

## Letramento Digital, Educação Midiática e Produção de Sentidos: Diálogos Possíveis

### Digital Literacy, Media Education and Production: Possible Dialogues

**Maria Fernanda Lacerda de Oliveira**



Mestrado em Estudos de Linguagens, Centro Federal de Educ. Tec. Minas Gerais

Docente, Instituto Federal de Educação do Paraná, Pitanga, PR, Brasil

 [mflacerda@hotmail.com](mailto:mflacerda@hotmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0002-8191-4255>

 <https://doi.org/10.29327/2206789.19.33-17>

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) 

#### Resumo

As tecnologias digitais estão cada vez mais presentes em nossa vida social mediada por processos midiáticos e, com isso, tem se tornado frequente a necessidade de se refletir sobre a importância e a influência das mídias nas interações humanas. Este artigo tem por objetivo apresentar discussões e reflexões sobre possíveis diálogos entre educação midiática, produção de sentidos dos discursos produzidos socialmente, letramento digital e suas contribuições para a formação de professores de línguas. Por meio de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e teórico de estudiosos da área de Educação, Comunicação Social, Análise do Discurso e Linguística Aplicada, percebemos a necessidade das interseções entre as abordagens teóricas e as áreas de conhecimento para lidar com as incertezas e as urgências da formação de professores de línguas sob uma ótica discursiva. Inferimos também a importância de se buscar e se (re)pensar a formação docente através do prisma da educação midiática a partir dos discursos produzidos em nossas relações e interações sociais.

*Palavras-chave:* letramento digital, formação docente, educação midiática

### Abstract

Digital technologies are increasingly present in our social life mediated by media processes and, therefore, the need to reflect on the importance and influence of media in human interactions has become frequent. This paper aims to present discussions and reflections about possible dialogues between media education, discourse meaning production socially, digital literacy, and their contributions to language teacher training. Through a qualitative, bibliographic and theoretical research of researchers from the fields of Education, Social Communication, Discourse Analysis and Applied Linguistics, we noticed the necessity of the intersections between theoretical approaches and fields of knowledge to deal with the uncertainties and urgencies of language teacher training from a discursive perspective. We also infer the importance of seeking to (re)think about teacher training in the prism of media education from the discourses produced in our social relations and interactions.

*Keywords:* digital literacy. teacher training. media education

**Recebido em** 06/11/2022

**Aceito em** 06/01/2023

**Publicado em** 31/03/2023

### Introdução

Diante do atual cenário que vivenciamos nos últimos anos com a pandemia durante a Covid-19<sup>58</sup>, no qual as práticas sociais mediadas pelos processos midiáticos se intensificaram nas mais diversas esferas da sociedade, torna-se importante discutir e refletir sobre a importância da mídia e sua influência na produção de sentidos que os indivíduos atribuem nas suas relações e interações comunicativas.

Essa importância pode ser atribuída, inclusive, ao contexto educacional, no qual os processos midiáticos mediados pela tecnologia digital se viram também intensificados pela urgência e necessidade de dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem no período de ensino remoto.

As relações sobre tecnologia digital e a mídia já vêm sendo estudadas há algum tempo (Félix, 2021; Spinelli & Santos, 2019; Ribeiro & Gasque, 2015; Buckingham, 2010). No entanto, o contexto atual, que modificou as condições de produção dos discursos (Orlandi, 1999, 1996), nos fez criar novos significados para a utilização dos recursos digitais e da comunicação. Dessa forma, este artigo apresenta uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e teórico de estudiosos da área de Educação, Comunicação Social,

---

<sup>58</sup> A pandemia da Covid-19 assolou o mundo inteiro por causa da disseminação do vírus SARS-CoV-2. Tal fato levou os seres humanos a terem que se distanciarem em diversos âmbitos sociais. Um dos que mais sofreu esse impacto foi a educação, pois professores e alunos se viram diante da necessidade e urgência de prosseguir com os processos de ensino e aprendizagem por meio, inclusive, das tecnologias digitais, nos contextos em que isso era possível, para promover o denominado ensino remoto ou ensino remoto emergencial. (Cf. RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Matos. (orgs.) Tecnologias Digitais e Escola: reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia, São Paulo: Parábola, 2020.).

Análise do Discurso e Linguística Aplicada e tem por objetivo apresentar reflexões e discussões, a partir de revisão bibliográfica, sobre os possíveis diálogos entre o letramento digital e a educação midiática para a produção de sentidos a partir dos discursos que circulam na mídia digital, e suas contribuições para formação de professores de línguas.

A fim de alcançar o objetivo proposto para o presente estudo, apresentaremos primeiramente a discussão sobre mídia, seus conceitos e definições. Em seguida, abordaremos as noções de letramento digital e educação midiática implicadas, inclusive, na formação de professores. Depois, abordaremos as noções de discurso aqui entendidas como importantes para compreender a relação de produção de sentidos, entre mídia, tecnologia digital e educação que podem ser relevantes para (re)pensar a formação e a atuação do professor neste século.

### **Mídia e Comunicação**

O conceito do termo mídia abarca, hoje, diversos significados, embora tenha surgido do latim *media*, com o significado de meio. O termo em português veio a partir da tradução do inglês *media*, significando no Brasil, de acordo com o dicionário *on-line* Priberam (s/d.), suporte para difusão da informação, sendo ao mesmo tempo um meio para se expressar e um meio que intermedia a transmissão de uma informação. Outros significados atribuídos pelo referido dicionário associam o termo ao conjunto de meios utilizados na comunicação, e à mídia impressa (como os jornais e revistas).

Rojo e Moura (2019) afirmam que, quando se trata de mídias, comumente as dividimos em impressa, eletrônica e digital, em função dos suportes a que estão relacionados, por exemplo: jornais e revistas, rádio e televisão, e internet, respectivamente. Os autores entendem, no entanto, que essa diferenciação não se faz mais necessária, pois compreendem que as mídias estão todas no digital, hoje em dia. Isso nos faz retomar o segundo conceito apontado pelo dicionário Priberam – conjunto de meios utilizados na comunicação social.

Rodrigues (2019), ao estudar os sentidos do termo mídia, apresenta uma linha do tempo desde a origem dessa palavra, na qual era utilizada para nomear objetos ou artefatos como o telégrafo, o telefone, o rádio e a fotografia. Rojo e Moura (2019) acrescentam que, atualmente, é utilizado também para se referir ao jornalismo e ao

veículo de informação ou notícia.

No intuito de esclarecer ainda mais o conceito de mídia e sua materialidade, Martino (2016) primeiramente considera priorizar a característica comunicacional que envolve o termo e em seguida seus aspectos voltados aos meios e às tecnologias. A partir disso, o autor define mídia como

[...] um conjunto de “meios de comunicação”, de “massa” ou “digitais”, destacados sobretudo por se tratarem de dispositivos tecnológicos englobados, por vezes, em um âmbito institucional no qual “mídia” ganha também o significado de “empresa de comunicação”. Nas duas concepções, como aparato e como instituição, é possível observar a acentuação unilateral de uma dimensão que parece por vezes prescindir do humano e/ou do social como princípio, contexto e fim (Martino, 2016, p. 14).

Martino (2016, p. 14) ainda aponta a não neutralidade da mídia e dos elementos tecnológicos, uma vez que “se trata de elementos atravessados por vetores decorrentes de suas condições sociais de produção e existência”.

Cabe aqui explicar a diferença na separação dos meios de comunicação, de massa e digitais, uma vez que, os meios digitais não estão relacionados ao acesso em massa, haja vista que a cultura digital ou cibercultura (Lévy, 2010) não surgiu da cultura de massas, mas a partir do que Santaella (2003, p. 24) considera como “processos de produção, distribuição e consumo comunicacionais”. Esses processos, que a autora denomina “cultura das mídias”, se diferem da cultura massiva, inclusive no que diz respeito à comunicação.

Santaella (2003) destaca que os meios de comunicação são apenas canais de transmissão da informação, sejam eles os meios digitais como a própria fisiologia da fala humana. E, ainda, que não são as novas tecnologias ou os novos meios de comunicação que promovem mudanças culturais, mas, sim, uma mudança nos “tipos e modos de circulação das mensagens e das linguagens, que podem influenciar as mudanças culturais” (Rojó & Moura, 2019, p. 33).

Essa ideia se aproxima do conceito de Cultura da Convergência, descrito por Jenkins (2009, p. 29) como uma cultura na qual “as velhas e as novas mídias colidem, onde mídia corporativa e mídia alternativa se cruzam, onde o poder do produtor de mídia e o poder do consumidor interagem de maneiras imprevisíveis”. Trata-se, ainda segundo o autor, da convergência entre meios de comunicação, cultura participativa e inteligência coletiva. Não se trata da convergência de aparelhos tecnológicos, mas do

[...] fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam (Jenkins, 2009, p. 29).

Nesse sentido, Jenkins (2009) compreende a convergência dentro de um processo de transformação cultural, que acontece no interior de cada indivíduo e nas relações e interações que ele estabelece com outros indivíduos. Estes passaram a ser ao mesmo tempo consumidores e produtores de informações em diversas mídias.

Jenkins (2009, p. 32-33) alerta para um fato que antes consideramos que fosse de sobreposição e extinção de mídias: “Se o paradigma da revolução digital presumia que as novas mídias substituiriam as antigas, o emergente paradigma da convergência presume que novas e antigas mídias irão interagir de formas cada vez mais complexas”.

As mudanças pensadas na revolução digital e agora na convergência, podem ser relacionadas à compreensão das eras culturais das mídias propostas por Santaella (2003), sobre as quais Rojo e Moura (2019, p. 34) apontam que “o motor de mudanças entre essas culturas<sup>59</sup> é tanto as linguagens como as mídias de que se valem e suas possibilidades inerentes de reprodução, distribuição e controle”.

As mudanças nas mídias e a convergência delas se relacionam com as gerações tecnológicas<sup>60</sup> da comunicação e as transformações sociais, desde a mais passiva e reprodutiva, passando pela difusão, disponibilidade, pelo acesso e pela conexão e contínua – as tecnologias móveis (Santaella, 2007). Sobre isso, Rojo e Moura (2019, p. 34) afirmam que “A (r)evolução das tecnologias e das mídias, no último século, é contínua, rápida e tem determinado mudanças acentuadas no consumo e na recepção/ produção das linguagens e dos discursos”.

Em se tratando de mudanças tecnológicas e midiáticas e suas implicações na educação e na interpretação e produção de sentidos dos discursos produzidos a partir das diversas semioses a que estamos expostos na mídia digital, Lemke (2010, p. 472) pondera que a aprendizagem também muda com a mudança na produção de textos hipertextuais e multimidiáticos: “Temos agora de aprender a realizar formas mais complexas de julgamentos”.

Nesse sentido, passamos de meros receptores de informações para leitores ativos e não lineares, que produzem sentido e, a partir dali, podemos nos tornar autores/

---

<sup>59</sup> Sobre as eras culturais das mídias, ver Santaella (2003).

<sup>60</sup> Sobre as gerações tecnológicas, ver Santaella (2003, 2007).

produtores de novos discursos e sentidos, que precisam de análise crítica e cuidadosa das informações recebidas, antes mesmo de pensar em produzir e difundir novas informações e/ou novos sentidos.

A partir desse contexto, pensar na aprendizagem a partir de uma educação para as mídias e para o digital, se torna relevante e importante, principalmente no cenário contemporâneo que vivemos e criamos a partir dos nossos discursos e relações com a mídia, as tecnologias e a internet, em um universo inserido no e influenciado pelo digital, nessa cultura da convergência (Jenkins, 2009).

Assim, e como propõe Buckingham (2010, p. 53), a “crescente convergência da mídia atual significa que precisamos abordar as habilidades e competências – os múltiplos letramentos – demandadas pelo conjunto de formas contemporâneas de comunicação”. E são as discussões a respeito do que aqui foi exposto que passaremos a discorrer.

### **Letramento Digital e Formação de Professores**

Antes de dissertar sobre os conceitos e as características da educação midiática e do letramento digital, precisamos compreender o que se entende por letramento de uma forma geral. Esse conceito diz respeito, conforme Soares (2020, p. 27) às “capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias”, tratando-se de um conceito “complexo e diversificado” (p. 32), dada a heterogeneidade das práticas sociais que já não são mais somente escritas, como a autora define.

Neste estudo, por exemplo, trazemos o termo letramento digital, uma adjetivação de letramento, pois estamos lidando com um sistema de representação que vai além do linguístico. Desse modo, Ribeiro (2009) define o termo:

*Letramento digital* é a porção do letramento que se constitui das habilidades necessárias e desejáveis desenvolvidas em indivíduos ou grupos em direção à ação e à comunicação eficientes em ambientes digitais, sejam eles suportados pelo computador ou por outras tecnologias de mesma natureza (Ribeiro, 2009, p. 30).

Coscarelli e Ribeiro (2017, p. 9) enfatizam que o intuito do letramento digital é aumentar “o leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”. No Glossário CEALE, Coscarelli e Ribeiro

conceituam letramento digital como

[...] práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras (Coscarelli & Ribeiro, s/d.).

Nesse ínterim, tornar-se letrado digital trata-se de apropriar-se dos novos meios, de forma gradual, o que significa ir além de saber manusear um computador (Pereira, 2017; Ribeiro, 2009). Sobre isso, Coscarelli e Ribeiro esclarecem que

Ser letrado digital implica saber se comunicar em diferentes situações, com propósitos variados, nesses ambientes, para fins pessoais ou profissionais. Uma situação seria a troca eletrônica de mensagens, via e-mail, sms, WhatsApp. A busca de informações na internet também implica saber encontrar textos e compreendê-los, o que pressupõe selecionar as informações pertinentes e avaliar sua credibilidade (Coscarelli & Ribeiro, s/d.).

Outra definição de letramento digital relevante para fundamentar a nossa discussão e traçar interseções com a educação midiática é a abordada por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17) que apresentam o termo no plural **letramentos digitais**, da mesma forma como outros pesquisadores da área dos letramentos, tais como Lankshear & Knobel (2008), Kalantzis e Cope (2012) e Kalantzis, Cope e Petrilson (2020).

Partindo da concepção plural do termo, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17) conceituam **letramentos digitais**, então, como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação”. Desta forma, ampliam o conceito do letramento digital, aproximando-se do conceito de mídia como meio de comunicação para a qual é preciso desenvolver habilidades específicas, além de um complexo de habilidades entendidas como necessárias para o século XXI. Os autores enfatizam também que é urgente que os estudantes desenvolvam “um conjunto completo de letramentos digitais”. Esse conjunto se vê imbricado nas mudanças ocorridas na língua, na sociedade, na educação e nos próprios estudos do letramento, nos quais podemos observar vantagens no que diz respeito ao aprimoramento das práticas de ensino e aprendizagem que passam a considerar a colaboração, a participação, as redes de aprendizagem e a inteligência coletiva (Dudeney, Hockly & Pegrum, 2016; Jenkins, 2009; Lévy, 2015).

Compreender o letramento digital e a mídia na educação vai muito além da

instrumentalização para o bom desempenho escolar, mas, sim, para o desenvolvimento de “habilidades essenciais que nossos alunos precisam adquirir para sua plena participação no mundo além da sala de aula, mas também podem enriquecer sua aprendizagem dentro da sala de aula” (Dudenev, Hockly & Pegrum; 2016, p. 20). E nessa perspectiva, o papel dos professores, inclusive os de línguas, é

[...] ajudá-los a desenvolver estratégias para lidar com cada área-chave [dos letramentos digitais], de modo a fazerem o máximo com as possibilidades das mídias digitais. Claro que alguns letramentos envolvem conjuntos de habilidades que professores de língua vêm promovendo há décadas, mas que vieram a ter maior proeminência em anos recentes (Dudenev, Hockly & Pegrum; 2016, p. 21-22).

Enfatizamos a questão dos professores de línguas, pois concordamos com os autores de que tanto língua quanto os letramentos, mesmo atravessados e vivificados pela mídia digital, estão intrinsecamente associados, haja vista que

[...] por uma parte, letramento porque a verdadeira noção de letramento se baseia na língua; por outra, porque todos os letramentos se conectam com a comunicação de sentido, seja por meio da linguagem, seja por outros canais frequentemente complementares. Nem a língua nem o letramento estão desaparecendo (Dudenev, Hockly & Pegrum, 2016, p. 18).

Dudenev, Hockly & Pegrum (2016) detalham os letramentos que compõem os letramentos digitais de acordo com o foco que é dado: Foco Linguagem: Letramento impresso, em SMS, em hipertexto, em multimídia, em jogos, móvel, em codificação; Foco Informação: Letramento classificatório, em pesquisa, em informação, em filtragem; Foco Conexões: Letramento pessoal, em rede, participativo, intercultural; Foco (Re)desenho: Letramento remix. Desses letramentos, alguns apresentam relação direta com o tema deste artigo, tais como os inseridos no foco Informação, principalmente o letramento em informação. Esse foco, inclusive, se vê bastante influenciado e associado ao letramento em mídia, uma vez que se propõe uma “abordagem crítica (e ocasionalmente participativa) das mídias, especialmente as mídias de massa – cuja presença online também vem se tornando cada vez mais forte” (Dudenev, Hockly & Pegrum, 2016, p. 28).

O desenvolvimento de letramentos digitais com foco na informação tem sua relevância justificada pela grande disponibilidade de informação em que estamos rodeados, ao alcance dos nossos dedos com a internet e os diferentes dispositivos digitais. Com isso, desenvolver habilidades que nos permitam acessá-las e avaliá-las criticamente tem se tornado cada vez mais importante e necessário. Dessa forma, o



“letramento em informação é um dos mais essenciais entre os letramentos contemporâneos” (Dudeney, Hockly & Pegrum, 2016, p. 39), uma vez que é utilizado “para enfatizar a avaliação crítica, amparados nas tradições pedagógicas do ‘letramento crítico’ e do ‘letramento crítico de mídias’, com os quais ele se entremescla parcialmente.” (p. 39-40).

No que se refere ao desenvolvimento desse letramento não somente pelos alunos, mas também pelos professores, é que eles

[...] precisam aprender a fazer perguntas críticas a respeito da informação encontrada *online*; compará-la com o patamar de conhecimento existentes (portanto, eles precisam ter de memória os fatos amplamente aceitos) e, nos pontos em que seu patamar de conhecimento for inadequado, precisam comparar e contrastar, ou “triangular”, múltiplas fontes de informação (Dudeney, Hockly & Pegrum, 2016, p. 40).

E, para que os alunos possam aprender isso, o professor precisa propor práticas pedagógicas sob uma ótica de educação para as mídias, inclusive as digitais, que lhe permitam desenvolver esse olhar crítico, como, por exemplo, ao analisar páginas da internet com conteúdos falsos. Verificar a informação sob diversos pontos de vista tem se tornado essencial para lidar com o mundo de informações que nós, professores, e nossos alunos vivemos. Sobre isso, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) argumentam que

A credibilidade de informação provém não “apenas” de um apelo a uma autoridade externa, mas de usuários comprometidos, capazes de examinar suas origens e traçar seu desenvolvimento. Nossos alunos precisam se tornar capazes de rastrear informação através de múltiplas plataformas, documentos e, indubitavelmente, línguas (Dudeney, Hockly & Pegrum, 2016, p. 40).

Diante do exposto, a importância do letramento digital não diz respeito apenas ao desenvolvimento das habilidades nos estudantes, é preciso que os professores também possam desenvolvê-las em práticas diversificadas ao longo de sua formação.

Consoante ao proposto por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), a propósito da conceituação do termo Letramentos Digitais de maneira que esteja implicada a formação de professores, Buzato (2006, p. 16) o define como

[...] conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apóiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente (Buzato, 2006, p. 16).

Nesse prisma, o que se espera do professor é a integração, de fato, das tecnologias digitais em sua prática docente para que possa transformar “para melhor inseri-la no contexto sócio-histórico presente” (Buzato, 2006, s/p.). E esse é um desafio para o qual ainda há muito a se fazer no que tange à formação inicial e continuada dos professores, inclusive os de línguas, para que possam atuar consciente e criticamente quando se trata de tecnologias digitais e mídias que fazem parte da realidade social.

Reconhecendo as deficiências estruturais e formativas, Buzato (2006, s/p.) enfatiza o que deseja para professores e alunos com relação aos letramentos digitais, como um propósito mais amplo para o assunto:

Queremos que professores e alunos continuem sabendo quem são os autores relevantes e como têm sido interpretados, mas também que saibam encontrar esses e outros conteúdos em outros códigos, culturas e formatos midiáticos, bem como em arranjos complexos de meios e modalidades. Queremos que saibam avaliar a credibilidade, determinar a aplicabilidade e a relevância dos conteúdos e das ferramentas digitais, mas também queremos que isso sirva para intervirem crítica e criativamente naqueles códigos e formatos que ainda contam para a sua inclusão social, acadêmica, profissional, etc... Desejamos que sejam capazes de tolerar a vagueza, o conflito, os múltiplos pontos de vista, expressos através de múltiplos códigos, vozes e percursos na WWW, mas também queremos que isso sirva para valorizar a diversidade e questionar as desigualdades que existem na escola (Buzato, 2006, s/p).

Tal desejo pode ser encarado como possível e realizável tanto na formação inicial e continuada de professores quanto na educação básica, como um contínuo desenvolvimento para atuar conscientemente diante das tecnologias midiáticas e digitais da nossa sociedade da informação.

### **Educação Midiática e a Produção de Sentidos: da Informação para a Formação**

Sem buscar dissociar o universo digital das mídias presentes no nosso dia a dia, passaremos a discutir as noções de educação midiática, entendida por alguns pesquisadores e instituições brasileiros e estrangeiros como alfabetização midiática ou letramento midiático (Félix, 2021; Spinelli & Santos, 2019; Ribeiro & Gasque; 2015).

Ao entender que há interseções entre letramento digital e as mídias, preferimos utilizar neste estudo o termo educação midiática, apesar das divergências terminológicas, por compreendermos como um termo mais abrangente do que apenas alfabetização ou letramento, mas do qual estes últimos termos fazem parte. Pensando nisso,

compreendemos também que, ao se propor uma educação para as mídias, estamos lidando com uma educação sobre os discursos, suas condições de produção e a produção de sentidos envolvidos e influenciados pela tecnologia digital, principalmente nas últimas décadas.

Por isso, antes mesmo de discutir sobre a educação midiática, apresentamos o que compreendemos como discurso e os elementos constituintes que podem ser associados com a temática.

Concordamos com a conceituação proposta por Orlandi (1999, p. 15), a qual considera o discurso como “palavra em movimento, prática de linguagem”, uma vez que esta faz a mediação entre o homem e seu contexto natural e social. Acrescentamos ainda que “o discurso é efeito de sentido entre locutores” (p. 21). Possenti (s/d., s/p.) apresenta como definição de discurso “o enunciado ou texto produzido em uma situação de enunciação e determinado pelas condições históricas e sociais”.<sup>61</sup> Assim, na Análise de Discurso, busca-se a compreensão da língua e o funcionamento dos sentidos determinados pelas condições de produção.

Ao abordar os processos de significação para a construção dos sentidos nos discursos, nos quais inserimos aqui as práticas educativas por meio da linguagem midiática e digital, pretendemos enfatizar a importância da interpretação para que se possa produzir sentidos de maneira crítica a partir do contexto, ou seja, das condições de produção.

A interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação. Mais interessante ainda é pensar os diferentes gestos de interpretação, uma vez que as diferentes linguagens, ou as diferentes formas de linguagem, com suas diferentes materialidades, significam modos distintos (Orlandi, 1996, p. 9).

Isso significa que os sentidos não são fechados (Orlandi, 1996) e podem evidenciar uma multiplicidade deles em função das condições em que os discursos – neste caso o midiático na cultura digital, principalmente – são produzidos. São condições sociais, históricas e culturais que estão em constante transformação e nos indicam que “o sentido está (sempre) em curso” (Orlandi, 1996, p. 11). Como exemplo, podemos mencionar os sentidos produzidos por uma mesma notícia em diferentes meios e materialidades. A forma como o discurso está expresso em uma modalidade de linguagem ou em

---

<sup>61</sup> Disponível em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/discurso>

determinado meio de comunicação influenciará a interpretação e, por conseguinte, a produção de sentidos. Corroboramos o exemplo, de acordo com Orlandi (1996) ao afirmar que

[...] qualquer modificação na materialidade do texto corresponde a diferentes gestos de interpretação, compromisso com diferentes posições do sujeito, com diferentes formações discursivas, distintos recortes de memória, distintas relações com a exterioridade (Orlandi, 1996, p. 14).

Podemos inferir e justificar tal exemplo, também, a partir do pensamento de Orlandi (1996, p. 12) sobre a relação do homem com o meio: “é pelo discurso que melhor se compreende a relação entre linguagem/pensamento/mundo, porque o discurso é uma das instâncias materiais (concretas) dessa relação”.

Sobre essa relação, a autora ainda considera que “a relação do homem com os sentidos se exerce em diferentes materialidades, em processos de significação diversos: pintura, imagem, música, escultura, escrita, etc.” (Orlandi, 1996, p. 12), e incluímos o universo digital e as mídias.

Em se tratando de multiplicidade de materialidades e processos de significação, é nos possível discutir aqui a importância de levar professores e estudantes a compreenderem os discursos produzidos de caráter informacional e midiático, de maneira geral, a partir de suas condições de produção sócio-históricas, culturais e ideológicas (Orlandi, 1999). Dessa maneira, a educação midiática e o letramento digital de professores poderiam ser pensados e propostos num viés de compreensão crítica dos discursos produzidos pelas mídias e, também, participar na produção de discursos comprometidos com a construção de conhecimentos na sociedade em que vive.

Na área de ensino de línguas, esse trabalho, tanto na formação de professores quanto na educação básica, pode ser feito por meio dos gêneros do discurso em diferentes materialidades, já que o texto é um exemplo de discurso (Orlandi, 1996), uma vez que “o texto é um bólido de sentidos. Ele “parte” em inúmeras direções, em múltiplos planos significantes” (Orlandi, 1996, p. 14).

Nesse sentido, é importante que a produção de sentidos em um texto leve estudantes a compreender os possíveis textos existentes em um texto, num complexo que envolve o contexto de produção e a memória discursiva sobre o que se diz no texto, pois

[...] o texto, visto na perspectiva do discurso, não é uma unidade fechada (...) pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginários), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação), com o que chamamos sua exterioridade constitutiva (o interdiscurso: a memória do dizer) (Orlandi, 1996, p. 54).

E quando se trata de texto e discurso com relação à mídia e às tecnologias digitais e a importância dos sentidos produzidos ali e seus efeitos, Orlandi (1996,) se posiciona ao afirmar que

A nossa posição é de que tanto a informatização como a mídia produzem realmente a multiplicação (diversificação) dos meios mas, ao mesmo tempo, homogeneizam os efeitos. Daí uma idéia de criatividade caracterizada pela deslimitada produção (a enorme variação) do “mesmo”. Não esqueçamos que a mídia é um lugar de interpretação e que funciona pelo “ibope”, que se rege pelo predomínio da audiência (Orlandi, 1996, p. 16).

Se falamos de tecnologias digitais e mídia, estamos abordando uma diversidade de materialidades que implicará em diversos processos de significação (Orlandi, 1996). E esses processos de significação, reiteramos, é atravessado por determinadas condições de produção que são, por sua vez, direcionadas pela ideologia. Esta é entendida por Orlandi (1996, p. 31) como “interpretação de sentido em certa direção, direção determinada pela relação da linguagem com a história em seus mecanismos imaginários”.

Nesse ínterim, cabe aos professores em sua formação e na prática pedagógica entender e auxiliar os estudantes a compreenderem os modos como os sentidos são produzidos e como circulam, ou seja, o funcionamento discursivo (Orlandi, 1996, 1999) da mídia relacionada com as tecnologias digitais. É nesse aspecto que o diálogo entre discurso, tecnologias digitais e educação para as mídias se faz importante para se repensar as práticas formativas de docentes e estudantes de línguas em um mundo cada vez mais conectado e sobrecarregado de informações a todo instante. Esses três assuntos possuem características e elementos essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico nos processos educativos e para além deles. Daí a necessidade de discutir sobre a educação midiática.

Considerando a Educação Midiática como uma área do conhecimento, Cecílio (2019, s/p.), em publicação no site Nova Escola<sup>62</sup>, destaca que os estudos sobre a mídia nas relações sociais e comunicativas não são recentes, remontando aos anos 1960, embora o assunto tenha ganhado mais ênfase na última década em função do avanço da

---

<sup>62</sup> Disponível em <https://novaescola.org.br/como-trabalhar-educacao-midiatica-em-salade-aula>

internet e de diferentes mídias.

Segundo Cecílio (2019, s/p.), a Educação Midiática trata-se de um processo que envolve a utilização do senso crítico no ensino e na aprendizagem a respeito da mídia, com o intuito de “estimular o senso crítico para que crianças e jovens sejam capazes de estabelecer relações, analisar informações, entender a natureza da mídia e refletir sobre o papel de quem produz conteúdo e de quem está recebendo na outra ponta”.

Cecílio (2019, s/p.) indica que as ideias principais da Educação Midiática também se fazem presentes em documentos normativos da educação brasileira como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir da descrição de suas competências e habilidades, mais especificamente na área de conhecimento Linguagens e suas Tecnologias, e a partir também da competência geral sobre cultura digital:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

Percebemos nessa competência a interseção entre as tecnologias digitais, a mídia e a produção de sentidos e conhecimentos para a compreensão e produção de diversos discursos. Porém a educação midiática é uma questão que deve ser abordada de forma interdisciplinar por todas as disciplinas e áreas do conhecimento do currículo escolar.

Nesse sentido, Pinto et al. (2011) definem educação midiática como

[...] o conjunto de conhecimentos, capacidades e competências (e os processos da respectiva aquisição) relativas ao acesso, uso esclarecido, pesquisa e análise crítica dos media, bem como as capacidades de expressão e de comunicação através desses mesmos media (Pinto et al., 2011, p. 24).

Cecílio (2019, s/p) aponta as habilidades que compõem e definem a Educação Midiática: “é o conjunto de habilidades para **acessar, analisar, criar e participar de maneira crítica** do ambiente informacional e midiático em todos os seus formatos, dos **impressos aos digitais**” (Cecílio, 2019, s/p., grifos da autora).

Diante disso, a educação midiática pode ser uma ferramenta, um recurso para que possamos nos comunicar de maneira autônoma, crítica e responsável para interpretar e buscar transformar o mundo (Buckingham, 2019; Spinelli & Santos, 2019). Principalmente quando se compreende o letramento midiático como parte da educação midiática e cujo

objetivo, pautado pelo princípio da liberdade de expressão, segundo Celot e Pérez-Tornero (2009), na Comissão Europeia sobre o assunto, é

[...] incrementar a consciência de muitas formas das mensagens midiáticas encontradas em nossas vidas cotidianas. Ele deve ajudar os cidadãos a reconhecer como a mídia filtra suas percepções e crenças, molda a cultura popular e influencia as escolhas pessoais. Ela deve empoderá-los com pensamento crítico e habilidades para solução criativa de problemas, para fazê-los consumidores judiciosos e produtores de informação. A educação para a mídia é parte do direito de cada cidadão, em cada país do mundo, para a liberdade de expressão e para o direito à informação e é um instrumento de construção e sustentação da democracia (Celot & Pérez-Tornero, 2009, p. 23).

Promover práticas de educação midiática envolve uma postura questionadora em que se indague sobre as condições de produção de determinada mensagem. Isso engloba questionamentos sobre a autoria, a finalidade, o público-alvo, a intencionalidade, a historicidade (Orlandi, 1996, 1999) implicada. Envolve também os pontos de vista e as interpretações possíveis influenciadas por outras indagações, a fim de compreender os sentidos que podem ser produzidos a partir de determinada mensagem, notícia, informação ou história. Para que o professor consiga proporcionar esse ambiente inquisitivo, é preciso que ele se aproprie dessa postura, desenvolvendo uma atitude investigativa, problematizadora e crítica das informações recebidas das diversas mídias.

Essa apropriação da educação midiática pelo professor não pode estar relegada a apenas a interesses privados, mas também ser uma política pública para a formação de professores e estudantes da Educação Básica, tal como recomendam organismos internacionais como a ONU e a UNESCO. A UNESCO, por exemplo, propôs um currículo para a formação de professores para a Alfabetização Midiática e Informacional, no qual se insere o desenvolvimento do letramento crítico, midiático e digital a partir de competências e habilidades nas áreas de **Conhecimento das mídias e da informação para discursos democráticos, Avaliação das mídias e da informação e Produção e uso das mídias e da informação** (Wilson et al., 2013).

Nesse contexto e aproximando dos conceitos já apresentados aqui para letramento digital, midiático e educação midiática<sup>63</sup>, o currículo proposto pela Unesco define como Alfabetização Midiática e Informacional as

---

<sup>63</sup> As divergências terminológicas ocorrem devido à tradução do termo em inglês *literacy*, utilizado tanto para alfabetização quanto para letramento. No Brasil utilizamos temos os termos *letramento* e *alfabetização*, enquanto que em outros países foi traduzido como *alfabetização*.

[...] competências essenciais (conhecimentos, habilidades e atitudes) que permitem que os cidadãos engajem-se junto às mídias e outros provedores de informação de maneira efetiva, desenvolvendo o pensamento crítico e a aprendizagem continuada de habilidades, a fim de socializarem-se e de tornarem-se cidadãos ativos (Wilson et al., 2013, p. 182).

A partir dessa noção e na ótica da formação de professores é possível refletir sobre a importância dos projetos para promover a educação pelas mídias. A esse respeito, Spinelli e Santos (2019) consideram que

Programas de educação midiática para todos os níveis educacionais são fundamentais para construirmos uma estratégia efetiva de formação de estudantes críticos e aptos para lidar com a mídia. As crianças e jovens se mostram mais frágeis para enfrentar este contexto informativo tóxico (Spinelli & Santos, 2019, p. 58).

Para que haja uma formação sólida de crianças e jovens, acreditamos ser necessário e essencial que essa formação também faça parte do desenvolvimento profissional dos docentes. Trata-se de um desafio, mas que pode ser possível a partir de um processo reflexivo e prático de formação (Schön, 1997), para que o professor consiga se apropriar com autonomia e criticidade do universo midiático digital e com isso ensinar com propriedade sobre as mídias e as tecnologias digitais.

Ao refletir sobre os modelos formativos docentes, Ribeiro e Gasque (2015) apontam com base em estudiosos da área de formação de professores que essa formação precisa ter como prioridade a promoção da curiosidade e da criatividade; o estímulo à colaboração, ao protagonismo e à autoria para a produção; o desenvolvimento de habilidades informativas e emocionais; e a promoção de políticas públicas eficientes.

Assim sendo, repensar a atuação e a formação docente se torna importante diante de um cenário dinâmico e incerto na qual nos inserimos (Imbernón, 2011), dadas as constantes transformações sociais que nem sempre a educação consegue acompanhar, distanciando o contexto social real vivenciado das práticas e aprendizagens escolares.

Diante disso, Ribeiro e Gasque (2015) consideram que

[...] o docente precisa saber como lidar com as informações nos vários suportes midiáticos para ensinar. Conhecer e pesquisar sobre essa área do conhecimento, especialmente na formação continuada, torna-se fundamental para que a pedagogia contemporânea ocorra de maneira efetiva. Além disso, propicia caminho de qualidade e de sustentabilidade da informação e da produção do conhecimento, que abrange a busca e uso da informação, uma vez que as escolas formam cidadãos que pertencem e produzem para a sociedade em rede (Ribeiro & Gasque, 2015, p. 215).



Para que isso seja possível, é necessário pensar em práticas educativas que fomentem a educação midiática, vinculadas à realidade social, em aulas de línguas, como, por exemplo, com a utilização de textos de diferentes mídias, formatos e modalidades que podem propiciar ao aluno lidar com “o universo contemporâneo das mensagens multimodais e da comunicação” (Cecílio, 2019, s/p.). O trabalho com esses textos precisaria, então, promover leituras e discussões reflexivas sobre diferentes sentidos que podem ser produzidos ao se veicular uma informação em modalidades e perspectivas discursivas diferentes.

Há projetos no Brasil e no exterior que trabalham a favor do desenvolvimento da Educação Midiática. No entanto, no nosso país, ainda não faz parte de uma prática cotidiana das instituições educacionais e de muitos professores, haja vista que alguns apresentam certa resistência quando o assunto são as tecnologias digitais e as mídias. Por isso, precisamos começar a formação para as mídias e o digital, a partir da formação inicial e continuada de professores, para que seja multiplicador dos conhecimentos sobre o assunto (Félix, 2021; Spinelli & Santos, 2019). A escola brasileira não pode ignorar que a mídia digital tem exercido um papel significativo na vida de cidadãos e cidadãs, principalmente da população mais jovem, mesmo com as questões de desigualdade de acesso às tecnologias subjacentes (Buckingham, 2010).

### **Considerações (Nunca) Finais**

Considerando a importância da discussão sobre o letramento digital, a mídia, a educação midiática e a produção de sentidos nos discursos circulados na sociedade, propusemos reflexões teóricas e diálogos, primeiramente, a partir dos conceitos de mídia e suas relações com a tecnologia, passando pelas concepções de letramento digital, formação de professores, discurso e educação midiática por meio de estudos já realizados para pensar a formação e prática docente de professores de todas as áreas, mas mais especificamente de línguas, a partir do viés discursivo.

Entendemos essas discussões como essenciais para lidar com as incertezas e urgências que surgem a todo momento na sociedade e no âmbito escolar, como a que temos vivenciado. Propor reflexões como as que aqui levantamos, embora ainda timidamente, nos permite questionar e buscar transformar o *status quo* para muitas situações que vivenciamos na educação brasileira. Essa busca por transformação não

pode ser empreendida disciplinarmente ou isoladamente na cultura da convergência (Jenkins, 2009), caracterizada pela inteligência coletiva e pela participação. Por isso, tentar estabelecer diálogos possíveis entre as áreas do conhecimento parece ser um elemento mitigador dos conflitos e problemas formativos existentes desde a formação docente até a educação básica.

Esperamos que as reflexões teóricas, ainda iniciais, possam suscitar pesquisas empíricas, aplicadas, levantamento e análise de dados que visem buscar contribuições nas interseções do diálogo entre o letramento digital, a educação midiática e a produção de sentidos do ponto de vista discursivo presentes na mídia digital. E que essas contribuições teóricas e práticas sejam propulsoras de transformações no currículo de cursos de formação de professores para que possam ensinar com propriedade e qualidade as questões sobre a mídia e os discursos que a perpassa no universo digital.

Por fim, reiteramos a necessidade de (re)pensar a aprendizagem sob a ótica da educação midiática e digital no contexto contemporâneo vivido e criado a partir dos discursos produzidos e nossas relações com as tecnologias digitais e a mídia, permeada por diversas línguas e linguagens.

### Referências

- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação.
- Buckingham, D. (2010). Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. *Educação & Realidade*, 17(47), 37-58.
- Buckingham, D. (2019). *The media education manifesto*. Polity Press.
- Buzato, M. E. K. (2006). Letramentos digitais e formação de professores. *Portal Educarede*.
- Cecílio, C. (2019, 8 de outubro). Educação midiática e BNCC: Saiba como aplicar com a sua turma. *Revista Nova Escola*.
- Celot, P., & Pérez-Tornero, J. M. (coord). (2009). *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*. Media Literacy Unit.
- Coscarelli, C. V., & Ribeiro, A. E. (2017). Apresentação. Em C. V. Coscarelli & A. E. Ribeiro (Orgs.). *Letramento digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*, (3 ed. 2 reimp., pp. 07-12). Ceale; Autêntica Editora.
- Coscarelli, C. V., & Ribeiro, A. E. (s/d). Letramento Digital. Em *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. UFMG/Faculdade de Educação.
- Dicionário Priberam (s/d). *Mídia*. <https://dicionario.priberam.org> .
- Dudeney, G., Hockly, N., & Pegrum, M. (2016). *Letramentos digitais*, (M. Marcionílio,

Trad.). Parábola Editorial.

Félix, C. (2021). Da educação para as mídias ao letramento midiático e informacional: Trânsitos e diálogos na consolidação de um campo. *ECCOM*, 12(23).

Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: Formar-se a mudança e a incerteza*, (9 ed., S. C. Leite, Trad.). Cortez.

Jenkins, H. (2006). *Cultura da convergência*, (2. ed.). Aleph.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *Literacies*. Cambridge University Press.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2020). *Letramentos*, (P. Pinheiro, Trad.). Editora Unicamp.

Lankshear, C., & Knobel, M. (2008). Introduction: Digital literacies – Concepts, policies and practices. Em C. Lankshear & M. Knobel (Orgs.) *Digital literacies: Concepts, policies and practices*, (pp. 1-16). Peter Lang.

Lemke, J. L. (2010). Letramento metamidiático: Transformando significados e mídias. *Trab. Ling. Aplic.*, 49(2), 455-479.

Lévy, P. (2015). *A inteligência coletiva: Por uma antropologia do ciberespaço*, (10. ed). Edições Loyola.

Lévy, P. (2010). *Cibercultura*. Editora 34.

Martino, L. M. S. (2016). Entre mídia e comunicação: Origens e modalidades de uma dicotomia nos estudos da área. *Comun. Mídia Consumo*, 13(38), 10-28. <http://dx.doi.org/10.18568/cmc.v13i38.1154>

Orlandi, E. P. (1996). *Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Vozes.

Orlandi, E. P. (1999). *Análise de discurso: Princípios e procedimentos*. Unicamp.

Pereira, J. T. (2017). Educação e sociedade da informação. Em C. V. Coscarelli & A. E. Ribeiro (Orgs.). *Letramento digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*, (3 ed. 2 reimp., pp. 13-24). Ceale; Autêntica Editora.

Pinto, M., Pereira, S., Pereira, L., & Ferreira, T. D. (2011). *Educação para os media em Portugal: Experiências, atores e contextos*. Universidade do Minho.

Possenti, S. (s/d). Discurso. *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. UFMG/Faculdade de Educação.

Ribeiro, A. E. (2009). Letramento digital: Um tema em gêneros efêmeros. *Revista da Abralin*, 8(1), 15-38.

Ribeiro, L. A. M., & Gasque, K. C. G. D. (2015). Letramento informacional e midiático para professores do século XXI. *Em Questão*, 21(2), 203-221. <http://dx.doi.org/10.19132/1808-5245212.203-221>

Rodrigues, A. D. (2019). O que são, afinal, os media? *Revista Brasileira de História da Mídia*. 8(1). <http://dx.doi.org/10.26664/issn.2238-5126.8120198856>

Rojo, R., & Moura, E. (2019). *Letramentos, mídias e linguagens*. Parábola Editorial.

Santaella, L. (s/d). Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. *Revista FAMECOS*, 22, 23-32.

Santaella, L. (2007). *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. Paulus.

Schön, D. A. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos, Em A. Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua formação*, (pp. 77-91). Publicações D. Quixote.

Soares, M. (2020). *Alfaletrar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever*. Contexto.

Spinelli, E. M., & Santos, J. A. (2019). Saberes necessários da educação midiática na era da desinformação. *Revista Mídia e Cotidiano*, 13(3).

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C. K. (2013). *Alfabetização midiática e informacional: Currículo para formação de professores*. UNESCO.