

# ALFABETIZAÇÕES, LETRAMENTOS E LITERACIAS NA EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UM LUME PARA A EDUCOMUNICAÇÃO

INITIAL READING INSTRUCTION AND LITERACIES  
IN EDUCATION AND COMMUNICATION:  
A LUME FOR EDUCOMMUNICATION

**Thiago Reginaldo**

Universidade do Estado de Santa Catarina  
th.reginaldo@gmail.com

## RESUMO

Trata-se de um artigo de caráter bibliográfico organizado com o objetivo de esclarecer teoricamente os termos alfabetização, letramento e literacia e seus embricamentos com a “Comunicação e Educação” para, a partir de então, traçar relações primeiras com a Educomunicação. Desse modo, tem como ponto de partida os conceitos de alfabetização, letramento e literacia com suas similitudes, complementariedades e diferenças para seguir em direção a elementos da alfabetização midiática e informacional, literacia midiática e digital, entre outros. Ao final, a Educomunicação aparece no processo de alfabetização em uma pedagogia histórico-social como área sensível às linguagens, à comunicação dialógica, ao direito à comunicação e à crítica consciente dos sujeitos em suas referências cotidianas.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Literacia. Educação. Comunicação. Educomunicação

## ABSTRACT

It is an article of bibliographic character organized with the objective of theoretically clarifying the terms initial reading instruction and literacy and their involvement with “Communication and Education” to, from then on, establish first relations with Educommunication. Thus, it has as its starting point the concepts of initial reading instruction and literacy with its similarities, complementarities and differences to move towards elements of media and information literacy, media and digital literacy, among others. In the end, Educommunication appears in the initial reading instruction process in a historical-social pedagogy as an area sensitive to languages, dialogical communication, the right to communication and the conscious criticism of the subjects in their daily references.

**Key-words:** Initial Reading Instruction. Literacy. Education. Communication. Educommunication

## Introdução

A Educomunicação pode ser descrita no conjunto de ações destinadas a criar e desenvolver ecossistemas comunicativos. Tais ecossistemas são articulações dos ambientes que favorecem o diálogo social e consideram as potencialidades dos meios de comunicação e suas diversas tecnologias. Portanto, dialogam Educação e Comunicação por meio de estratégias e projetos colaborativamente planejados de forma a reconhecer o direito universal à expressão e à comunicação. O surgimento desse termo decorre das pesquisas na área da Comunicação e da Educação que começaram a conquistar espaço a partir da década de 1980 com Paulo Freire, Jesús Martín-Barbero e Mário Káplun. Se consolidou no final dos anos 1990 no Núcleo de Comunicação e Educação (NCE), da Universidade de São Paulo (USP), com o professor Ismar de Oliveira Soares. Por ser um campo recente, ainda mais na Pedagogia, pesquisas e novos conhecimentos possibilitam compreender como este paradigma pode criar/transformar o ecossistema comunicativo, como a cultura contemporânea influencia as formas de se comunicar, em especial na Educação, e como suas práticas aparecem nos processos de ensino e de aprendizagem.

O objetivo deste artigo é esclarecer teoricamente os termos alfabetização, letramento e literacia e seus embricamentos com a “Educação e Comunicação” para, a partir de então, traçar relações primeiras com a Educomunicação. Isso porque, evidencia-se que a Educomunicação já está presente nos diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior em pesquisas acadêmicas. No entanto, os relatos documentados sobre sua prática no ensino superior são mais fáceis de encontrar devido aos cursos de graduação e pós-graduação na área Educomunicação e sua interface com outros cursos da área de comunicação como, por exemplo, o jornalismo. Sua consequente aplicação e pesquisa na Educação Básica aparecem representadas devido sua articulação com projetos envolvendo os cursos superiores ou então de iniciativas da própria escola que envolvem rádios escolares e produções audiovisuais (GARCIA-RUIZ et al., 2014; LOSTADA e SOUZA, 2016; SOUZA, 2017; SARTORI et al. 2020). Além disso, percebe-se que a princípio as discussões que perpassavam a alfabetização se ocupavam mais com as características dos aspectos comunicacionais e digitais e que recentemente obras organizadas por autores como Soares et al. (2020) trazem indícios em direção aos letramentos e multiletramentos no campo da Educomunicação.

O texto deste artigo apresenta caráter bibliográfico e está organizado de modo a compreender as configurações terminológicas oriundas da combinação de termos, pensamentos e propósitos quando se discute cultura digital na alfabetização na perspectiva da “Educação e Comunicação” e da Educomunicação. Não obstante, antes de chegar a esse ponto primeiramente são esclarecidos os termos alfabetização, letramento e literacia. Na literatura especializada da área existem diferentes acepções do que sejam tais termos e de quais devem ser utilizados a partir de questões teóricas, metodológicas e políticas, mesmo que alguns autores ainda insistam em posicionar tal questão como neutra para atribuir-lhe um caráter de ciência pura. Contudo, alguns autores se orientam de diferentes modos, há também as traduções “adaptadas” do português de Portugal, do inglês e de outras variadas línguas sem respeito ao termo original como se um outro nome atribuísse o mesmo significado. Afinal das contas incorre-se ao erro de tudo parecer a mesma coisa e não é.

No Brasil devido a sua história, que envolveu a ditadura militar e lutas sociais em prol da democracia, a história da alfabetização participou de questões políticas e hoje, tanto quanto antes, essas questões emergem novamente perante um governo que privilegia um método em relação a outros. No livro de Magda Soares (2017b) “Alfabetização: a questão dos métodos” a autora discute e apresenta informações sobre os métodos de alfabetização e caminha em direção de um processo de aprendizagem que oriente as suas muitas facetas e, portanto, a alfabetização com método.

## Alfabetização, letramento ou literacia: do que se está a falar?

A ideia de que a alfabetização é questão de aprender a língua padrão ainda permeia a enorme maioria dos programas de alfabetização e manifesta sua lógica na ênfase que, novamente, se dá à leitura técnica e às habilidades para a escrita.

Macedo (2011, p. 170)

Quando se pensa em alfabetização é comum encontrar na sociedade em geral a compreensão de que o alfabetizado é aquele sujeito que consegue ler e compreender textos simples, aquele que escreve de maneira inteligível o que pretende comunicar. Contudo, a aprendizagem da escrita e da leitura é algo complexo e existem conceitos que vão além desse lugar comum. No Brasil, por exemplo, ao se contextualizar as concepções da área psicológica a respeito do conceito de alfabetização, no sentido de aprendizagem e desenvolvimento da escrita, têm destaque autores como Piaget e Vigotski – estudiosos importantes que têm sido utilizados em pesquisas e práticas nas últimas décadas até hoje. Vigotski utiliza em sua obra muitas das contribuições de Piaget para aprofundar alguns conceitos e refutar outros. Sobre a aprendizagem da escrita ele define o seguinte:

Nossa investigação mostrou que o desenvolvimento da escrita não repete a história do desenvolvimento da fala. A escrita é uma função linguística distinta, que difere da fala oral tanto na estrutura quanto no funcionamento. Até mesmo o seu mínimo desenvolvimento exige alto nível de abstração. É a fala em pensamento e imagem apenas, carecendo das qualidades musicais, expressivas e de entonação da fala oral. Ao aprender a escrever, a criança precisa se desligar do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras. Uma fala apenas imaginada, que exige a simbolização de imagem sonora por meio de signos escritos (isto é, um segundo grau de representação simbólica), deve ser naturalmente muito mais difícil para a criança do que a fala oral, assim como a álgebra é mais difícil do que a aritmética. Nossos estudos mostram que o principal obstáculo é a qualidade abstrata da escrita, e não o subdesenvolvimento de pequenos músculos ou quaisquer outros obstáculos mecânicos. (VIGOTSKI, 2008, p.123)

Aqui fica claro o valor representacional da escrita e sua qualidade abstrata no processo de alfabetização. Vigotski (2008) adiciona que no desenvolvimento da escrita, diferente da fala, ocorre de um modo intelectualizado, distante das necessidades imediatas e, em vista disso, se é obrigado a criar uma situação ou representá-la para si mesmo. Isso não indica, contudo, que ela deve ser desligada da realidade. Logo, Vigotski (2007, p.144) afirma que “a escrita deve ter significado para as crianças, que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas, e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida”. O autor ainda propõe que a escrita deve ser ensinada naturalmente “para isso é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala” (VIGOTSKI, 2007, p.144).

Outra área interessada nos estudos que envolvem a alfabetização é a linguística:

A linguística é o estudo científico da linguagem. Está voltada para a explicação de como a linguagem humana funciona e de como são as línguas em particular, quer fazendo o trabalho descritivo previsto pelas teorias, quer usando os conhecimentos adquiridos para beneficiar outras ciências e artes que usam, de algum modo, a linguagem falada ou escrita. [...] (CAGLIARI, 2009, p. 36-37)

A linguística “é a ciência que estuda a linguagem humana em geral e as línguas humanas particulares” (BAGNO, 2014, p. 61). No trabalho linguístico Cagliari (2009, p.37) compreende que existem várias

áreas de interesse, entre elas, “fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, análise de discurso, pragmática, sociolinguística, psicolinguística, etc.”. Aqui vale lembrar também da filosofia da linguagem como área preciosa para a Educomunicação. No entanto, aqui interessa esclarecer um pouco sobre os estudos da sociolinguística e psicolinguística, ainda que, pouco frequentes no Brasil. Na Europa a psicolinguística e neurolinguística tem sido pautas atuais e aparecem em congressos da área como, por exemplo, as III Jornadas Internacionais de Alfabetização que em setembro de 2017 reuniu especialistas dessas áreas em Portugal. Um deles, afirma em seus estudos o seguinte sobre alfabetização para:

[...] a psicolinguística cognitiva, é alfabetizado quem é capaz de ler e escrever com autonomia. A definição científica, partilhada por muitos alfabetizadores, especifica a aquisição e posse de uma habilidade (no sentido de *skill*, competência técnica cuja aquisição requer treino) que pode ser avaliada objetivamente sem que os critérios da avaliação variem segundo o indivíduo. Ser alfabetizado é ter um nível mínimo de habilidade que permita, por um lado, ler palavras e texto independentemente da sua familiaridade, mesmo sem compreender o que se lê, e, por outro lado, escrever qualquer enunciado mesmo sem conhecer o conteúdo do que se escreve. (MORAIS (2014, p.12)

Tal área afirma Soares (2017a, p. 21-22) demonstra uma preocupação com a “maturidade linguística da criança para a aprendizagem da leitura e escrita, as relações entre linguagem e memória, a interação entre a informação visual e não visual no processo da leitura, a determinação da quantidade de informação que é aprendida pelo sistema visual”, entre outros. A neurolinguística se “interessa no funcionamento do cérebro humano como processador da linguagem, e também nos distúrbios de linguagem mais conhecidos (afasia, dislexia, gagueira, etc.)” (BAGNO, 2014, p. 66).

A perspectiva da sociolinguística se ocupa com as diferenças das línguas, seus aspectos culturais e sociais, o preconceito linguístico, entre outros. Conforme Soares (2017a) na sociolinguística a alfabetização é vista relacionada aos usos sociais da língua e um dos aspectos mais valiosos para essa área é o problema das diferenças dialetais:

[...] Quando a criança chega à escola para ser alfabetizada, a criança já domina um determinado dialeto da língua oral; esse dialeto pode estar mais próximo ou mais distante da língua escrita convencional, que se baseia numa norma padrão que, na verdade, não é usada na língua oral, por falante nenhum mesmo em situações mais formais. Há, entre os dialetos orais e a língua escrita, diferenças relativas à correspondência entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, e também há diferenças de léxico, morfologia e sintaxe. Essas diferenças são maiores ou menores, segundo a maior ou menor profundidade entre o dialeto particular falado pela criança e a língua escrita. (SOARES, 2017a, p. 22)

Pensar nessas questões linguísticas no processo de alfabetização é levar em conta e respeitar as diferentes realidades socioculturais da criança e seus familiares. Com isso, a língua formal será apresentada dentro de um contexto da sociedade em geral para que o sujeito tenha autonomia e possa se emancipar sem desmerecer os aspectos específicos da fala e da escrita do estudante. Em continuidade as definições sobre alfabetização Soares (2017a, p.19) afirma que ela envolve a aquisição das habilidades de leitura e escrita e, portanto, sua teoria:

[...] deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita.

Com essa abordagem da autora é possível compreender que a alfabetização envolve um conjunto de habilidades por ser um fenômeno de natureza complexa e multifacetado. Assim, constata que “essa complexidade e multiplicidade de facetas explicam por que o processo de alfabetização tem sido estudado por diferentes profissionais, que privilegiam ora estas ora aquelas habilidades, segundo a área de conhecimento a que pertencem” (2017a, p.20). Soares (2017b) ainda fala em três facetas no mundo da escrita que disputam entre si a primazia: a faceta *linguística* da língua escrita que corresponde a representação visual da cadeia sonora da fala designada como alfabetização; a faceta *interativa* da língua escrita como veículo de interação entre os sujeitos, de expressão e compreensão de mensagens; a faceta *sociocultural* da língua escrita referente aos usos, funções e valores atribuídos à escrita nos contextos socioculturais. Essas duas últimas são chamadas de letramento pela autora.

O termo letramento, de acordo com Soares (2017b, p.27), se refere na verdade a algo que o construtivismo já havia feito: defender “a construção do sistema alfabético pela criança por meio de seu convívio com material escrito real, e não artificialmente elaborado para promover a aprendizagem desse sistema”. Dessa forma, a autora constata que a palavra letramento, talvez, não fosse necessária se fosse possível dar a alfabetização um sentido mais amplo. No entanto, Ferreiro (2003) afirma o contrário – o termo letramento faz com o que alfabetização vire sinônimo de decodificação o que pode dar razão a velha consciência fonológica. No excerto abaixo Morais (2014, p.13) traz uma breve contextualização do letramento:

No Brasil, pouco depois do fim da ditadura militar, começou a ser utilizado o termo “letramento”, num sentido que, à primeira vista, corresponde ao de literacia, isto é, de uso ou prática das habilidades com algum dos objetivos que acabamos de indicar. Letramento, em seu sentido mais geral, pode ser entendido como influência que a cultura escrita tem no desenvolvimento da criança, por meio da sua exposição frequente as letras e a textos, por meio das interações verbais já marcadas pela escrita que ela tem com os outros e por meio das ações intencionais dos pais e professores destinadas a tornar-lhe acessível a compreensão e o domínio do sistema escrito de representação da linguagem. Nesse sentido, tal como o termo alfabetização, letramento indica um processo, ao passo que literacia evoca, sobretudo, o estado ou a função que dele resultam. No entanto, letramento difundiu-se na comunidade linguística educacional como uma intenção ao mesmo tempo mais engajada politicamente e mais redutora. Ele se refere tão somente ao uso social da leitura e da escrita (SOARES, 1998) e não completa, portanto, todas as atividades de leitura e escrita que são determinadas por necessidades e fins meramente pessoais (nesse caso, deveria excluir, por exemplo, o diário íntimo, destinado a ser lido só por quem o escreve), como se o indivíduo, ser letrado, não tivesse outra dimensão do que a social. Por ser mais abrangente, e atendendo também à vantagem de homogeneizar os conceitos – o português europeu não utiliza letramento, mas sim literacia –, é literacia que adoto neste livro. (MORAIS, 2014, p.13)

Em continuidade Morais (2014) fala de Paulo Freire e critica algumas pesquisas da pedagogia crítica com seu modelo cultural, que apresenta alfabetização e a literacia como construções sociais alicerçadas num projeto ético e político, e, que por vezes, além desses aspectos positivos não consideram dizer como é que as pessoas foram ensinadas a ler e escrever, nem se aprenderam e qual o nível de habilidade atingiram. No entanto, aqui deve-se contestar tal posicionamento e ir em direção à Bartlett e Macedo (2015) que apresentam teorias relacionadas ao que chamam de Novos Estudos de Letramento (NEL):

[...] Nesse sentido, podemos afirmar que o desenvolvimento de uma perspectiva crítica sobre as relações sociais não se dá apenas pelo processo de alfabetização, mas sobretudo pela construção de oportunidades reais de inserção dos sujeitos em situações que levem a uma participação política, condição fundamental para que os programas de alfabetização na perspectiva freireana realmente contribuam para a mudança social. Estes resultados questionam o modelo autônomo de letramento e de alfabetização fundado no ensino de habilidades universais da escrita, que, uma vez dominadas pelo sujeito, o transformam em alguém alfabetizado e capacitado para a participação crítica na transformação social. (BARTLETT e MACEDO, 2015, p.231)

Nessa perspectiva, não existe uma explicação universal que condicione o que seja o “oral” e o “escrito”. Segundo Street (2014, p. 17) a significação da forma de comunicação é afetada pelas condições sociais e materiais, quando não as determinam, “e é inadequado (senão impossível) deduzir do mero canal quais serão os processos cognitivos empregados ou as funções que serão atribuídas à prática comunicativa”. Essa crítica faz sentido à medida que Morais (2014, p.18) fala em alfabetismo e literacia como aquisições cognitivas, conhecimento instrumental, funções de comunicação que estruturam o pensamento”. O autor finaliza afirmando que não faz parte da sua natureza intrínseca utilizar a alfabetização para servir a interesses gerais ou particulares, mas sabe-se, ao contrário, que as expressões políticas e ideológicas circulam as diversas áreas do conhecimento e sociais. Pensar em uma posição neutra e meramente científica da alfabetização beira a ingenuidade ou então dá vazão ao pensamento dominante. A partir do momento que se incorrer ao absentismo de tais questões já mostradas por áreas de conhecimento como a filosofia da linguagem, psicologia sociocultural, sociolinguística e também da pedagogia crítica, entre tantas outras, cai-se no obscurantismo pedagógico. Por fim Morais (2014, p.19) admite que as “políticas de alfabetização, literacia e educação são ideologicamente determinadas; e, de fato alfabetizar crianças para alimentar o mercado de trabalho não é a mesma coisa que alfabetizá-las para lhes abrir o mundo da literatura ou ciência”.

Percebido o conceito de letramento o seguimento será sobre o termo Literacia utilizado em muitos países da Europa, América do Norte e atualmente propalada no Brasil:

Literacia, termo utilizado em Portugal e Espanha e, tal como o francês *littératie*, adaptado do inglês *literacy*, não é equivalente a alfabetismo por duas razões. Porque se pode ser letrado, no sentido de saber ler e escrever, e analfabeto – é o caso dos que só adquiriram um sistema não alfabético de (p.12) escrita como o *Kanji* (ideográfico) e os *Kana* (silabários) no Japão – e porque literacia pressupõe uma utilização eficiente e frequente da leitura e da escrita. Quem aprendeu a ler e a escrever, mas o faz mal e pouco, não é letrado, tal como não é músico quem aprendeu a tocar um instrumento, mas o faz raramente sem esforço. Nos países que utilizam o alfabeto, a alfabetização abre caminho à literacia, isto é, à utilização das habilidades de leitura e de escrita em atividades que vão além do alfabetismo, atividades de aquisição, transmissão e, eventualmente, produção de conhecimento. (MORAIS, 2014, p.12-13)

A partir deste conceito Morais (2014) afirma que a literacia pode ser entendida por dois sentidos: no sentido de habilidade e no sentido de prática produtiva da leitura e escrita. O primeiro caracteriza-se pelos níveis hábeis e eficientes da leitura e escrita, ou seja, sem haver necessidade de construir intencional e sequencialmente o reconhecimento e sua forma visual. O segundo afirma que a literacia veria segundo os conteúdos e o aproveitamento que o sujeito (letrado) tem dela. Então, Morais (2014, p. 13) apresenta quatro tipos de literacia: “a pragmática, com fins utilitários; a de divertimento; a de conhecimento, que inclui a científica; e a estética, que compreende a literária”.

Na tradução do termo *literacy*, Ferreiro (2003) o traduz como “cultura escrita”. Isso é útil para avaliar que a tradução desse termo em “letramento” incorre em erro, já que suas concepções teóricas são diferentes e, por consequência, seus propósitos. Gabriel (2017) sugere que “letramento, alfabetização e literacia não são conceitos excludentes, não competem entre si, mas também não se confundem”. Ela esclarece que o letramento tem caráter de iniciação como um de seus traços semânticos, portanto, o processo de inserção no mundo da escrita nos mais diversificados ambientes como digitais, literários, entre outros, é evocado pelo letramento com a devida subjetivação. Para a participação competente nas práticas sociais e profissionais de uso da escrita é preciso, segundo Gabriel (2017), da alfabetização – permite a quebra da linguagem oral, o conhecimento das letras e dos grafemas com as suas devidas associações. Sugere como continuação a literacia:

[...] Na literatura de língua inglesa, o termo *literacy* não se confunde com a aprendizagem inicial da leitura, que é denominada *reading acquisition*, *reading instruction*, *beginning literacy*, campo de estudos que trata dos processos cognitivos e da intervenção pedagógica cujo objetivo é auxiliar o aluno nessa aprendizagem. Ainda que aprender a ler seja um marco no desenvolvimento da competência comunicativa por meio da leitura e da escrita, outras aprendizagens serão necessárias na criação de leitores competentes. [...] (GABRIEL, 2017, p.83)

Isto posto, implica que o letramento, alfabetização e literacia apresentam um caráter sequencial do tipo – isto, aquilo e mais aquilo – como perspectivas complementares de um objeto complexo.

## Termos e (pro)fusões na cultura digital

Com as definições dos conceitos de alfabetização, letramento e literacia previamente reunidos é possível avançar em outros aspectos que os relacionam com o universo das tecnologias e da cultura digital. Os novos termos adjetivados e imbricados podem estar ou não diretamente relacionados ao conceito original no seu sentido epistemológico. Existe uma verdadeira profusão de terminologias, algumas que falam do mesmo objeto, porém, com termos diferentes e outras que se subdividem para especificar ainda mais seu objeto.

Neste texto, não há o interesse de esclarecer todos os termos ou apresentar o melhor conceito que se adapte a uma área específica (se é que isso é possível). O primeiro termo apresentado será o de Alfabetização Midiática e Informacional (AMI). Os termos da AMI incorporam conhecimentos sobre as funções, condições e avaliações das mídias, bibliotecas, notícias, conteúdos e serviços oferecidos (WILSON, 2013). No quadro 6 é possível verificar do que se ocupam cada um dos termos individualmente.

**Quadro 1** – Resultados e elementos da alfabetização midiática e informacional.

Alfabetização informacional						
Definição e articulação de necessidades informacionais	Localização e acesso à informação	Acesso à informação	Organização da informação	Uso ético da informação	Comunicação da informação	Uso das habilidades de TICS no processamento da informação
Alfabetização midiática						
Compreensão do papel e das funções das mídias em sociedades democráticas	Compreensão das condições sob as quais as mídias podem cumprir suas funções		Avaliação crítica do conteúdo midiático à luz das funções da mídia	Compreensão junto às mídias para a auto expressão e a participação democrática	Revisão das habilidades (incluindo as TICs) necessárias para a produção de conteúdos pelos usuários	

Fonte: Wilson (2013, p.18).

No entanto, além desses termos outros são apresentados ligados à alfabetização por Wilson (2013, p.18-19):

- Alfabetização midiática;
- Alfabetização informacional;
- Liberdade de expressão e alfabetização informacional;
- Alfabetização no uso de bibliotecas;
- Alfabetização no acesso às notícias;

- Alfabetização computacional;
- Alfabetização no uso da internet;
- Alfabetização digital;
- Alfabetização cinematográfica;
- Alfabetização no uso de jogos;
- Alfabetização televisiva, alfabetização publicitária;

A autora considera que a AMI está no centro desse processo de alfabetização. Para Wilson (2013) muitas dessas terminologias continuam como objeto de discussão e são aplicadas de maneiras distintas a depender do contexto social e da prática cultural.

Globalmente, muitas organizações usam a expressão *mídia-educação* (ME), que às vezes é aceita como um conceito que abrange tanto a alfabetização midiática quanto a alfabetização informacional. O uso que a UNESCO faz da expressão *AMI* busca harmonizar as diferentes noções à luz de plataformas convergentes de utilização. (WILSON, 2013, p. 19)

O modelo da AMI é utilizado pela UNESCO em países desenvolvidos e subdesenvolvidos como matriz para construir programas de formação de professores alfabetizados em mídia e informação (WILSON, 2013). Outra autora que usa termos correlatos a esses é GARCÍA-MORENO (2011) que propõe como um nível maior de integração da alfabetização computacional e alfabetização informacional com a alfabetização digital que segundo ele requer uma maior base de conhecimentos em TIC.

O termo alfabetização quando empregado junto com esses outros toma uma concepção para além do termo original do sistema de representação da escrita e das habilidades de leitura. Aqui parece ocorrer uma transferência dessa noção para o digital: da organização, do acesso, do uso ético e das habilidades que envolvem as TIC no processamento da informação, da compreensão da função das TIC na sociedade, da perspectiva crítica e democrática.

Em contrapartida aos modelos informacionais que discutem as tecnologias e as mídias Buckingham (2007) constata que na convergência das mídias o limite entre informação e outras mídias têm se diluído:

[...] Na maioria das experiências de lazer das crianças, os computadores são muito mais do que dispositivos para recuperação de informações: eles transmitem imagens e fantasias, oferecem oportunidades de auto expressão e brincadeiras imaginativas e servem como um meio pelo qual as relações pessoais íntimas são conduzidas. Reconhecer isso certamente significa ampliar nossa concepção de tecnologia - não menos importante, na educação: as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) claramente não são mais apenas uma questão de computadores de mesa ou, na verdade, necessariamente de computadores. Precisamos reconhecer o fato de que as mídias digitais são formas culturais que estão inextricavelmente conectadas com outras mídias visuais e audiovisuais. No entanto, isso também desestabiliza ainda mais as concepções normativas de literacia midiática como um conjunto de habilidades universalmente aplicáveis. Como a mídia "antiga", a mídia digital inevitavelmente levanta questões complexas sobre gosto, prazer e identidade que não podem ser simplesmente reduzidas a uma fórmula estritamente racionalista. (BUCKINGHAM, 2007, tradução nossa, p.45)

Em seguida Buckingham (2007) apresenta quatro aspectos conceituais que precisam ser considerados como componentes do que chama de *media literacy* (literacia midiática): representação, linguagem, produção e audiência. Na representação as mídias digitais não somente refletem o mundo, mas também o reproduzem e envolvem, assim, a partir do que a mídia informa é possível compreender as motivações de quem criou determinado material e perceber quais vozes são ouvidas, quais pontos



de vistas são representados ou não. Na linguagem o autor a compara com o processo do indivíduo letrado e afirma que além de saber usar a linguagem é preciso entender como funciona. Seria equiparado a parte da gramática dos modos populares de comunicação, mas também da consciência de códigos e convenções mais amplas de gêneros específicos. Na produção a literacia estaria ligada em entender quem está a se comunicar, com quem e seus motivos, deste modo, envolve a questão das influências comerciais e não comerciais, além das publicitárias. A audiência, apesar de não ser o melhor termo em tempos de interatividade, representa a consciência do próprio público enquanto sujeitos que obtêm acesso as mais variadas mídias. O autor conclui com um apontamento relevante:

Em última análise, no entanto, meu argumento é muito mais amplo do que simplesmente uma chamada para a mídia-educação. A metáfora da literacia - embora não sem os seus problemas - fornece um meio de imaginar uma abordagem mais coerente e mais ambiciosa. A convergência crescente da mídia contemporânea significa que precisamos estar lidando com as habilidades e competências - as múltiplas literacias - que são exigidas por toda a gama de formas contemporâneas de comunicação. Em vez de simplesmente adicionar mídia ou literacia digital ao menu do currículo, ou desviar "tecnologia da informação e comunicação" para um assunto separado, precisamos de uma reconceituação muito mais ampla do que entendemos por literacia em um mundo cada vez mais dominado pela mídia eletrônica. Isso não significa, de maneira alguma, que a alfabetização verbal não seja mais relevante ou que os livros devam ser descartados. No entanto, é para implicar que o currículo não pode mais ser confinado a uma concepção restrita de literacia que é definida apenas em termos do meio de impressão. (BUCKINGHAM, 2007, tradução nossa, p.53)

Isso sugere pensar para além do uso de computadores na escola e ampliar o repertório na Educação: o que pode ser mais agradável e motivador para os sujeitos. Buckingham (2007) considera então que essa abordagem para a literacia digital midiática pode ser uma resposta contra os ambientes definidos, mecânicos e inimagináveis.

Antes de avançar em outras teorias é preciso fazer uma pausa aqui para esclarecer conceitos que surgiram anteriormente. O termo literacia digital foi cunhado, por Gilster (1997) que o definiu como a capacidade de compreender, avaliar e integrar informações nos vários formatos que o computador pode oferecer. Ele esclarece que lidar com as informações na internet é diferente por muitos motivos, entre eles, nem tudo é texto, é possível construir informações de todo o mundo, além do que, ser letrado digitalmente é multidimensional e interativo, ou seja, é possível usar informações e arquivos e processá-los das mais variadas formas de modo quase instantâneo se necessário (GILSTER, 1997). Eshet-Alkalai (2004, tradução nossa, p. 93) propõe uma ampliação deste termo em "uma estrutura conceitual holística e refinada para a literacia digital, que inclui a literacia foto-visual; literacia de reprodução; literacia ramificada; literacia da informação; e literacia socioemocional". Além das considerações desse último autor já foi possível verificar na crítica anterior de Buckingham em direção a uma nova abordagem para este conceito.

## **O Lume para a Educomunicação**

Os conceitos apresentados no item anterior falam de literacia e alfabetização na cultura digital na área da mídia-educação. O enfoque deste artigo está na Educomunicação que compreende que a mídia-educação faz parte de seu arcabouço teórico e de ação, mas há também outros aspectos que lhe dão um caráter mais abrangente e precisam ser estudados. Com base nisso, como é possível se orientar a partir da Educomunicação?

Considerar o processo de alfabetização em toda sua complexidade contemporânea implica em pensar na postura crítica e sensível dos sujeitos perante a realidade e deve contar com diferentes propostas que incluam, por exemplo, cinema, animação, fotografia, teatro, dança, entre outros. Isso decorre, de acordo com Martín-Barbero (2014), devido à mudança dos protocolos e processos de leitura em que um processo não substitui o outro, mas há uma complexa articulação de uns com outros, da recíproca inserção entre livros e quadrinhos, vídeos e hipertextos. Ao se pensar nisso, a aprendizagem inicial da escrita pode estar articulada com possibilidades audiovisuais, multimídias e experimentações concretas relacionadas com a realidade do estudante. Isso vai ao encontro do que afirma Smolka (2012, p. 65):

A alfabetização, na escola, contrasta violentamente com as condições de leitura e escrita, movimentação e saturação de estímulos sonoros e visuais fora da escola. A leitura e a escrita produzidas pela/na escola pouco tem a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças. Nesse sentido, é estéril e estática, porque baseada na repetição, na reprodução, na manutenção do *status quo*. Funciona como um empecilho, um bloqueio à transformação e à elaboração do conhecimento crítico. A alfabetização, na escola, reduz-se a um processo, individualista e solitário, que configura um determinado tipo de sujeito e produz a “ilusão de autonomia” (“autônomo” é aquele que “entende o que a professora diz; aquele que realiza, sozinho, as tarefas; é aquele que “não precisa perguntar”; é aquele que “não precisa dos outros”. Revela-se o mito da autossuficiência que, além de camuflar a cooperação, aponta e culpa os “fracos e incompetentes”).

Por esse contraste da relação entre o que ocorre na escola e fora dela pode-se entender que é necessário estabelecer um estreitamento dessas realidades ao ponto de convergirem, posto que, as crianças, em especial dos anos iniciais, quando iniciam a escola têm uma bagagem cultural do mundo e suas devidas representações. Baccega (2002) afirma que as crianças já chegam na escola alfabetizadas, mas não a alfabetização que implica escritura, sim a audiovisual, algo que Huergo chamou de alfabetizações pós-modernas. Em seu artigo intitulado “Comunicación/Educación: Itinerarios transversales” Huergo (2000) trazia no final do século passado e início deste o termo alfabetizações pós-modernas como formas de transmissão de conhecimento, saberes e práticas atreladas aos variados modos de comunicação e a transformação do imaginário coletivo. Estas alfabetizações múltiplas de acordo com o autor são provocadas com ênfase pelos meios e novas tecnologias que ultrapassam a organização da escola e reconhecem outras fontes de significado como, por exemplo, a cultura de rua e os grupos de referência que nela se configuram.

Mario Kaplún nessa mesma época falava das múltiplas linguagens dos seres humanos. Para o autor a comunicação educativa deve ser rica e variada, abrir as comportas da imaginação e da criatividade. Kaplún (2002) afirma que a comunicação ainda privilegia a mídia escrita com os jornais, folhetos e livros. Há de se concordar que ainda hoje a escola privilegia a mídia impressa. Não há de se dizer com isso que as coisas não tenham mudado e evoluído na Educação, elas mudaram sim. Porém, poderiam avançar gradativamente mais no tempo com todo avanço tecnológico e midiático que se dispõe atualmente. Quando se pensa em convergir o impresso, gráfico e digital as tentativas, por vezes sem êxito, cabem a transposição do analógico como, por exemplo, a digitalização de documentos, a aula expositiva com projetor multimídia, a produção de textos e apresentações em planilhas eletrônicas, isso quando as escolas contam com esse recurso.

Os meios escritos de fato são muito importantes, mas não podem ser as únicas formas de comunicação. Kaplún (2002, tradução nossa, p.100) afirma que se deve incorporar as linguagens de comunicação que são ricas culturalmente nos povos: “uso dos gestos, dos símbolos, do canto, da música, da dança”. Para tanto, sugere apropriar-se de toda a riqueza de recursos que se dispõe para ser possível recriar a mídia tradicional e artesanal, os meios técnicos (cartazes, fotografias, revistas em quadrinhos, mural, “jornal oral”) e o vídeo (KAPLÚN, 2002).

O pensamento de Kaplún sobre linguagens vai no sentido de que ela traz consigo a qualidade que os seres humanos apresentam de significar, de modo a considerar que nenhum gesto humano pode ser “neutro, ingênuo, vazio de sentido – muito pelo contrário, ele é sempre carregado de sentido, nos mais variados graus, e cabe justamente à nossa capacidade de linguagem interpretar o sentido implicado em cada manifestação dos outros membros da nossa espécie” (BAGNO, 2014, p. 59). Assim, a linguagem apresenta um caráter que é relacional à medida que o ser humano revela seus sentidos a outrem, atribui significado, e o outro, por consequência, pode assumir a tarefa de interpretar o que foi exposto e produzir, processar, adquirir e transmitir sentidos e significados. Devido a esse caráter eminentemente social a linguagem se entrelaça ao poder que com efeito proporcionam dimensão fundamental na ação humana e transformação social.

[...] A linguagem, como a define Freire, tem um papel ativo na construção da experiência e na organização e legitimação das práticas sociais disponíveis aos vários grupos da sociedade. A linguagem é o “verdadeiro recheio” da cultura e constitui tanto um terreno de dominação quanto um campo de possibilidade. (GIROUX, 2011, p.45)

A linguagem na escola, à vista disso, revela conflitos característicos do movimento dialético, das interações discursivas e seus múltiplos enunciados. Freire (2011) relata que os alunos precisam se apropriar firmemente de seus mundos, para então adquirir outros conhecimentos no decorrer do processo de *empowerment* individual e grupal. Isso implica pensar que a alfabetização dentro de um currículo dominante prescinde em esforço dos alunos e professores no processo de luta por equidade e justiça social. Para tanto, a Pedagogia da Educomunicação deve garantir segundo Kaplún (2014, p.78) que os alunos se sintam instituídos e potencializados em suas comunicações e que o educar envolva um processo de múltiplas interações, de modo que, o “sistema será mais educativo quanto mais rica for a trama de fluxos comunicacionais que souber abrir e pôr à disposição dos educandos”.

Esse contexto apresentado por Paulo Freire e Mario Kaplún direcionam a construção e ampliação do Ecosistema Comunicativo, conceito de Ismar Soares. Aqui, será chamado de Ecosistema Educomunicativo – implica a criação e/ou ampliação de um ambiente de interações comunicacionais aberto e democrático na Educação. Isso envolve pensar, primeiramente, que as práticas pedagógicas devem legitimar o diálogo por meio da opção pelo convívio humano. Logo, pensadas e planejadas de modo a promover e fomentar o encontro consigo e com o outro a partir do processo dialógico que envolve mediação cultural, expressão, participação e colaboração entre os diversos sujeitos envolvidos no quefazer educativo. O segundo ponto coloca a pensar sobre o uso pedagógico intencional de recursos tecnológicos e midiáticos para além de incluir a qualquer custo a tecnologia ou mídia em si, ou seja, importa que a prática pedagógica seja intencionalmente planejada de modo a fomentar o diálogo, a reflexão e a vivência da fruição, da estética, da curiosidade e da criatividade. O terceiro aspecto reflete a organização do espaço pedagógico que deve favorecer o encontro das pessoas através do olhar, do acolhimento, do aconchego, do trânsito, do fluir dos corpos e do diálogo.

Além disso, quando se pensa na Educomunicação no processo de alfabetização é imprescindível considerar a prática pedagógica. Souza (2017, p. 207) apresenta a Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE) como aquela atenta “à realidade concreta e às referências que fazem parte das práticas socioculturais dos sujeitos envolvidos no processo educativo visando, assim, o estabelecimento de uma comunicação dialógica entre eles”. Portanto, as tecnologias e mídias não são fator imprescindível para uma PPE, porém são tomados por ela como fatores que podem criar e ampliar a comunicação dialógica diante de uma postura crítica e consciente em relação aos sujeitos e suas referências cotidianas.

## Considerações Finais

O início do artigo apresentou os termos alfabetização, letramento e literacia. Foi evidenciado que a alfabetização envolve um conjunto complexo de habilidades na escrita e leitura, já o letramento envolve o convívio com o real de modo a ampliar o sentido da alfabetização e a literacia envolve o uso eficiente e frequente da leitura e escrita. Tais conceitos envolvem questões geopolíticas que alguns autores tentam neutralizar. Contudo, a história da alfabetização no Brasil desde seu início revela questões políticas que imprimem o caráter democrático ou não de suas práticas e a autonomia dos sujeitos envolvidos. Atualmente, por exemplo, temos uma política de alfabetização brasileira que orienta o método (fônico), quando na verdade a discussão deveria ser em torno de métodos, pesquisas e investigações que ampliassem a compreensão do sujeito em processo de alfabetização de forma multifacetada.

Em seguida, foram apresentados no texto a combinação dos termos anteriores com alguns outros termos da área da “Educação e Comunicação”. A partir daí revelou-se uma profusão de outras terminologias que podem ou não estar diretamente relacionadas ao conceito original no seu sentido epistemológico. Desse modo, se evidencia a necessidade de haver por parte dos pesquisadores da área cuidado no momento de elaborar suas teorias e pesquisas.

Ao final do texto, a Educomunicação aparece como área que percebe a existência de tais termos informacionais, midiáticos e digitais como parte de seu arcabouço. Todavia, para além disso denota que são imprescindíveis os fatores que envolvem as linguagens, a comunicação dialógica, o direito a comunicação e a crítica consciente dos sujeitos em suas referências cotidianas. Ou seja, a Educomunicação em contexto de alfabetização perpassa pela elucidação de uma prática emancipatória e pela perspectiva histórico-social crítica da Pedagogia.

## Referências

BACCEGA, Maria Aparecida. Televisão e escola: aproximações e distanciamentos. *XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação* – Salvador/BA, set., p.1-22, 2002. Disponível em <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/15999749417050870364241954281402151688.pdf>> Acessos em 21 abr. 2020.

BAGNO, Marcos. *Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BARTLETT, Lesley; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Aproximações entre a concepção de alfabetização de Paulo Freire e os Novos Estudos sobre Letramento. *Revista Brasileira de Alfabetização - ABAf*, Vitória, ES, v. 1, n. 1, p. 227-236, jan./jun. 2015.

BUCKINGHAM, David. Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, v. 2, n. 1, p.43-55, 2007.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

ESHET-ALKALAI, Yoram. Digital Literacy: a conceptual framework for survival Skills in the Digital Era. *Jl. of Educational Multimedia and Hypermedia*, 2004, 13(1), p.93-106.

FERREIRO, Emília. *Alfabetização e cultura escrita*. Revista Nova escola, n. 162, maio 2003. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/psicoeduc/piaget/emilia-ferreiro-alfabetizacao-e-cultura-escrita/>> Acessos em 21 abr. 2020.

FREIRE, Paulo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.

- GABRIEL, Rosângela. Letramento, alfabetização e literacia: um olhar a partir da ciência da leitura. *Revista Práxis*, Novo Hamburgo, a. 14, v. 2, p.76-88, jul./dez. 2017.
- GARCÍA-MORENO, Maria Antonia. As tecnologias da informação e comunicação no contexto da alfabetização digital e informacional. In: CUEVAS, Aurora; SIMEÃO, Elmira (Coords.). *Alfabetização informacional e inclusão digital: modelo de infoinclusão social*. Brasília: Thesaurus, 2011. p.39-53.
- GARCIA-RUIZ, Rosa; GOZALVEZ PEREZ, Vicent; AGUADED GOMEZ, J. Ignacio. La competencia mediática como reto para la educucomunicación: instrumentos de evaluación. *Cuad.inf.*, Santiago, n. 35, p. 15-27, 2014.
- GILSTER, Paul. A New Digital Literacy: A Conversation with Paul Gilster. *Educational Leadership*, v.55, n.3, p.6-11, nov. 1997. Entrevista concedida a Carolyn R. Pool. Disponível em <<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/nov97/vol55/num03/A-New-Digital-Literacy@-A-Conversation-with-Paul-Gilster.aspx>> Acessos em 21 abr. 2020.
- GIROUX, Henry. A. Introdução: a alfabetização e a pedagogia do empowerment político. In: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 33-77.
- HUERGO, Jorge A. *Comunicación/Educación: Itinerarios transversales*. 2000. Disponível em <[http://www.sedguaviare.gov.co/attachments/426\\_Comunicaci%C3%B3n%20Huergo%20\(1\).pdf](http://www.sedguaviare.gov.co/attachments/426_Comunicaci%C3%B3n%20Huergo%20(1).pdf)> Acessos em 2 jun. 2019.
- KAPLÚN, Mario. Uma pedagogia da comunicação. In: APARICI, Roberto (Org.) *Educomunicação: para além do 2.0*. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 59-78.
- KAPLÚN, Mario. *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. La Habana: Editorial Caminos, 2002.
- LOSTADA, Luaro Roberto; SOUZA, Edemilson Gomes de. Educomunicação e Protagonismo Juvenil. *Interfaces da Educ.*, Paranaíba, v.7, n.20, p.140-158, 2016. Disponível em <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1233/1102>> Acessos em 01 ago. 2020.
- MACEDO, Donald. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *A comunicação na educação*. São Paulo: Contexto, 2014.
- MORAIS, José. *Alfabetizar para a democracia*. Porto Alegre: Penso, 2014.
- SARTORI, Ademilde Silveira; GARCEZ, Ana Flávia; LINO, Fernanda da Silva; SILVA, Isabela Rosa da; SOUZA, Kamila Regina de; MARTINI, Rafael Gué; SCHNELL, Roberta Fantin; VIEIRA, Wanessa Matos. A Educomunicação na promoção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na FAED/UDESC. In: MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; DIAS, Julice (Orgs.). *Percursos das ações extensionistas da FAED/UDESC - 2018-2019*. Campo Grande: Editora Inovar, 2020. p. 14-27. Disponível em <[https://www.udesc.br/arquivos/faed/id\\_cpmenu/2986/E\\_BOOK\\_EXTENS\\_O\\_FAED\\_15960547544765\\_2986.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/2986/E_BOOK_EXTENS_O_FAED_15960547544765_2986.pdf)> Acessos em 01 ago. 2020.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson; PRANDINI, Paola Diniz (Orgs.). *Educomunicação, transformação social e desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação, 2020. Disponível em <<https://abpeducom.org.br/publicacoes/index.php/portal/catalog/book/25>> Acessos em 01 ago. 2020.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017a.
- SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão de métodos*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2017b.
- SOUZA, Kamila Regina de. *Os desenhos animados e a Prática Pedagógica Educomunicativa na Educação Infantil: uma aventura dialógica no estágio curricular*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.
- STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Recebido em: 21/04/2020

Aceito em: 01/08/2020