadania plena (BNCC, 2018).

No entanto, ainda que tenhamos a impressão sobre a completude da BNCC, ela possui suas lacunas, sobretudo, ao não considerar os desafios geracionais e tão pouco especificar as particularidades dos sujeitos da EJA. Diversos autores notam que a BNCC, não considera as peculiaridades dos sujeitos da EJA e as especificidades pedagógicas dessa modalidade de ensino (CATELLI Jr., 2019; DOURADO; ROCHA; MORAIS; BASTOS, 2021; FERREIRA, 2019; GARCIA; JORGE; SILVEIRA, 2022; JORGE; GARCIA, 2021; SOUSA et al., 2017).

De acordo com o dossiê da EJA produzido pelo Instituto Paulo Freire (2022), nenhuma das diferentes versões do documento para o ensino fundamental e médio considerou as características do público jovem, adulto ou idoso. Os mesmos conjuntos de competências e habilidades foram destinados a crianças, jovens e adultos sem qualquer distinção ou referência à necessidade de elaborar diretrizes complementares específicas para cada modalidade de ensino.

Todavia, é imprescindível reconhecer a importância do documento no que tange a incorporação do eixo jornalístico-midiático às práticas pedagógicas, nosso papel enquanto pesquisador é verificar se de fato esse eixo tem sido trabalhado e de que maneira, principalmente pensando no público jovem e adulto.

Ressalta-se que, via de regra, os currículos da educação, isto é, o conteúdo programático a ser trabalhado nas escolas, já vem instituído por órgãos superiores, seja pelo Governo Federal, Estadual ou Municipal e, dada a vasta diversidade do país, suas culturas e valores, muitas vezes esses currículos não levam em consideração aspectos importantes da realidade escolar e/ou estudantil. Sendo assim, torna-se essencial pensar em um currículo e políticas públicas específicas para esse público, que levem em consideração suas particularidades, experiências de vida e sobretudo, os conflitos geracionais existentes no cotidiano escolar dessa modalidade.

Com relação ao termo adotado ainda que tenhamos definido letramento para o caminhar da pesquisa há que se ressaltar que ele, em si, também apresenta suas

pluralidades e conceituações, já que conforme observamos ele permeia os campos educacional e comunicacional.

Quando pensamos em letramento midiático e informacional, diversas vertentes e conceitos são possíveis, por isso, adota-se a ideia de letramentos, no plural, pois eles representam as diferentes habilidades de permear o mundo tecnológico, sendo subdivididos em; multiletramentos⁴ (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996; COPE; KALANTZIS, 2000, 2012; PINHEIRO, 2020), novos letramentos⁵ (LANKSHEAR, KNOBEL, 2011), e letramentos múltiplos (KELLNER, 2000, 2004). Ao tratar dos letramentos múltiplos, Kellner, faz uma importante associação:

(...) há ligações cruciais entre letramento, democracia, empoderamento e participação social, e sem desenvolver os letramentos adequados as diferenças entre os incluídos e os excluídos não pode ser superada e os indivíduos e grupos serão deixados à margem da economia, sociedade em rede e cultura emergente (KELLNER, 2004, p.16).

Deste modo, notamos a intrínseca relação entre letramento e democracia, logo podemos concluir que o letramento midiático permite o desenvolvimento da cidadania e da consciência crítica permitindo aos cidadãos uma atuação política e social em seu meio, transformando suas realidades e moldando seu modo de ser estar no mundo. Por isso, destacamos a importância dessa temática no cotidiano escolar possibilitando a ascensão do pensamento crítico de estudantes nas mais diferentes idades.

Considerações finais

Ante ao exposto considera-se fundamentais os debates e as interfaces do tema educação e comunicação, pois conforme preconiza Paulo Freire (2006) “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 2006, p.69).

⁴ No final do século XX um grupo de pesquisadores ingleses, americanos e australianos reuniram-se na Cidade de Nova Londres (EUA) para discutir as mudanças que estavam ocorrendo com os textos e consequentemente com os letramentos, que já não eram mais essencialmente escritos, mas compunham uma pluralidade digital e cultural, o que implicaria em mudanças necessárias na educação para o que chamaram de **multiletramentos** (ROJO e MOURA, 2019).

⁵ Aproximadamente uma década depois de surgido o termo multiletramentos, outros pesquisadores sentiram a necessidade de adjetivar os letramentos, dessa vez, como **novos letramentos**, devido ao universo aberto pelas novas tecnologias digitais da informação e comunicação - TIDC (ROJO e MOURA, 2019).

Destacamos também que mesmo diante das críticas tecidas, reconhecemos a pertinência do tópico sobre mídia-educação, na BNCC, ressaltando suas potencialidades e influências no cotidiano escolar. Apesar do termo ser pouco conhecido, na área da educação, não é novidade nos currículos das escolas brasileiras, o campo jornalístico-midiático sempre esteve presente, porém com o avanço tecnológico e o excesso cada vez maior de informação através de diferentes meios, o campo mostra-se cada vez mais latente.

Nota-se assim que é de suma importância que os sistemas de ensino estimulem o senso crítico de estudantes em relação às informações midiáticas, além do que é fundamental pensar nas diferentes relações que jovens, adultos e idosos possuem com a mídia. Deste modo, evidenciamos os desafios e a relevância do campo jornalístico-midiático no ambiente escolar, sobretudo, de estudantes inseridos em mundo midiático⁶, em que a mídia ocupa cada vez mais espaço no cotidiano de diferentes gerações.

Referências Bibliográficas

Base Nacional Curricular Comum. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.

CELOT, Paolo. e PÉREZ-Tornero, José Manuel (coord). **Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. A comprehensive view of the concept media literacy and an understanding of how media literacy levels in Europe should be assessed.** For the European Commission, Directorate General Information Society and Media, Media Literacy Unit. Brussels, 2009.

FEITOSA, Sonia Couto Souza Feitosa. **Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação.** Dissertação mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 1999.

⁶ Termo que tem sido usado em diferentes contextos para caracterizar a influência que a mídia exerce sobre diversos fenômenos. Considera-se um conceito chave para compreensão da influência da mídia na cultura e na sociedade. (HJARVARD, 2012).

FELIX, Carla. Da educação para as mídias ao letramento midiático e informacional: Trânsitos e diálogos na consolidação de um campo. **Educação, Cultura e Comunicação**, Lorena, v. 12, n. 23, p. 63-76. 2021. Disponível em: <http://publicacoes.unifatea.edu.br/index.php/ECCOM/article/view/1229>. Acesso em: 12 Nov. 2022.

FERRÉS, J.; PISCITELLI, A. Competência midiática: proposta articulada de dimensões e indicadores. **Lumina**, [S. l.], v.9, n.1, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/lumina/article/view/21183>.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?**. São Paulo: Paz & Terra, 2006.

HJARVARD, Stig. **Midiatização: conceituando a mudança social e cultural**. Matrizes, São Paulo, V.8 n.1, p.21-44. junho 2012.

INSTITUTO, Paulo Freire. **Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA**. Ação Educativa, 2022.

KELLNER, Douglas. **A Cultura da Mídia** – Estudos Culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. São Paulo: EDUSC, 2001.

_____. A cultura da mídia e o triunfo do espetáculo. São Paulo, **Líbero**, a. VI, v. 6, n. 11, 2004.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas: v. 29, n. 104, p. 687-715, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0429104.pdf>.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Coord) **Educação para Jovens e Adultos**. São Paulo: Ação Educativa Brasileira/MEC, 1997.

ROJO, Roxene e MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

UNESCO, **Grünwald Declaration on Media Education**, Grünwald, 1982.