

Tipos de leitor e educação midiática: convergência para o letramento crítico em mídia¹

Lícia Frezza PISA²

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, Passos,
MG

RESUMO

Com as mudanças na tecnologia da informação e da comunicação modificou-se o modo produzir e de consumir informação. Lucia Santaella (2004, 2019) estuda essas mudanças e apresenta diferentes tipos de leitor para cada fase de mudança. Assim, o objetivo deste trabalho é apresentar, por meio de discussão bibliográfica, os modos de ler no físico e no digital e seus impactos, além de abordar a educação midiática como um caminho para o desenvolvimento da leitura crítica das mídias.

PALAVRAS-CHAVE: leitura; tipos de leitor; educação midiática; leitura crítica das mídias.

Tipos de leitor e leitura no digital

No processo evolutivo de cerca de seis mil anos é que os humanos aprenderam a ler e isso modificou as conexões cerebrais, o pensamento humano e a cultura. Se a linguagem oral é uma função elementar, a leitura precisa ser ensinada, e cada cérebro forma o seu circuito neural próprio (Wolf, 2019).

Com o passar do tempo e com a cultura digital, a maneira como consumimos informações tem modificado o nosso modo de ler, de aprender e compreender as coisas no mundo. Para o ser humano, ler é uma faculdade que precisa ser aprendida e necessita de um ambiente para auxiliar nesse processo, por isso precisa ser instruída: “*aquilo que lê* (tanto o sistema de escrita particular como o conteúdo), *como ele lê* (a mídia particular, por exemplo, o impresso ou a tela e seus efeitos sobre o modo de ler), e *como é formado* (métodos de instrução) (Wolf, 2019, p. 29). Assim, é possível formar circuitos mais ou

¹ Trabalho apresentado no GP Comunicação e Educação, 24º Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do 47º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Doutora em Comunicação Social. Docente do IFSULDEMINAS, e-mail: licia.pisa@ifsuldeminas.edu.br

menos sofisticados, a depender do ambiente, modificando cada cérebro leitor, com diferentes formas de ler que impactam a cognição e podem impactar toda a sociedade.

Isso demonstra que há mudanças em curso e, além de ensinar a ler, é preciso compreender o que e como se lê. Ler não é mais somente decodificar as letras e formar palavras. Diversas formas de mensagens povoam o nosso dia-a-dia e precisamos estar atentos para compreender cada uma delas, pois ler um texto exige concentração, atenção e tempo. Hoje vemos imagens, imagens em movimento, cores, tamanhos diferentes, gráficos, memes etc.

Santaella (2004) propõe pensar em tipos de leitores de acordo com as mudanças de cada época, pois o processo de cognição e percepção não surgem com as novas tecnologias, mas vão sendo configuradas junto com outros processos e de acordo com os modos como o público se apropria desses meios, sendo:

- a) **Leitor contemplativo:** renascimento. Leitura do livro impresso com tempo, imagem estática e linear, com a organização em parágrafos, páginas, com final e fechamento das informações. Leitura de modo silencioso, possibilitando ler mais e textos mais complexos (Santaella, 2004).
- b) **Leitor movente:** metade do século XIX. Homem moderno, com as transformações da eletricidade, da indústria e urbanização das cidades. Imagens em movimento (pelas janelas dos trens), cinema, televisão, telégrafo, telefone, rádio, jornais, revistas, fotografia, publicidade. Os meios de comunicação ganham poder, status. Esse leitor se move entre diferentes tipos de leituras e aprendeu a conviver com as diferentes linguagens e formas de informação. “Viver na grande cidade implica conviver com a fugacidade dos contatos sociais, com a reposição contínua de imagens nas ruas, vitrinas, jornais e revistas” (Santaella, 2004, p. 28).
- c) **Leitor imersivo:** é o leitor da era digital. Os signos (sonoro, icônico, textual) podem ser recebidos, salvos, editados no computador ou *smartphone*. A leitura não é linear e acontece por meio de hipertextos no ambiente digital, no ciberespaço. As informações que estavam dispostas nas cidades agora povoam o mundo virtual. Na leitura por meio de hipertextos, o leitor escolhe o caminho da sua leitura, tem liberdade de entrar em novos textos, não há fechamento delimitado, faz escolhas e torna sua leitura mais subjetiva, personalizada e particular. A leitura é multisequencial e multilinear. Há interações com sons,

imagens, textos, documentos, vídeos, mapas etc. O leitor participa, constrói o seu texto, tornando-se um coautor.

Antes de falarmos sobre o leitor mais contemporâneo, cabe uma explicação sobre a linguagem nesse novo ambiente virtual de comunicação, a hipermídia, e como o hipertexto configura essa nova forma de leitura. A hipermídia ocorre no ciberespaço e tem como características: hibridização das linguagens, mistura dos sentidos, dos signos e das mídias produzindo integração entre textos, imagens e sons, produzindo uma convergência das mídias, pois todas essas linguagens e mídias que ficavam separadas agora estão juntas no computador; digitalização de documentos, linguagens e mídias que organizam as informações, os modos como são disponibilizadas e a capacidade de serem armazenadas, além de permitir a interação com o receptor/usuário, promovendo-o a coautor dos documentos, visto que a não linearidade de acesso às informações produz essa nova forma de leitura, no hipertexto, não sequencial; cartograma navegacional, ou seja, o modo como se “navega” entre as páginas e organiza/desorganiza a informação para cada usuário. É preciso compreender um certo roteiro para não se perder no “mar” de informações; e linguagem interativa, pois é o usuário que dá comandos o tempo todo: onde clicar, o que buscar, o que ler, ver, quanto tempo ficar numa página etc. e quanto maior a interatividade, maior a capacidade de imersão, de fazer leitura imersiva, até porque o design de interfaces é feito para ser intuitivo e responder aos anseios dos usuários.

Assim, o leitor imersivo traz consigo algumas mudanças, pretende algumas habilidades e competências, pois com o ciberespaço são promovidas novas formas sensoriais, perceptivas e cognitivas, como: novos jeitos de olhar, de ler e aprender, de conseguir organizar as informações na hipermídia de modo crítico, fazendo o seu próprio julgamento do que é encontrado no caminho, além de lidar com uma quantidade enorme de informações que são acessadas rapidamente. E dessas características da hipermídia, mais aperfeiçoadas com a “hipermobilidade hiperconectada”, surge um outro leitor:

- d) **Leitor ubíquo:** que junta as características do leitor movente e leitor imersivo, sendo entendido como um leitor em estado de prontidão. “É ubíquo porque está continuamente situado nas interfaces de duas presenças simultâneas, a física e a informacional” (Santaella, 2019, p. 25), tendo características do leitor movente, apresenta a facilidade de transitar, acessar diferentes textos em diferentes suportes, físico e virtual; e, ao mesmo tempo, ter características do leitor imersivo

quando, ao acessar seu *smartphone* e entrar no ciberespaço da informação, seguir completamente imerso com a atividade que estiver acessando.

Os leitores, então, vão surgindo e se moldando à sociedade e aos aportes culturais e não, necessariamente, assim que alguma tecnologia surge. Outro ponto é que o surgimento de um tipo de leitor não substitui o outro, mas será que o modo como lemos na hipermídia hoje, sendo leitores ubíquos, tem prejudicado, de alguma forma, a nossa compreensão e reflexão sobre aquilo que lemos?

Wolf (2019) traz reflexões acerca da leitura e seus desafios na era digital. A autora traz o conceito de leitura profunda, que exige uma atenção que vai do meditativo ao contemplativo e faz com que o cérebro vá em todas as direções para compreender o que se lê. No processo de leitura profunda, o cérebro humano mobiliza aspectos cognitivos mais sofisticados que nos ajudam a produzir pensamentos, organizar hipóteses e conceitos (Wolf, 2019). Para acionarmos os sentidos daquilo que lemos, utilizamos o raciocínio de analogia, de inferência e análise crítica. Quanto mais sabemos, mais conseguimos fazer analogias para comparar, deduzir, analisar e inferir, mas para isso é preciso ter conhecimento de fundo, ou seja, toda a leitura que fazemos é cumulativa. A análise crítica representa os processos metodológicos científicos para avaliar os pressupostos, possíveis interpretações e conclusões expostos na leitura.

A autora também pondera sobre a distração presente nas diferentes mídias e como a nossa atenção é afetada por isso, pois a distração estaria disfarçada de busca de informação e esse excesso de informação geraria uma leitura superficial, que se apresenta como um entretenimento e dá a sensação de estar sendo informado (Wolf, 2019, p. 93). Nesse processo, a qualidade da atenção cai porque ficamos viciados em estímulos sensoriais mais imediatos, pela troca rápida de tarefas e esses estímulos de recompensa imediata contrastam com a recompensa demorada da leitura profunda.

Wolf (2019) questiona se a frequência diária de leituras das mídias digitais e a inteligência visual, adquirida com a web, poderia estar enfraquecendo a leitura profunda, pois trazem muitas informações de forma rápida e imediata (Wolf, 2019), além de apresentar limitados cenários de fundo, levando em consideração as bolhas informacionais (Pariser, 2012) e a gestão algorítmica dos conteúdos (Lanier, 2018), que apresenta o mesmo leque de vieses de informações, diminuindo as reflexões e colocando a leitura profunda em perigo (Wolf, 2019).

São situações que vão aparecendo e modificando a maneira de lidarmos com as informações e suas respectivas implicações. “Sem conhecimento de fundo suficiente, os demais processos da leitura profunda serão acionados menos frequentemente, levando as pessoas a nunca ultrapassar os limites do que já sabem” (Wolf, 2019, p. 70). Assim, as pessoas terão dificuldades em compreender o que não sabem e se tornarão “vítimas potenciais de informações não confirmadas, sejam elas falsas ou invencionices completas” (Wolf, 2019, p. 70), gerando uma ingenuidade tecnológica. Por isso a leitura profunda é imprescindível para a formação do leitor e para uma sociedade com pessoas mais conscientes, pois “a formação cuidadosa do raciocínio crítico é a melhor maneira de vacinar a próxima geração contra a informação manipuladora e superficial, seja em textos ou telas” (Wolf, 2019, p. 76). Quando fazemos a leitura profunda fazemos conexões daquilo que lemos com o que sentimos, com o que pensamos, com o que vivemos.

Além disso, a falta de leitura profunda e a dificuldade com textos longos pode gerar “uma falta de paciência cognitiva diante do pensamento crítico e analítico exigente e para uma incapacidade concomitante de adquirir a persistência cognitiva” (Wolf, 2019, p. 111) e a falta de conhecimento de fundo corrobora para a falta de habilidades críticas diante das informações, ou seja, um prato cheio para a desinformação baseada em entretenimento, mensagens rápidas, imagens em movimento, textos curtos, dancinhas, *feed* infinito etc.

Nesse ponto compreendemos a importância da formação de bons leitores, capazes de ir além da decodificação, fazer inferências e propor resoluções. Santaella (2019) defende que a leitura contemplativa, do livro, deve ser retomada em ambientes educacionais, pois promove habilidades cognitivas e reflexivas. Apesar das várias possibilidades com a revolução digital, a leitura do livro ainda é imprescindível, não apenas o livro tendo o papel como suporte, pois o livro pode ser o e-book disponível em diferentes dispositivos, mas a leitura enquanto percurso cognitivo.

Importa a maneira como a informação é formatada e disponibilizada para um ato de ler específico que exige o mergulho calmo e concentrado em conteúdos textuais que se desenrolam na continuidade do tempo. Um tipo de atividade que não pode se realizar sem o repouso silencioso do corpo. Um silêncio capaz de acionar a mente para a incorporação e memorização de um conteúdo que vai se construindo passo a passo, em teias de sentidos que crescem na sequência da entrega do leitor ao texto (Santaella, 2019, p. 26).

Wolf (2019) reconhece que a leitura profunda exercida por meio do impresso, sem os desvios da leitura digital, possibilita colocar-se no lugar do outro, sentir-se mais próximo dos registros textuais, nos transportar para fora de nós mesmos e, com isso, compreender melhor o mundo. Destaca que as características da experiência da leitura de livros desde a infância são a fisicalidade e a recorrência: as páginas físicas promovem repetição e recorrência linguística e cognitiva, e isso gera aportes para o conhecimento de fundo, que favorece o estar/concentrar físico e temporal, o olhar calmo, antes de utilizar as telas com seus mecanismos de distração e excesso de informações e movimentos (Wolf, 2019). Portanto, enfatiza a ideia de trabalhar com o letramento global, utilizando diferentes suportes digitais para leitura, de modo a acompanhar o impacto das diferentes mídias, mas também de modo que os leitores consigam ler em qualquer mídia com a profundidade do impresso.

Assim, sua proposta é que se comece a pensar em cada meio (impresso e digital), separados em diferentes domínios desde os primeiros anos escolares até um ponto em que as características específicas de cada meio estejam bem desenvolvidas, internalizadas e possibilitem formar conhecimentos com flexibilidade cognitiva (Wolf, 2019). Nesse ponto, percebemos a educação midiática e a leitura crítica da mídia na convergência da formação de um leitor e, a partir disso, de um cidadão consciente do mundo em que vive.

Educação Midiática e leitura crítica de mídia

A educação midiática começou a ser problematizada em 1970/80, utilizada por gestores culturais da Unesco para designar na Europa a prática conhecida como *Media Education* (Educação para Recepção Crítica dos Meios de Comunicação). O mesmo conceito também é utilizado nos Estados Unidos como *Media Literacy* e na Espanha como *Educación em Medios*. No Brasil e América Latina, o conceito educomunicação foi criado na junção das áreas da educação com a comunicação, visando a leitura crítica das mídias, o processo de comunicação no sentido do diálogo e da mediação, da comunicação popular e da integração entre a educação formal, não formal e informal (Soares, 2013). Paulo Freire (1996), considerado um dos pioneiros a promover a inter-relação da comunicação com a educação, entende a comunicação como um elemento inerente ao processo educativo à medida que a leitura do mundo aproxima a informação das realidades das pessoas, promovendo uma leitura crítica e emancipatória.

Porém, o que alfabetização midiática, letramento midiático, educomunicação, alfabetização midiática e informacional (Unesco) (Wilson *et.al.*, 2013) tem em comum é pensar em formas de promover o desenvolvimento de competências necessárias para o consumo consciente e crítico das mídias, assim como a produção e participação mais colaborativa e transparente, o que resulta em processos democráticos mais consistentes e construção do debate público.

O conceito de letramento era utilizado para interpretar letras num papel que se juntavam em palavras e comunicavam um significado (Literacia, 2011) e está mais ligado ao uso funcional das mídias. Educação midiática propõe desenvolver pensamento crítico, identificar conceitos chave, estabelecer conexões, saber fazer inferências coerentes, identificar falácias (Literacia, 2011).

Há diferentes nomenclaturas que evoluíram como resposta ao impacto da informação, das mídias e do mundo digital, como: “ciberalfabetização, alfabetização digital, e-alfabetização, alfabetização informacional, alfabetização midiática, alfabetização em notícias, alfabetização tecnológica ou de TIC” (Marco, 2016, p. 27), mas, o que se percebe é que numa sociedade midiaticizada, é preciso compreender o *modus operandi* das mídias para a interpretação das informações, notícias e conteúdos que são veiculados, compreendendo que as mensagens midiáticas são construídas: “numa revista [...] há palavras de diferentes tamanhos, tipos de fonte, fotografias, cores, desenhos e localização da página. Os filmes e a televisão têm um sem número de blocos de construção; de ângulos das câmeras e iluminação, até música e efeitos de som” (Literacia, 2011, p. 25).

Quando aprendemos a ler conseguimos diferenciar os tipos de textos, os gêneros, e na hipermídia também precisamos aprender a diferenciar um artigo de imprensa, um tweet, uma publicidade, um *post*, a fala de um youtuber ou influenciador com dados apresentados em pesquisas de perfis de redes sociais, uma série ficcional, um documentário, um meme, textos e imagens produzidos por inteligência artificial, fake news, *deep fakes* etc. Ou seja, aprender a ler as camadas presentes em cada mídia, ler os diferentes tipos de comunicação, quem as produz, qual a intenção dessa produção.

E como argumentaram alguns autores (Carr, 2008³; Wolf, 2019), na leitura no digital, o modo excessivo de informações em rede que temos e acessamos diariamente está transformando o nosso cérebro de modo negativo, pois o imediatismo da web enfraquece a nossa capacidade de ler em profundidade, capacidade que emergiu com o surgimento do livro. Quando estamos na hipermídia, a nossa capacidade de interpretação deixa de ser desenvolvida, pois atuamos apenas como decodificadores e não com a inteligência interpretativa que a leitura profunda promove (Wolf, 2019).

Muito acesso às informações e em excesso, sem conseguir interpretar e analisar criticamente, sem o hábito de pesquisar as fontes, sem um entendimento midiático e de curadoria, aumenta o que temos visto com os fenômenos de fake news, má informação, desinformação, informação incorreta (Wardle, 2017), infodemia (Opas, 2020) e filtro/bolhas informacionais (Pariser, 2012), chegando a constatar que há uma intenção de construção da ignorância (Rêgo, Barbosa, 2020) por meio dessas ações na web, que se disfarçam por meio de crenças, vieses de confirmação e pós-verdade (McIntyre, 2018), conteúdo otimizado como forma de propaganda, chegando à mudança de comportamento do usuário (Lanier, 2018).

A leitura crítica de mídia, uma das práticas da educação midiática, trabalha com os questionamentos a respeito do que se lê, de como e por que algo é veiculado, fazendo com que o aluno tenha que se deter com mais atenção ao texto, refletir, fazer inferências, algo que exige uma leitura mais cuidadosa, atenta e dirigida. E no caso da mídia, o texto vai além do verbal, linear e estático, apresenta diversas linguagens, polissemia de sentidos oriunda dos vários suportes da mensagem, convocando a reflexão dos conhecimentos de fundo (Wolf, 2019) para relacionar pensamentos, experiências e até sensações e emoções provindos das mídias (Férres, 1996), das representações veiculadas e ter em conta a dimensão política das mensagens (Parente, 2017/2018).

Martín-Barbero (2002), ao pensar sobre mediação, já defendia a inserção do uso das mídias na escola, não de modo instrumental, mas para fazer pensar e refletir sobre o mundo, a cultura e a cultura que emerge das mídias, promovendo a compreensão da sociedade em que se vive, suas formas de representação, as linguagens utilizadas para isso e as formas de participar coletivamente.

³ Nicholas Carr foi finalista do prêmio Pulitzer em 2011 com o livro manifesto *The shallow: What the internet is doing to our brains*, traduzido para o português como *A geração superficial: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros*.

Desse modo, há possibilidades de orientar a leitura das mídias de modo crítico. O Guia da Educação Midiática, do Instituto Palavra Aberta (Ferrari; Ochs, 2020), afirma que a educação midiática “ajuda a filtrar, ler criticamente e dar sentido ao enorme fluxo de informações que nos cerca – imagens, vídeos, notícias, posts, games, embalagens, publicidade, memes, gráficos, mapas e muito mais” (p. 53), reconhecendo essa diversidade de textos, procurando decodificá-los e classificá-los em notícia, fato, opinião, propaganda, desinformação etc. O Guia da Educação Midiática faz algumas orientações no modo de fazer leitura crítica de mídia, principalmente com relação às mensagens que visam a desinformação, com as seguintes indagações:

- Autoria (quem criou isso?);
- Técnicas (que técnicas foram usadas para comunicar a mensagem, qual a eficácia destas técnicas, quais são os pontos fortes e fracos, por que os autores escolheram essas técnicas?);
- Credibilidade (é fato, opinião ou outro tipo de conteúdo, qual a credibilidade desta informação, quais são as fontes das ideias e das afirmações, as fontes tem autoridade para falar sobre este assunto específico?);
- Reações (como eu me sinto diante deste conteúdo, que ações devo praticar em resposta?);
- Propósito (por que isto foi feito, quem é o público-alvo, o que os autores desejam que eu faça, o que os autores querem que eu pense?);
- Contexto (quando este conteúdo foi criado, de que maneira foi compartilhado com o público, em que canais, que aspectos do contexto cultural merecem consideração?);
- Interpretações (qual é a minha interpretação, como experiências e crenças anteriores interferem na minha interpretação, o que eu aprendi sobre mim mesmo com a minha interpretação ou reação?);
- Conteúdo (sobre o que é esta mensagem, que ideias, valores e informações estão explícitos, quais estão implícitos, o que foi deixado de fora, mas seria importante saber, que comparação se pode fazer entre este conteúdo e o de outros veículos sobre o mesmo assunto/tema?);
- Contexto econômico (quem pagou, quem pode ganhar dinheiro com isso?); e
- Impacto (quem pode se beneficiar desta mensagem, quem pode ser prejudicado, que vozes estão representadas ou foram privilegiadas, que vozes foram omitidas ou abafadas?). (Ferrari; Ochs, 2020, p. 94).

Para outras linguagens, como as imagens, Aguaded Gómez (2003) já sugeriu a pedagogia das imagens de modo a contribuir para uma formação crítica dos meios e a realidade. No audiovisual, é indicado refletir sobre o que se vê? (descreva a imagem que se vê sem interpretações), o que se pensa sobre o que leu, ouviu ou escutou? (as observações precisam estar baseadas em evidências anteriores), e o que eu imagino após descrever e pensar sobre o que leu, viu e escutou? (tente elaborar reflexões e perguntas sobre o que pensou e observou) (Ferrari; Ochs, 2020, p. 104).

Assim, para formarmos leitores críticos e que façam leitura crítica da mídia precisamos ampliar as formas de ler e a concepção de leitura para leituras múltiplas e midiáticas, porém, indagar que o leitor imersivo e ubíquo (Santaella, 2004) da era digital precisa voltar ao leitor contemplativo, da leitura profunda e silenciosa (Wolf, 2019) para dar conta desse processo interpretativo e crítico. Voltar ao livro impresso e suas características de narrativa, detalhamento, linearidade com início, meio e fim, com acionamento dos conhecimentos de fundo etc. pode ser um caminho, pois aprender a se concentrar faz parte do desenvolvimento cognitivo e é um desafio desde a infância, além de ser progressivo, aumentando a cada vez que se coloca a se concentrar. Porém, a cultura digital como distração atrai a atenção de crianças que ainda não desenvolveram inibidores de distração contínua e o resultado disso é um efeito viciante e de “quadro de déficit de atenção ambientalmente induzido pelo controle incessante e obsessivo das distrações digitais” (Edward Hallowel *apud* Wolf, 2019, p. 132).

Nessa direção, vemos iniciativas educacionais de países como a Suécia, que adotava a digitalização dos materiais desde 1990, e voltou a adotar o livro impresso em 2022. De acordo com Enkvist, professora catedrática emérita da Universidade de Lund, “os alunos têm atualmente menos capacidade de concentração. Dedicam menos esforço para escrever bem, porque programas de ortografia automática fazem a escrita parecer mais fácil do que é. O principal problema é que o computador também é uma distração” (Tenente, 2023).

Além da Suécia, Taiwan criou uma lei para restringir o tempo de uso de celulares, tablets, computadores e relógios inteligentes para crianças e adolescentes em sala de aula. China e a Coreia do Sul têm legislações parecidas para diminuir os impactos negativos do uso excessivo de dispositivos com telas, inclusive o Tik Tok, rede social chinesa, é proibida na China (Gonçalves, 2023). A Holanda irá alterar a legislação para restringir o

uso dessas tecnologias em sala de aula. A França, desde 2018, tem uma lei que proíbe o uso dos celulares dentro da escola por alunos com menos de 15 anos (Armstrong, 2023).

No Brasil, na contramão dessas iniciativas, temos o governo do Estado de São Paulo adotando apenas obras digitais para os alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio (Gonçalves, 2023), e adotando a inteligência artificial generativa, ChatGPT, para a produção de materiais e aulas⁴. Apesar da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) ter recomendações para o uso de telas: de 2 a 5 anos até 1 hora por dia, de 6 a 10 anos entre 1 a 2 horas por dia, de 11 a 18 anos entre 2 e 3 horas por dia (Gonçalves, 2023), essas recomendações estão em consonância com as da Organização Mundial de Saúde (OMS), que diz que menores de 2 anos não devem ter contato com telas (Gonçalves, 2023), e com os estudos da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, que orienta que o excesso de telas pode gerar prejuízos na comunicação, problemas de sono e atrasos no desenvolvimento cognitivo (Tenente, 2023).

Outro dado que mostra a proximidade dos brasileiros com as telas está descrito na pesquisa Tic Kids Online⁵ (Núcleo, 2023), de 2023, feita com crianças e adolescentes de 9 a 17 anos. Os resultados mostram que 95% (25 milhões de pessoas) desses jovens é usuário da internet e o primeiro acesso acontece com 6 anos com 24%. Em 2015 era 11%, demonstrando que o contato está acontecendo mais cedo. Para 97%, o celular é dispositivo mais utilizado para acessar, e para 20% o único meio.

Com relação à educação midiática, a pesquisa apresenta dados que preocupam e demonstram a importância de se trabalhar essas temáticas nas escolas e a leitura crítica, pois 88% tem perfis em plataformas digitais, mas entre os adolescentes de 15 a 17 anos a proporção é de 99%. As plataformas mais usadas em 2023 foram: Instagram com 36%, Youtube com 29%, Tik Tok com 27% e Facebook com 2%. 58% dos entrevistados sabiam diferenciar conteúdo patrocinado e não patrocinado. Com relação à criticidade e entendimento dos mecanismos de busca, 47% concordam que todos encontram as mesmas informações quando pesquisam na internet e apenas 40% concordam que o primeiro resultado de uma pesquisa na internet é sempre a melhor fonte de informação. Esses resultados enfatizam o mito dos nativos digitais (Prensky, 2001) ou mesmo a

⁴ O uso do ChatGPT foi suspenso devido aos erros de conteúdo. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/politica/2024/04/18/governo-de-sp-quer-utilizar-inteligencia-artificial-na-elaboracao-de-aulas-digitais.html>. Acesso em: 19 ju. 2024.

⁵ A pesquisa está na 10ª edição, entrevistou presencialmente 2.704 pessoas, e está alinhada com o referencial metodológico do Global Kids Online, projeto coordenado pelo Unicef e pela rede Kids Online América Latina (Núcleo, 2023).

ingenuidade tecnológica (Wolf, 2019), em que os usuários não compreendem os mecanismos da rede.

De acordo com o relatório *Leitores do Século 21: Desenvolvendo Habilidades de Alfabetização em um Mundo Digital*⁶, organizado pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), que conta com os resultados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), os adolescentes não sabem buscar informação na internet, apenas 33% dos estudantes brasileiros foi capaz de distinguir fatos de opiniões, e 40% dos alunos não sabem dos perigos em clicar em links de e-mails de *phishing* (tentativa de roubo de dados digitais). E esse desconhecimento não é por falta de acesso, pois o Relatório Digital 2024⁷, aponta que o Brasil é o segundo país a ficar mais tempo conectado, em média 9h13, e o tempo médio gasto em redes sociais é de 3h37.

Considerações

Ao refletir sobre os tipos de leitor e o leitor em contato com o mundo online percebemos os vários desafios pela frente com as atuais e próximas gerações. Talvez devêssemos dar um passo atrás e voltar ao tipo mais elementar de leitura, da página impressa, do livro físico que desenvolve processos cognitivos pelo processo de leitura profunda e silenciosa, que auxilia no desenvolvimento do pensamento crítico para saber distinguir, reconhecer, analisar, saber navegar entre as “realidades” complexas do mundo digital, principalmente com o avanço da desinformação, falta de legislação para a postagem de conteúdo e Inteligência Artificial.

Vimos que alguns países já estão dando esse passo atrás e voltando ao livro impresso, pois perceberam as armadilhas cognitivas contidas ali. Precisamos mudar com as mudanças que surgem no mundo, mas sem prejuízos intelectuais para a sociedade e pesquisando sobre as mudanças para tomar decisões baseadas em dados. “Nos últimos dez anos mudamos o quanto lemos, como lemos, o que lemos e por que lemos, numa ‘cadeia digital’ que conecta os links entre si e cobra um tributo cujo tamanho mal começamos a calcular” (Wolf, 2019, p. 90).

⁶ Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/21st-century-readers_a83d84cb/en;jsessionid=73wTanft-x7_V3Ih2msID2hq.ip-10-240-5-96. Acesso em: 20 jun. 2024.

⁷ Disponível em: <https://wearesocial.com/uk/blog/2024/01/digital-2024-5-billion-social-media-users/>. Acesso em: 21 jun. 2024.

O desafio para a área educacional é enorme, pois escolas e professores precisam estar preparados para lidar com os meios, com as mídias e suas culturas num tempo em que guerras entre países são transmitidas ao vivo com disputa de narrativa e candidatos se elegem por meio de redes sociais (Literacia, 2011). Nesse sentido, a educação midiática contribui, pois tem o objetivo de desenvolver o pensamento crítico sobre as representações midiáticas, propor um olhar mais consciente para a coletividade e auxiliar na participação social e cidadã.

Há quem tenha uma visão mais pessimista da situação, como Jennifer Howard:

Honestamente, as pessoas estão definitivamente mais burras. Elas só ficam passando coisas adiante. Ninguém checa mais nada. Separar a verdade da ficção toma tempo, letramento informacional e uma mente aberta, coisas que parecem estar em falta numa cultura desatenta e polarizada. Gostamos de compartilhar instantaneamente – e isso nos torna facilmente manipuláveis (Jennifer Howard, 2016 *apud* Wolf, 2019, p. 112).

Porém, resistir a essas facilidades é imperativo para desenvolver a criticidade e conseguir navegar na hipermídia de modo consciente e aproveitando a informação disponível. Para isso, a curadoria de conteúdo, uma prática da educação midiática, colabora, pois “ela pode se transformar em desorientação se o receptor não for capaz de formar um mapa cognitivo, mapeamento mental do desenho estrutural de um documento” (Santaella, 2004, p. 50), ou mesmo compreender que é possível passar de um mundo editado, pronto, com conteúdo construído para um mundo editável, em que as pessoas tem controle daquilo que escolhem acessar.

Nesse sentido, o conhecimento de fundo (Wolf, 2019) é ter repertório para ler e fazer da leitura algo prazeroso e transformador:

Para se ler o mundo a partir dos olhares dos outros, é fundamental que seus leitores aprendam antes a ler o mundo em que vivem, por meio da construção de suas próprias narrativas. Só assim será possível a construção do conhecimento, a transformação do educando em sujeito de sua própria história. A aquisição do pensamento crítico é resultado da inserção e percepção direta do aluno como agente mobilizador na sua realidade (Caldas, 2006, p. 129).

Por fim, que possamos incentivar a leitura do impresso como forma de retorno ao processo cognitivo, assim como a leitura crítica da mídia para não ficarmos à deriva com as novas formas de colonizar o pensamento.

Referências

AGUADÉD GOMÉZ, J. I. Educar em la sociedad de la televisión. Saberes e práticas na formação de professores e educadores. **Actas das Jornadas DCILM**, Braga: Universidade do Minho, 2003. p.13-29.

ARMSTRONG, Kathryn. **Os países europeus que estão banindo celulares em sala de aula**. 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cg3x30z9q8wo>. Acesso em: 19 jun. 2024.

CALDAS, Graça. Mídia, Escola e Leitura crítica do mundo. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, Vol. 27, Nº 94, p.117 – 130, Jan/Abril, 2006.

CARR, N. **A geração superficial**: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros (M. G. F. Friaça, Trad.). Rio de Janeiro, RJ: Agir, 2011.

CARR, N. Is Google making us stupid? What the internet is doing to our brains. **The Atlantic**. 2008. Recuperado de <http://bit.ly/2Jh2o2V>

FERRARI, Ana Claudia; OCHS, Mariana. **Guia da Educação Midiática**. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020.

FERRÉS, Joan. **Televisão e Educação**. São Paulo: Artmed, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, Ana Graciele. **Educação por telas**: países promovem volta dos livros impressos, descubra por quê. países promovem volta dos livros impressos, descubra por quê. 2023. Disponível em: <https://revistarba.org.br/educacao-por-telas-paises-promovem-volta-dos-livros-impressos-descubra-por-que/>. Acesso em: 19 jun. 2023.

LITERACIA para o século XXI: guia de orientação literacia dos media XXI. 1.ed. **Center for Media Literacy/CML**. Malibu/EUA, 2011. ISBN: 978-1-879419-18-6

MARCO de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI): disposição e competências do país. – Brasília: UNESCO, Cetic.br, 2016. 138 p., ilus.
MARTÍN-BARBERO, Jesús. **La educación desde la comunicación**. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2002.

McINTYRE, Lee. **Posverdad**. Madrid: Cátedra, 2018.

NÚCLEO de Informação e Coordenação do Ponto BR. (2023). Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil, ano 2023. Disponível em: <http://cetic.br/pt/arquivos/kidsonline/2023/criancas>. Acesso em: 14 jun. 2024.

OPAS - ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Entenda a infodemia e a desinformação contra a COVID-19. 2020. Disponível em: https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52054/Factsheet-Infodemic_por.pdf.

Acesso em: 28 nov. 2022

PARENTE, Cristiane, Mídia e Educomunicação: o prazer de ler criticamente. **Caderno de Educação**, ano 20, nº 49, v. 1, 2017/2018, p. 93-104. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/cadernodeeducacao/article/view/2793>. Acesso em: 18 jun. 2024.

PARISER, Eli. **O filtro invisível:** o que a internet está escondendo de você. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, Bradford, v. 9, n. 5, p. 2-6, out. 2001.

RÊGO, Ana Regina; BARBOSA, Marialva. **A construção intencional da ignorância:** o mercado das informações falsas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2020.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço:** o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, Lucia. (2019). O livro como prótese cognitiva. **MATRIZES**, 13(3), 21-35. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v13i3p21-35>. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/159527>>. Acesso em 22 nov. 2022.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação:** as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina. Tradução Brasília: IPEA, 2013. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/002442869.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2024.

TENENTE, Luiza. **Por que a Suécia desistiu da educação 100% digital e gastará milhões de euros para voltar aos livros impressos?** 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/08/07/por-que-a-suecia-desistiu-da-educacao-100percent-digital-e-gastara-milhoes-de-euros-para-voltar-aos-livros-impressos.ghtml>. Acesso em: 19 jun. 2023.

WARDLE, C., et al. (2017). Information Disorder. Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking. **Council of Europe**. Disponível em: <https://shorensteincenter.org/information-disorder-framework>

WILSON, Carolyn; GRIZZLE, Alton; TUAZON, Ramon; AKYEMPONG, Kwame; CHEUNG, Chi-Kim. **Alfabetização midiática e informacional:** currículo para formação de professores. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013. 194 p. ISBN: 978-85-7652-176-1.

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital:** os desafios da leitura na nossa era. Tradução Rodolfo Ilari e Mayumi Ilari. São Paulo: Contexto, 2019. 256 p. ISBN 978-85-520-0145-4.