



Alfabetização midiática-visual: diálogos e possibilidades na formação docente

Media-Visual Literacy: dialogues and possibilities in teacher education

Alfabetización Mediática-Visual: diálogos y posibilidades en la formación docente

Alissom Brum ^[a] 
Novo Hamburgo, RS, Brasil
Universidade Feevale

Saraí Patrícia Schmidt ^[b] 
Novo Hamburgo, RS, Brasil
Universidade Feevale

Como citar: BRUM, A.; SCHMIDT, S. P. Alfabetização midiática-visual: diálogos e possibilidades na formação docente. *Revista Diálogo Educacional*, v. 24, n. 81, p. xxx-xxx, 2024. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.24.081.DS18>

Resumo

É urgente a oferta de mediações pedagógicas críticas no território escolar. Entre as quais, a que se engendra a partir de um exercício da docência que, pautada nos direitos humanos, enxerga como sua incumbência o estudo e a problematização das lições que as crianças e os/as jovens negociam rotineiramente com a cultura midiática. O objetivo deste artigo foi analisar percepções de professores/as da rede pública de ensino sobre Alfabetização Midiática-Visual em seus contextos de sala de aula e, por extensão, as oportunidades e dificuldades inerentes. Os dados resultam de pesquisa diagnóstica sobre a temática, aplicada em 2021 com 110 docentes, via questionário eletrônico no modelo Survey. A categorização e interpretação das informações

[a] Mestre em Diversidade Cultural e Inclusão Social, e-mail: alissombrum@feevale.br

[b] Doutor em Educação, e-mail: saraischmidt@feevale.br

se deu via análise de conteúdo de Bardin (2016). Analisamos duas das categorias temáticas, eleitas por se referirem, respectivamente, ao ideal apontado por docentes e pela literatura da área e às dificuldades que obstaculizam, na visão dos/as participantes, a efetivação de práticas de Alfabetização Midiática-Visual em sala de aula. Os resultados mostram que os/as participantes do estudo reconhecem que a Alfabetização Midiática-Visual é uma atribuição da escola. Por outro lado, as declarações dos/as participantes demonstram a necessidade de repensar o modo como isso reverbera no cotidiano escolar, bem como evidenciam a carência de aprofundamentos para atuarem no âmbito dessa esfera pedagógica.

Palavras-chave: Educação. Formação Docente. Alfabetização Midiática-Visual.

Abstract

It is urgent to offer critical pedagogical mediations in the school territory. Among them, one that arises from the exercise of teaching, guided by Human Rights, sees as its responsibility the study and problematization of the lessons that children and young people routinely negotiate with media culture. The objective of this article was to analyze the perceptions of teachers in the public education system regarding Media-Visual Literacy in their classroom contexts, as well as the inherent opportunities and difficulties. The data result from a diagnostic research on the subject, conducted in 2021 with 110 teachers, through an electronic questionnaire using the Survey model. The categorization and interpretation of the information were done through Bardin's (2016) content analysis. We analyzed two thematic categories, chosen because they refer, respectively, to the ideal pointed out by teachers and the literature in the field, and to the difficulties that hinder the implementation of Media-Visual Literacy practices in the classroom, according to the participants' perspective. The results show that the study participants recognize that Media-Visual Literacy is a responsibility of the school. On the other hand, the participants' statements demonstrate the need to rethink how this reverberates in everyday school life, as well as highlighting the lack of deeper knowledge to act in this pedagogical sphere.

Keywords: Education. Teacher Training. Media-Visual Literacy.

Resumen

Es urgente ofrecer mediaciones pedagógicas críticas en el territorio escolar. Entre ellas, aquella que se genera a partir del ejercicio docente que, basado en los Derechos Humanos, ve como su responsabilidad el estudio y la problematización de las lecciones que los niños y jóvenes negocian rutinariamente con la cultura mediática. El objetivo de este artículo fue analizar las percepciones de profesores/as de la red pública de enseñanza sobre Alfabetización Mediática-Visual en sus contextos de aula y, por extensión, las oportunidades y dificultades inherentes. Los datos provienen de una investigación diagnóstica sobre el tema, realizada en 2021 con 110 docentes, a través de un cuestionario electrónico en el modelo Survey. La categorización e interpretación de la información se realizó mediante el análisis de contenido de Bardin (2016). Analizamos dos de las categorías temáticas, elegidas porque se refieren, respectivamente, al ideal señalado por los docentes y la literatura del área, y a las dificultades que obstaculizan, según la visión de los/as participantes, la implementación de prácticas Alfabetización Mediática-Visual en el aula. Los resultados muestran que los/as participantes del estudio reconocen que la Alfabetización Mediática-Visual es una responsabilidad de la escuela. Por otro lado, las declaraciones de los/as participantes demuestran la necesidad de repensar cómo esto repercute en la vida escolar cotidiana, así como evidencian la falta de profundización para actuar en el ámbito de esta esfera pedagógica.

Palabras clave: Educación. Formación de Docentes. Alfabetización Mediática-Visual.

Se vivemos em um mundo visual, no qual somos bombardeados por ícones novos a cada dia, se as diferentes culturas impõem umas às outras verdadeiras “guerras” visuais, e se as guerras verdadeiras passam a ter o visual de meras brincadeiras como “olhar” somente para as palavras? (Achutti, 1997, p. 28).

Introdução

Pensar em uma eficaz educação para os direitos humanos, nas atuais circunstâncias do mundo, como aponta a epígrafe que abre este texto, requer expandir o olhar para as múltiplas formas de violência que afligem a existência e a dignidade dos/as sujeitos/as na sociedade. As desumanidades podem ocorrer de muitos jeitos e por diferentes meios, o que leva à necessidade de conceber os direitos humanos por variados modos e lugares. Em atenção a isso, pesquisas que fazem conexão entre os campos da Comunicação/Educação, dos Estudos Culturais e Direitos Humanos apontam para a necessidade de apreender a essência desses direitos, tendo como base, também, um melhor entendimento dos sistemas de controle e das afetações que emanam do universo simbólico dos meios de comunicação, dado que a mídia é, hoje, um eixo basilar das ações e convocações humanas (Kellner, 1995; Giroux, 1995; Steinberg; Kincheloe, 2001; Baccega, 2001; Bittar, 2007; Martín-Barbero, 2011; Soares, 2014; Raddatz, 2015; Sousa, 2019).

A aparente sutileza e simplicidade na condução da vida, em toda sua magnitude existencial, não poderia deixar de ser mais aparente do que factual. Por mais que acreditemos ter autoria sobre a essência de nossa consciência e corpos, esse direito de descobrir-se e conduzir-se perante escolhas que se autenticam apenas em desejos individuais, em verdades próprias, é demasiadamente insustentável, para não dizer irreal (Bauman, 2008). O fato é que “a saturação da mídia no fim do século XX, com acesso a domínios privados da consciência humana, criaram uma vertigem social. Esta condição social [...] exagera a importância da manipulação do poder em todas as fases da experiência humana” (Steinberg; Kincheloe, 2001, p. 22).

Freire (1994, p. 80), em seus escritos, aponta o conhecimento como um bem, que pode tanto libertar como levar à opressão, pois ele não se faz de outra forma se não atravessado por processos hegemônicos, “das classes dominantes, que sempre determinaram o que é que as classes dominadas devem saber e podem saber”. Por esse ângulo, em um mundo no qual a probabilidade “de sermos cidadãos é diretamente proporcional ao desenvolvimento de sujeitos autônomos, isto é, de gente [...] que pensa com a própria cabeça, e não com as ideias que circulam ao seu redor”, torna-se substancial, para a promoção de uma cultura dos direitos humanos, que os indivíduos sejam capazes de reconhecerem e compreenderem também a mídia como um espaço de influências e dissensões socioculturais (Martín-Barbero, 2011, p. 134).

Consequentemente, o discernimento de que a mídia não se restringe ao entretenimento e ao consumo de informação é vital. Além disso, por trás de imagens, sons, personagens e enredos que cativam a audiência, a informação não fica arraigada a uma dimensão orgânica e fidedigna aos fatos. Antes, passa a atrelar-se a um conjunto de significados – determinados por princípios políticos, culturais, sociais e estéticos – que fazem da realidade veiculada ser sempre uma realidade outra e, portanto, forjada (Baccega, 2001). Assim, é indiscutível que instituições de mídia são as “professoras do novo milênio” (Steinberg; Kincheloe, 2001, p. 15), o que as torna preponderantes na obra de uma lógica dominante de vida e sociedade. Desse modo, “devem ser criadas estratégias de resistência que

entendam o relacionamento entre pedagogia, produção de conhecimento, formação da identidade e desejo” (Steinberg; Kincheloe, 2001, p. 16).

Antes da efervescência do cenário tecnológico e das relações midiáticas que avistamos hoje, os indivíduos agiam de igual modo, mas por outras vias e formas, na produção e na legitimação de significados que operam no ordenamento da vida individual e coletiva. A cultura, enquanto um conjunto de constructos e processos humanos, sempre se fez tomada por disputas de sentidos. Estes, por sua vez, influem diretamente no modo como concebemos a nós mesmos/as, o/a outro/a e a realidade na qual habitamos. Com isso, enfatizamos que não são recentes essas lutas pelas concepções de vida e de mundo. A mídia e seu arsenal tecnológico apenas atenuaram esse quadro, trazendo novas linguagens e suportes para a fabricação e tramitação dessas ideologias do “viver” e do “ser” na sociedade. Os manifestos midiáticos são, também, culturais, pois se constituem como frutos de uma produção humana. Logo, investigar a cultura midiática é o mesmo que depreender um olhar para a consciência e intenção daqueles que se localizam por trás dos engenhos simbólicos dos meios e dos produtos comunicacionais (Fischer, 1997).

Existe, nas sociedades e em seus contextos culturais, um embate incessante pela significação do significado. Assim, os sentidos produzidos e requeridos pela mídia só irão ganhar sua forma e preposição final a partir das conexões erigidas “entre produtores, textos e público” (Buckingham, 2012, p. 107). Essa significação do significado, portanto, perpassa estágios variados: “nas políticas, na produção, na regulamentação, [...] na programação, nas escolhas sobre conteúdo, na forma textual, nas perspectivas e hábitos [...] em relação à mídia e em como esses hábitos são regulados e mediados” (Buckingham, 2012, p. 107).

Nesse sentido, é possível localizar, em meio a tal influxo semântico, um profícuo papel a ser desempenhado pela escola e seus/suas profissionais: mediar leituras de mundo ofertadas pelos meios de comunicação. Tal mediação não deve se limitar a dinâmicas de reflexão e sensibilização, mas difluir sobre o próprio escopo de responsabilidades da alfabetização, buscando instruir os/as estudantes perante as estruturas linguísticas formais pelas quais os códigos se processam e que, por conseguinte, levam à origem dos textos midiáticos em seu composto de representações signícas.

É nesse negociar constante de olhares (entre quem tem poder de produzir e quem consome) que as audiências são subjetivadas. Os artifícios ligados ao conteúdo apresentado, tanto na forma e na linguagem estética em que se faz exposto – “como a concepção visual do estúdio, o trabalho das câmeras, as ilustrações e a música” –, quanto nas narrativas e interações por onde a informação se esvai – “por exemplo, as várias formas como se fala com o telespectador; como o telespectador é ou não convidado a se envolver” –, partem dos subentendidos de quem são os/as sujeitos/as ou de como eles/elas deveriam ser, favorecendo, assim, a elaboração ou a formatação de indivíduos ancorados sobre a idealidade de uma existência projetada e posta como modelo (Buckingham, 2012, p. 110). Como resultado, há o encarceramento e a opressão da diversidade de ser e estar no mundo.

Educar o olhar para uma visão crítica do mundo sempre foi essencial (Freire, 1991). Contudo, a atual conjuntura, marcada pelo trânsito intenso de imagens e tecnologias comunicacionais, demanda uma percepção cada vez mais perspicaz para desvelá-lo em todas as suas múltiplas e complexas camadas (Kellner, 1995; Giroux, 1995; Fischer, 1997; Baccega, 2001; Steinberg; Kincheloe, 2001; Buckingham, 2012; Sarlo, 2013). Estes são, pois, novos desafios sociais que recaem sobre as funções precípuas da escola.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo analisar percepções de professores/as da rede pública de ensino sobre Alfabetização Midiática-Visual em seus contextos de sala de aula e, por extensão, as oportunidades e dificuldades inerentes. O estudo configura-se como recorte de investigação que mapeou, em 2021, o cenário da educação midiática em nove escolas da rede pública de um município do Rio Grande do Sul. As questões que nortearam esse diagnóstico e que igualmente conduzem as reflexões deste artigo são: os/as professores/as conhecem o conceito de alfabetização Midiática-visual e o consideram uma atribuição da escola? Práticas nesse sentido são desenvolvidas em suas atividades? Há, nesse contexto, recursos materiais e humanos para isso? Cabe esclarecer, ainda, que esse mapeamento foi realizado para fins de elaboração de atividade de formação de professores/as ministrada pelos/as proponentes¹ deste estudo com a intenção de ampliar as possibilidades da educação para os direitos humanos.

Esse reconhecimento se deu na construção de um questionário eletrônico no modelo *Survey*, via ferramenta *Google Forms*, o qual obteve a participação de 110² pedagogos/as. O instrumento foi composto por 28 questões abertas e fechadas, respondidas de forma *online* pelos/as participantes. Para além das questões sociodemográficas, o questionário continha questões acerca da importância que os/as profissionais atribuíam à Alfabetização Midiática-Visual, bem como os desafios e as oportunidades que consideravam relevantes nesse processo. Embora o levantamento tenha se mostrado profícuo para uma série de debates, respostas concernentes a esses dois tópicos, depuradas a partir do método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2016), foram eleitas para este recorte investigativo. Isso porque se referem, respectivamente, ao ideal apontado tanto pelos/as docentes quanto pela literatura da área e as dificuldades que obstaculizam, também na visão desses/as docentes, a efetivação de práticas de alfabetização midiática em sala de aula.

O método qualitativo, portanto, guia este estudo, composto por duas categorias que emergiram da pré-análise do material, empreendida inicialmente com o auxílio do *software Atlas.ti* e, então, sistematizadas conforme preconiza Bardin (2016). Assim, na primeira subseção do desenvolvimento deste artigo, “Educação midiática é essencial nos dias atuais. Educação como um todo é um direito de todos”, tomamos como materialidade analítica respostas de participantes que sinalizam o entendimento que têm acerca da Alfabetização Midiática-Visual. Já a segunda subseção, “A educação midiática é uma opção, mas não chega a ser fundamental”, também composta a partir de respostas coletadas via instrumento de pesquisa, estabelece um contraponto com a primeira. Ambas se propõem a cotejar afirmações dos/as docentes com postulados de pesquisadores/as que se dedicam ao tema.

Alfabetização midiática: da importância da leitura das imagens à (não)concretização em sala de aula

Com vistas a uma caracterização geral dos/as sujeitos/as pesquisados/as, professores/as de nove escolas da rede pública de um município do Rio Grande do Sul, cabe esclarecer que se trata de profissionais de distintas idades e tempos de atuação (de dois a mais de 20 anos de magistério). A heterogeneidade da amostra também é verificada no âmbito de suas formações, ou seja, não restritas

¹ O título da formação, o programa de extensão universitária do qual faz parte, bem como o grupo de pesquisa ao qual se vincula foram omitidos para garantir o anonimato deste manuscrito.

² Tendo em vista que 270 docentes constituíam a integralidade do ambiente investigativo, isto é, nove escolas da rede pública de um município do Rio Grande do Sul, administramos, na data de sua operação, um cálculo amostral – considerado um nível de confiança para a amostra de 95%, contra uma margem de erro de 6%, além de optar por um perfil homogêneo na distribuição da população-alvo.

às ciências humanas. O modo como o instrumento se configura permite apreendê-lo sobre um perfil quanti-qualitativo. Por conseguinte, após ter reunido a quantidade propícia de respostas (segundo o cálculo amostral realizado), de imediato foi possível constatar indícios de um cenário probabilístico sobre a Alfabetização Midiática-Visual.

Sendo assim, sem prejuízo à dimensão qualitativa que caracteriza este estudo, vale observar indicadores de ordem estatística, obtidos a partir das questões fechadas do já explanado instrumento de investigação. Citamos, em especial, que: 57,3% dos/as professores/as afirmaram não saber do que se trata, ou do que envolve a noção de Alfabetização Midiática-Visual; 93,6% disseram considerar a Educação Midiática um direito humano na atualidade, contra 6,4% que expressaram achar que não; 79,1% acreditam que seja compromisso da escola e do/a professor/a alfabetizar os/as estudantes para as mídias e as tecnologias comunicacionais, enquanto 20,9% acordam que não; e 10,9% relatam não saber trabalhar pedagogicamente com elementos que permitiam analisar e compreender criticamente uma notícia ou propaganda.

Uma vez que a sondagem que originou este artigo buscava averiguar a disposição dos/as docentes em uma formação específica sobre o tema, destacamos que 71,8% demonstraram interesse. Esse cenário, portanto, evidenciou que, se, por um lado, há desconhecimento sobre o assunto, por outro, há compreensão da importância de abordagens do gênero no contexto escolar.

“Educação midiática é essencial nos dias atuais. Educação como um todo é um direito de todos”

Nesta categoria, cujo título é oriundo de declaração de um/a dos/as docentes participantes, reside um conjunto de oito códigos-temas, conforme mapeado via análise de conteúdo (Bardin, 2016), que estabeleceram fortes relações entre si. Essas conexões firmaram-se, por exemplo, na percepção da importância da escola assumir o compromisso de alfabetizar também no que tange às novas demandas midiáticas, o que inclui imagens. Menções como *“Estamos sendo expostos diariamente a um número muito grande de informações”* (Participante 11), *“nossas vidas estão absolutamente submersas pelas mídias”* (Participante 55) e *“tudo o que fazemos atualmente envolve a mídia, se torna algo do cotidiano, objeto de comunicação”* (Participante 42) aludem à compreensão dos/as professores/as acerca do presente cenário. Este, vale lembrar, parte de demandas dos meios e instrumentos comunicacionais que se fazem presentes em uma sociedade midiaticizada, tecnológica e envolta em um preocupante saturamento de informações.

De fato, cada vez mais, a mídia, em seus diferentes artefatos e linguagens, tem ocupado um lugar de destaque na dinamicidade da vida, exercendo presença fixa e significativa em nossos dias (Steinberg; Kincheloe, 2001). Além do mais, é notório que os veículos e produtos comunicacionais, na medida em que contribuem com muitas das ações que permeiam os cotidianos sociais, têm intervindo e influenciado em nossas relações com os/as outros/as e com o mundo. É algo que torna evidente, por exemplo, que propagandas, transmissões televisivas e atividades na internet nos educam e nos movem perante uma realidade que, estrategicamente, faz-se formulada e veiculada (Fischer, 1997).

Pautando temas que abrangem os diversos contextos de vida, os meios de comunicação constituem narrativas que perpassam interesses sociais, individuais e corporativos, colaborando para uma visão e construção de mundo sempre arguida sobre a perspectiva de alguém. Logo, no consumo diário desses diferentes enredos midiáticos, permeia um campo de intenções e interesses que delimitam pontos de vista sobre o “real” – inscrevendo certa concepção de como as existências devem conceber-se (Baccega, 2001). Conforme observa o/a Participante 31, *“no nosso dia a dia estamos cercados com*

imagens impostas, muitas vezes pela mídia, assim aprendemos por meio delas mesmo que inconscientemente”.

Embora seja impossível afirmar que todas as imagens que transitam pelo cotidiano sejam midiáticas, é incontestável que a mídia se vale deliberadamente de um discurso imagético para constituir seu mais recente vínculo com os indivíduos (Joly, 2012). Utilizando-se de narrativas cada vez mais visuais, a mídia passa a impor “o desafio” e a competência de interpretar o “mundo em que vivemos”, dado que “trata-se de um mundo construído” e influenciado, cada vez mais, pelos meios de comunicação (Baccega, 2001, p. 21). Desse modo, pensar os processos de socialização na atual conjuntura é, igualmente, atentar para o fato de que a cultura da mídia se estabelece em estreita associação com a “cultura visual”, como dito pelo/a Participante 55, em que “cores e símbolos representam muito da linguagem não falada do nosso dia a dia”, como refere o/a Participante 67.

Em concordância com o/a Participante 28, faz-se “importante perceber a mídia enquanto uma potência educadora, mas também deseducadora”. Tal afirmação implica na reiteração de que reconhecer o lugar significativo da mídia em nosso processo de desenvolvimento, obtendo e recrutando um espaço crescente de entidades que antes dominavam a autenticidade e a moralidade social (escola, família, igreja etc.), não é o equivalente a dizer que, nesses espaços clássicos e habituais da formação humana, não operem igualmente disputas de poder, com discursos opressores voltados à centralização da cultura e homogeneização de formas aceitáveis de se existir enquanto um ser social (Baccega, 2001). Por outro lado, diferentemente destes, a mídia tem dinamizado formas diferenciadas de promover lições, utilizando de artifícios da própria linguagem audiovisual para instruir sua audiência de maneira simbólica. Em outras palavras, a mídia vem orquestrando taticamente narrativas que persuadem e conquistam, podendo, assim, subjetivar os sujeitos que com ela se envolvem (Fischer, 1997).

Portanto, não se trata de depreciar a mídia e enaltecer outros setores formativos da sociedade, mas de entender o papel desempenhado por cada um destes espaços de socialização na concepção da cidadania (Baccega, 2001). Posto isto, é crucial conceber os costumes como frutos de “práticas culturais” que são fabricadas e reformuladas em diferentes lugares e por distintos indivíduos da sociedade (Giroux, 1995). Essas criações estabelecem barreiras entre o aceitável e o inaceitável, estatuidando um conjunto de opções dentre as quais os sujeitos devem escolher, no intuito de se formatar como alguém apto/a para existir e pertencer enquanto humano/a (Fischer, 1997).

Embora seja possível argumentar que os contextos de existência também se dão para além “dos textos e da política cultural”, Giroux (1995, p. 135) defende que não há “uma realidade que possa ser compreendida fora de uma política da representação”. Da mesma forma, Freire e Carvalho (2012, p. 5) indicam que “o que é chamado de real sempre foi uma imagem” e que “as mídias apenas tornam evidente que a reconstituição da realidade é uma produção simbólica de homens históricos”. Hall (1997, p. 3), nesse mesmo entendimento, assinala que a mídia tem “uma função na formação, na constituição das coisas que ela reflete” não havendo “outro universo ‘lá fora’, que exista fora do alcance dos discursos de representação”.

Logo, é neste campo de dissensões, de pensamentos e discursos atravessados, que circulam iniciativas mais profundas “por parte dos grupos dominantes para assegurar a hegemonia cultural” (Giroux, 1995, p. 134). No caso das mídias, isso ocorre especialmente pela sua capacidade de “influenciar nossos gostos, gestos e atitudes”, visto que “estamos em contato com ela muitas horas por dia” (Participante 13) – muitas vezes, em uma relação mais acentuada e comprometida do que aquela que exercemos diariamente com os/as membros da escola e de nossas famílias. “Sendo assim, podemos ser

manipulados se não soubermos entender o objetivo das falas, propagandas, imagens” (Participante 13). Nesse sentido, o/a Participante 105 acrescenta que *“a mídia é quase uma deusa na nossa sociedade, tudo tem que ser belo, mas isso prejudica demais a compreensão”*. Dessarte, nunca foi tão importante, como é neste novo espaço de dominância social, problematizar como os processos culturais e políticos se reconfiguram frente à *“emergência da mídia eletrônica e sua capacidade global para criar”* discursos visuais autoritários, didáticos e com um poder incrível de persuasão (Giroux, 1995, p. 134).

Assim sendo, se vivemos em uma *“cultura pós-moderna da imagem”* (Kellner, 1995, p. 114), na qual as visualidades se fundem com as intenções discursivas da mídia – tornando-as valiosas ferramentas de apologia ao consumo e às práticas consumistas –, como não olhar criticamente para as imagens? Claramente, vem sendo há muito tempo *“um mecanismo importante e negligenciado de socialização”* (Kellner, 1995, p. 114), o que acaba *“por estimular o olhar superficial”* (Participante 97). Dessa maneira, entendemos que o compromisso do sistema educativo escolar, no alicerçamento de suas responsabilidades diante do atual contexto da existência humana, vem, também, para desmistificar a ilusão da inocência e do aspecto puramente factual dos textos comunicacionais, algo que vislumbramos na oportunização de uma Alfabetização Midiática-Visual integrada com a própria essência do aprender e ensinar da escola.

De acordo com Giroux (1995, p. 137), a inculpabilidade da imagem não resulta somente na figura *“de uma dominação discursiva”*, mas, juntamente a isto, compõem-se modos de *“ensinar as pessoas a se localizarem em narrativas históricas, representações e práticas culturais particulares”*. São notórias, portanto, a urgência e a esperança de o/a professor/a contribuir com a construção desse outro olhar dos/as educandos/as, uma vez que, por estarem *“expostos a uma diversidade de imagens, já estão tão acostumados que em sua maioria apenas recebem o que é mostrado sem se preocuparem em interpretar ou analisar o que vêem”* (Participante 34).

Larrosa (2021), nessa orientação, lembra da impressibilidade de não tomarmos as coisas em um primeiro olhar, mas de sempre buscarmos olhá-las de novo, repetidamente e todas as vezes necessárias, até que as atinjamos em um nível crítico. Isso apenas seria viável em um olhar que olha demorado, que busca outros ângulos de contemplação, que se aproxima e se distancia, enfim, que saia da superfície da primeira mira, do foco inicial, do plano precedente. Olhar de novo é olhar em profundidade e extrair camadas, mesmo quando não se mostram aparentes.

Nas palavras do referido autor: *“respeito (de re-spectare) significa olhar de novo. A repetição marca a diferença entre o spectare do espectador e do espetáculo e o respectare da atenção e da demora. Respeito significa também guardar distância [...], ou seja, não invadi-lo, não devorá-lo, não usá-lo”* (Larrosa, 2021, p. 103, grifo do autor). Assim, um modo de a escola e seu professorado agirem em respeito a/o educanda/o e ao mundo é oportunizando um outro e renovado ponto de vista diante daquilo que se materializa como um monumento/uma maravilha em nosso cotidiano e nossas relações, dado que possuem *“um compromisso com a formação em todos os âmbitos. O olhar para as mídias faz parte desse contexto, pois é possível que somente na escola essas crianças tenham tal oportunidade”* (Participante 88).

Consoante Kellner (1995, p. 126), o mundo, mais do que nunca, carece de *“decodificadores e críticos hábeis”* ou, de pessoas preparadas e instigadas a fazer a seguinte indagação: por que é justificado ser de um certo jeito e não diferente? Por que o dessemelhante vem a ser estranho e proibido? Quem transforma o sentido do ser em desprestígio e aberração? Na prática, se o mundo é terra de muita gente e, como nós, abriga muitas formas de ser, então, qual o sentido de uma

homogeneidade cultural tão legitimada pela mídia massiva, e quem ela vem a favorecer? Nunca será tão tarde nem tão cedo para que tais questões sejam proposições de estudo e reflexão no espaço escolar, mostrando aos/às estudantes “como essa falta da sensibilidade democrática que é, portanto, autoritária, ocorre entre nós” (Freire, 1983, p. 2). Acerca desse ângulo, o/a Participante 79 assinala:

As mídias são canais de comunicação de mão dupla, nas quais se tem a oportunidade de usá-las positiva ou negativamente. Portanto, se faz necessário conhecer e aprender tudo o que for possível sobre elas para melhor usufruir delas. Se é função da escola ensinar a ler e escrever, será também a de ensinar as técnicas utilizadas pelos artistas, fazer imagens a partir de releituras, ajudar na compreensão dos elementos de linguagens e também a expressar-se por meio destes, etc.

Todavia, mesmo com as transformações tecnológicas e os novos modos de viver em sociedade, ainda é possível observar uma escola que, em muitos momentos, parece andar em descompasso com os desafios e as possibilidades da contemporaneidade. Composta por uma estrutura curricular guiada, principalmente, “em torno de livros e do objetivo da aquisição de uma alfabetização em leitura e escrita”, notamos um sistema educativo que vem, no percurso de sua trajetória, direcionando sua didática para a formação de competências notadamente voltadas “à cultura impressa” (Kellner, 1995, p. 107).

Assim, por mais que os/as professores/as dessa categoria reconheçam a essencialidade de uma Alfabetização Midiática-Visual na escola, relatam que, por vezes, no escopo das didáticas envolvendo os processos de ensinar e aprender, “o trabalho com imagens acaba sendo subestimado, pois há uma supervalorização do texto escrito” (Participante 9). Nisso, “em muitos momentos as imagens são menosprezadas” (Participante 32), pois é “mais cômodo trabalhar somente a parte textual” (Participante 35), já que “a imagem precisa de um olhar mais apurado, o texto faz parte da formação” (Participante 66).

Sarlo (2013), nessa ordem, acrescenta que vige um sistema educativo em desequilíbrio e não alinhado com a amplitude expressiva da qual se vale a mais recente condição humana. De acordo com a autora, este âmbito do saber tem sua influência enfraquecida face à “queda das autoridades tradicionais”, na qual a juventude, não mais instigada facilmente, se vê mais cativada pela mídia que traz uma “abundância simbólica que a escola não oferece” (Sarlo, 2013, p. 53). Sousa (2019), também em vista a tal conjuntura, assinala a necessidade de a escola questionar de que forma sua alfabetização pode ser mais efetiva neste atual contexto, dada uma sociedade que, reconfigurada e impelida pelos meios, apresenta um novo modo midiático e visual de ser.

Penso que estamos inseridos em um novo momento, onde paradigmas foram rompidos e com novas possibilidades também surgem novas abordagens que precisam ser repensadas e constantemente questionadas se estão dando conta do “público” a que se destinam, se esta comunicação é entendida, interpretada de forma satisfatória (Participante 11).

Essas cognições conduzem a um princípio base *sine qua non* para ações em torno dessa prática formativa nas escolas. Isto é: uma atmosfera de ensino que precisa ser aberta ao mundo e atenta aos conflitos do cotidiano. Vale lembrar, nesse contexto, que os enfrentamentos da existência se exteriorizam dentro das próprias salas de aula – nas formas do/a estudante ser e estar, no que ele/ela fala, em como se relaciona com os/as outros/as e até mesmo no modo como olha para si e para os/as colegas. Logo, a Alfabetização Midiática-Visual, na qual acreditamos e que defendemos, se

ancora em uma pedagogia crítica que necessita ser efetiva às condições de seu tempo e espaço, tematizados a seguir.

“A educação midiática é uma opção mas não chega a ser fundamental”

Os/as professores/as, como visto, localizam a formação para os meios e instrumentos comunicacionais no escopo de uma conduta pedagógica crítica. Essa afirmação decorre não apenas dos excertos das respostas dadas no questionário, mas também da dimensão estatística, que mostrou, de um lado, que os/as docentes participantes compreendem tal necessidade e a entendem como função da escola, mas, de outro, anseiam por formações para que suas práticas pedagógicas pautem a Alfabetização Midiática-Visual.

No entanto, aqui, face à sentença do/a Participante 17, “A educação midiática é uma opção mas não chega a ser fundamental”, é possível enxergar o acentuamento de algumas adversidades que atravessam o entendimento e a atuação de educadores/as no tocante a essa prática. Dentre as temáticas agrupadas nesse segmento, a que teve considerável relevo se relacionou à percepção de que o/a professor/a e a escola não estariam preparados/as para alfabetizar midiática e visualmente os/as estudantes. Sobre isso, o depoimento do/a Participante 40 alude a um ponto chave: “*assim como nós professores precisamos nos reconstruir digitalmente, e isso se deu pela falta disso nas nossas graduações, penso que nossos alunos devem estar bem mais a frente que nós*”. O/a Participante 77 amplia a discussão:

Como os professores vão ensinar se não têm domínio dessas tecnologias? Muitos colegas têm dificuldades em mexer com tecnologia, como vai ensinar o aluno? Por isso, conforme o professor vai explorando essas tecnologias, ele vai ter que ter um certo domínio sobre tal para poder trabalhar e depois propor aos alunos o uso delas.

O excerto anterior deixa entrever inseguranças concernentes à oportunização da alfabetização na escola. Trata-se da ideia de que os/as estudantes são mais integrados com a sociedade midiaticizada do que os/as professores/as e que, portanto, sabem mais, sobretudo em relação ao domínio das ferramentas tecnológicas. Nesse quesito, percebemos que há dois pontos a considerar: o primeiro remete a uma “grande dificuldade do professor” em “aceitar que não sabe tudo e que pode aprender com seu aluno, numa situação de parceria” (Albino, 2015, p. 338); o segundo, por seu turno, conduz a uma premissa fundamental, baseada na importância de o/a educador/a questionar esses saberes prévios, no sentido de discuti-los e ampliá-los. Em sua maioria, tais saberes, no que diz respeito às tecnologias, condizem mais com um bom manuseio dos equipamentos do que com uma consciência crítica do que os equipamentos e as linguagens que os/as envolvem são capazes de criar em termos de significados (Sousa, 2019).

Associado a isso, é comum termos, como implícito, que as crianças contemporâneas, por serem usuárias ativas de mídias e tecnologias de comunicação, não estão suscetíveis à manipulação dos conteúdos que consomem: “*acho que é algo já intuitivo, ainda mais pra essa geração*” (Participante 77). Para Buckingham (2012, p. 105), essa suposição não passa de um equívoco, uma vez que, “em alguns casos, ser ativo significa ser mais aberto à influência – e a atividade não deve ser, por si só, equiparada com a ação ou com o poder social”. Portanto, supor que as gerações mais novas estejam munidas de uma consciência crítica perante os significados culturais produzidos e disseminados pela mídia, alicerçando-

se no simples fato de que elas, por nascerem imersas nessa realidade, têm domínio das ferramentas, é uma ilusão perigosa, porque pode levar “a negligenciar o fato de que existem áreas sobre as quais elas precisam saber mais” (Buckingham, 2012, p. 105).

“Hoje se diz muito que é preciso escutar as crianças e os jovens, que é preciso falar com eles, mas [...] talvez seja igualmente importante, pelo menos alguma vez, falar a eles, dizer-lhes alguma coisa, [...] essa também é nossa responsabilidade como adultos”, reflete Larrosa (2021, p. 113-114). Sendo assim, vemos que uma das vias pela qual o/a docente pode contribuir significativamente diante desse mundo mediatizado é a de pensar as tecnologias, em um contexto dialógico com os/as estudantes, para além do uso prático e convencional. Isto é, tirá-las da sua cotidianidade e colocá-las à distância das mãos, transformando-as em conteúdo, e instrumento de reflexão e problematização. Por esse ângulo, a partir de provocações introduzidas pelo/a professor/a, o estudo pode se expandir de uma mera perspectiva restritiva ao uso (aspecto instrumentário), para uma abordagem que traga à pauta, por exemplo, em quais condições sociais e culturais se dá o uso delas e no que possuem a capacidade de interferência em nossas vidas – seja para a melhoria ou para o reforço de outras ou velhas contrariedades.

Isso, entendemos, seria um dos passos inaugurais que subsidiam a Alfabetização Midiática-Visual nas escolas: um trabalho pedagógico crítico voltado, primeiramente, ao estudo das tecnologias e dos processos de produção de midiática, para, somente após, tecer, junto às/aos educandos/as, atividades práticas envolvendo essas ferramentas. Em outras palavras, primeiro se retira a tecnologia das mãos dos/as alunos/as, para então devolvê-la aos/às estudantes que, por sua vez, não as pegarão com as mesmas mãos nem com a mesma consciência. Novamente, é o que Larrosa (2021) intui quando assinala a necessidade de a escola assumir a tarefa de retirar algumas coisas de sua habitual utilidade, dando-lhes a devida atenção junto das dinâmicas de ensino e aprendizagem.

No caso das mídias e das tecnologias, que constituem presença avassaladora em nosso cotidiano, acreditamos que deixamos de nos envolver com elas munidos de apropriada prudência e, inclusive, com o cabido e oportuno estranhamento que merecem. Tonaram-se, embora atualizadas continuamente, banais diante de nosso olhar e ações – possivelmente porque nossas percepções e atitudes tenham igualmente sido banalizadas no que tange ao cosmo dessa cultura midiática e consumista.

Certamente, isso está imbricado a um contexto pedagógico mais amplo, em que a cultura da mídia e do consumo também precisam fazer-se objetos de estudo e reflexão nas salas de aula. É por meio de uma compreensão crítica dessa realidade cultural, de como se dá a elaboração dos significantes culturais e de como nos localizamos como parte integrante dessa cultura, que se desenvolvem costuras com uma educação do olhar. Nossas percepções perante o mundo instituem-se sobre esse cenário cultural, que é pautado, dentre tantos outros olhares, em um efervescente relacionamento entre a mídia e os ideais do capital. Logo, ele precisa transformar-se em tópico primário nas discussões que envolvem a Alfabetização Midiática-visual na escola.

No entanto, sobre este ponto, fica nítida, nas respostas dos/as professores/as, uma igual dificuldade em abordar a cultura midiática em uma perspectiva crítica e problematizadora. Nesse sentido, as/os docentes relatam que “*falta embasamento*” (Participante 19), que a “*linguagem visual [...] deve ser estudada, pois não fez parte da formação de muitos profissionais que atuam na educação*” (Participante 2) e que “*maiores informações, darão mais subsídios para uma abordagem mais assertiva*” (Participante 14). Enfim, notamos, pelo exposto, que “*é preciso que educadores estejam inteirados sobre*

o assunto e que debates sejam promovidos” (Participante 107), o que conduz a pensar na importância de formações continuadas sobre a presente temática.

Além do mais, associando-se a essas questões, também permeiam dificuldades que, segundo os/as docentes participantes dessa investigação, estão ligadas à falta de recursos e investimentos na educação pública. Trata-se de uma situação em que a gestão escolar, por vezes, encontra-se desvalida de uma infraestrutura técnica, como “*internet e equipamentos adequados*” (Participante 95) que viabilizariam o desenvolvimento de algumas atividades em torno dessa alfabetização.

No entanto, é imprescindível considerar, neste debate, o registro do Participante 49: “*nossa escola possui um material rico e pouco utilizado atualmente, até conversamos com a professora de Ciências em fazer um curta sobre sustentabilidade com esse material encontrado aqui*”. Essa observação é corroborada por dados socializados pela pesquisa TIC Educação 2019: mesmo nas escolas em que há possibilidades, existe uma falta de interesse do/a pedagogo/a na preparação de dinâmicas a partir desses instrumentários – muito por conta de uma insegurança e falta de preparo (Núcleo de Informação..., 2020).

Um outro ponto que se sobressai no contexto dessa categoria é que “em nossa sociedade, continua a prevalecer uma visão excessivamente escolarizada da aprendizagem, que parece marginalizar o conhecimento que os jovens desenvolvem com e através dos meios de comunicação e plataformas digitais” (Pereira; Filloi; Moura, 2019, p. 41, tradução nossa). O modelo tradicional de educação, sobre o qual ainda está calcada parte significativa da pedagogia escolar contemporânea, tem sua dissonância refletida de inúmeras formas na atual conjuntura. Dentre elas, destacamos a escassez de atividades vistas como atraentes pelos/as alunos/as, a redução da soberania escolar como local privilegiado de formação, o amplo uso de um sistema educativo organizado em premissas ultrapassadas que indicam uma didática, por vezes, “inflexível e unidirecional”, a oferta de um conhecimento que não tem contemplado todas as “necessidades de uma modernidade tardia”, e uma postura de distanciamento e incompreensão em relação aos novos hábitos e estilos de vida das novas gerações (Pereira; Filloi; Moura, 2019, p. 42, tradução nossa).

Verificamos esse teor quando o/a Participante 34 assinala que “*proporcionar momentos para conhecer e para estimular a análise crítica é importante, mas [...] há outros compromissos muito mais importantes e necessários, que não estamos dando conta devido ao excesso de projetos e ideias que nos são impostas*”. Isso se coaduna também com a declaração do/a Participante 75: “*estamos passando por um momento de muitas lacunas na aprendizagem, por conta da pandemia e tudo que ela causou. São muitos conteúdos que precisam ser estudados e vivenciados, pois em algum momento será exigido*”. Nesse mesmo sentido, o/a Participante 100 alega: “*na atualidade, o professor educa para formar o caráter da criança, ensina os conteúdos pertinentes no currículo. Fica difícil ter mais uma função, o tempo já é reduzido para que as crianças possam de fato aprender*”.

Larrosa (2021, p. 107), no que se refere a essas ponderações, afirma que “a conversação (e o combate) em torno do que merece ou não ser escolarizado não é de somenos importância, porque não se refere somente a que coisas conformam o mundo comum, mas também, e mais importante, àqueles que pertencem a ele”. Assim, é fundamental refletir sobre certos pontos que se tornam decisórios nessa discussão: a *serviço de quem e do que* está a escola? Está empenhada na transformação do mundo, de modo que seja um espaço de cada vez mais acolhimento da existência humana em vista da sua ampla diversidade? Ou apoia um projeto de vida que, pautado em uma lógica capitalista, visa mais

homogeneizar os/as sujeitos/as, para que eles/elas caibam num ideal estabelecido de sociedade sonhada e arquitetada pelos grupos detentores do poder?

Conforme salientam Zucchetti e Ferreira (2019, p. 189), “em nome de uma pseudo-igualdade, a escola é um serviço burocrático a assegurar o ensino básico, pelo que se regula mais em função de interesses dos poderes em jogo do que da educação como imanência humanista da formação do indivíduo”. Larrosa (2021), sobre esse mesmo ângulo, lembra que o mundo não se faz de outra forma, senão imerso em disputas de poder. Nessa acepção, “os homens não têm mundo, mas fazem e refazem mundo, e a escola é um dos lugares em que esse mundo é constantemente feito e refeito para a sua transmissão, comunização e renovação” (Larrosa, 2021, p. 106). No entanto, o que fica como pergunta, a qual precisa ser o tempo todo retomada e posta em reflexão, é se a formação escolar operante está conduzindo ao “desenvolvimento integral da pessoa para agir conscientemente numa sociedade democrática mais equitativa e harmoniosa” (Zucchetti; Ferreira, 2019, p. 189) ou não.

O compromisso maior da escola, então, não consiste em doutrinar um modo de viver a vida, um ideal de moralidade e, tampouco, uma forma específica de como o conhecimento tem de ser concebido – especialmente no que diz respeito a um quadro distinto e restrito de saberes das diferentes disciplinas, que precisam ser rigorosamente transmitidos (Larrosa, 2021). O contrato maior da escola é com a regência de um mundo melhor, conduzindo os/as estudantes a uma relação mais ativa e comprometida com o espaço ao seu entorno, para que zelem por uma sociedade mais humanitária e pluralística. Portanto, “o que está em jogo na escola, [...] é nada mais, nada menos que a salvação do mundo” (Larrosa, 2021, p. 82). Estamos diante, assim, de um esperar que se cumpra com a transmissão e a elucidação desse mundo aos jovens, para que possam assumir, também, a autoria no seu cuidado e renovação.

Considerações finais

Esta investigação, e não só o recorte aqui apresentado, leva a mais questões do que respostas. Apesar dos nossos esforços em tensionar uma condensação mediante a categorização temática da pesquisa diagnóstica sobre a Alfabetização Midiática-Visual, admitimos que foi uma tarefa complexa e desafiadora. É necessário levar em conta que o documento foi constituído por percepções diversas e, por isso mesmo, ricas. Todavia, em cada uma das 110 participações na sondagem, foi possível identificar aspectos singulares relativos à realidade escolar dos/as docentes, aos entendimentos que possuem quanto ao ofício do trabalho que exercem, ao modo como enxergam seu alunato e à própria percepção das condições políticas e socioculturais experienciadas na conjectura do tempo presente.

Dessa forma, os dados que comportam a substancialidade da tessitura aqui exposta são tomados por vivências únicas e opiniões contundentes. Assim, após ter findado o processo de categorização, que teve como ancoragem os postulados de Bardin (2016), notamos quatro grandes segmentos temáticos. Destes, apenas dois foram postos em diálogo neste artigo. Constatamos, porém, que cada um dos outros dois exigiria um estudo individual, salientando a profundidade das materialidades que emergiram e a fértil escavação teórica que esses achados possibilitaram incutir sobre a problemática. Apesar disso, voltamos ao objetivo inaugural deste recorte: analisar percepções de professores/as da rede pública de um município do Rio Grande do Sul sobre a Alfabetização Midiática-Visual em seus contextos de sala de aula e, por extensão, as oportunidades e dificuldades inerentes.

A questão norteadora *os/as professores/as conhecem o conceito de Alfabetização Midiática-Visual e a consideram uma atribuição da escola?* pode ser vislumbrada, primeiramente, pelos achados de ordem quantitativa, já que um número expressivo de respondentes (93,66%) considera que se trata de um direito humano e, portanto, um compromisso da escola (79,1%). Todavia, é na dimensão qualitativa que isso se torna mais visível. Desse modo, na subseção *Educação midiática é essencial nos dias atuais. Educação como um todo é um direito de todos*, o que mais se sobressaiu no conjunto de temáticas agrupadas foi a visão dos/as docentes sobre o atual contexto da existência humana em seu atravessar com a cultura midiática.

Nesse sentido, na maioria das respostas que indexam a categoria, observamos o reconhecimento dos/as educadores/as da função pedagógica desempenhada pelos dispositivos e produtos comunicacionais, e da capacidade que eles têm de subjetivar e moldar a realidade segundo os princípios simbólicos que produzem e veiculam sobre e na sociedade. Em contrapartida a esse cenário, verificamos a concordância dos/as docentes no que se refere à necessidade de a escola repensar o modo como vem atuando junto ao alunato, dado que é uma instituição que ainda apresenta, segundo eles/as, uma estrutura formativa que, por vezes, desvaloriza ou não reconhece os saberes que os/as estudantes trazem para dentro das salas de aula. Com isso, depreendemos que, em muitos casos, os livros, as palavras e a grade curricular continuam a dominar a incumbência da educação escolar.

Uma outra constatação, que se constitui como limitação deste recorte e, ato contínuo, exige aprofundamento em uma futura análise, diz respeito ao modo que os/as professores/as conceberiam uma forma ideal de vincular a Alfabetização Midiática-Visual com sua atividade docente. Isso responde, ainda que de forma breve, à questão: *Práticas nesse sentido são por eles/as desenvolvidas em suas atividades?* De antemão, apontamos que, nessa categoria, o que mais se destacou foram ações direcionadas à leitura crítica dos textos da mídia e ao uso consciente dos instrumentos comunicacionais. No entanto, outros vieses também se manifestaram, como a compressão de que a cultura midiática não se restringe a um conhecimento a ser mediado e construído enquanto tópico de estudo na sala de aula, sendo, de fato, um conjunto instrumentário a serviço dos conteúdos disciplinares, trabalhado como uma forma de fixar melhor as lições e chamar a atenção para as matérias que constituem o habitual enredo da formação escolar.

Ademais, elevaram-se, também, discernimentos que referenciam a Alfabetização Midiática-Visual como um modo particular de preparar os/as estudantes para as demandas do mercado de trabalho e do mundo dos negócios, o que resulta em um estreitamento da proposta deste ensino que, ao invés de ser libertário e crítico quanto ao cenário corporativo, se transforma em um mero incentivo para as representações de vida difundidas por uma lógica capitalista e sua cultura comercial.

Embora tenham ficado de fora deste recorte, essas constatações apontaram para as análises constantes na subseção *“A educação midiática é uma opção mas não chega a ser fundamental”*. Esta última evidenciou, nos dizeres dos/as professores/as, noções concernentes ao que seriam impedimentos e inseguranças na promoção dessa Alfabetização na escola, respondendo à seguinte questão norteadora: *Há, nesse contexto, recursos materiais e humanos para isso?* Nesse aspecto, o que visualizamos de maneira significativa foi o entendimento compartilhado de que a instituição escolar e seu professorado ainda precisam de maior aprofundamento para atuarem no âmbito dessa esfera pedagógica. A esse respeito, emerge, como principal argumento, que os/as estudantes estão mais familiarizados com essa realidade cultural do que eles/as, particularmente no manuseio das tecnologias

e linguagens midiáticas, bem como o fato de que muitas escolas não possuem o aporte instrumental necessário.

No entanto, reprofundamos a ideia de que não há necessidade dessa educação para os meios e as tecnologias comunicacionais, dado que os textos culturais-midiáticos, na perspectiva de alguns/mas dos/as docentes dessa categoria, estabelecem uma relação transparente com o público, e que na atual geração de crianças e jovens já existe uma atuação satisfatória nesse contexto. Não obstante, despontou, ainda, a crítica de que não há tempo e espaço no currículo para mais esse contrato com a sociedade, uma vez que muitos/as docentes identificam que o compromisso maior está em transmitir os conteúdos das disciplinas. Esse seria o objetivo maior a ser cumprido, uma vez que é preciso dar conta, no decorrer de quatro horas, conforme o ponto de vista expresso, de um aglomerado padronizado de competências e habilidades que subjagam o currículo e suas atuações.

O levantamento também revelou experiências de Alfabetização Midiática-Visual que já estão sendo orquestradas, ou, ao menos, entendidas como fundamentais pelos/as docentes participantes desta investigação. As dinâmicas mais relatadas foram de leitura e produção crítica para e com as mídias e tecnologias. Nesses casos, a partir do que constatamos, a cultura midiática foi trazida como um tema próprio de formação e meio de intervenção social, oportunizando outras linguagens e mecanismos para que os/as educandos/as se expressassem e compreendessem criticamente a atual realidade, que tem sido, substancialmente, constituída e regida por códigos e símbolos visuais. Esse ponto é de uma riqueza *sui generis*, configurando a necessidade de um olhar atencioso e exclusivo às práticas referidas pelos/as docentes em uma nova investigação.

Vivemos em um tempo em que o mundo pede por mais intelectuais transformadores/as. A despeito das dificuldades e dicotomias elencadas pelos/as professores/as participantes do estudo, estes/as são professores/as que agem como agentes construtores/as da sociedade, vendo as salas de aula como locais democráticos, de diálogo, e de significativa contribuição para a formação cidadã e de direitos humanos. Sabem da importância de promover na escola “um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade” (Giroux, 1997, p. 162), concebendo este espaço como um local de renovação, desopressão e de fala para o/a educando/a, no intuito de que ele possa reivindicar, em alto e bom tom, sua dignidade e luz no olhar – permitindo o desvelar do obscuro, clarear do ditatório e o revelar de seu/sua opressor/a. Ao terem tal ideal pedagógico, atuam para combater as desigualdades econômicas, políticas e sociais, oferecendo à sociedade a sabedoria e o destemor para que sejam criadas formas de resistência a determinadas tentativas reguladoras do Ser, “a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável” (Giroux, 1997, p. 162).

Embora os desejos implantados por essa cultura midiática e mercadológica continuem cada vez mais voláteis e de difícil realização, “tornaram-se tão valiosos para a construção de uma identidade” e “tão centrais no discurso da fantasia” – despejando “tamanha infâmia sobre quem não os possui, que parecem feitos da matéria resistente e inacessível dos sonhos” – que hoje, ao menos nos parece, pouco há espaço e vez para que críticas sejam elaboradas e instaladas perante esses processos e manifestações que têm a existência como produto (Sarlo, 2013, p. 30). Os/As poderosos/as do capital, armados/as de seu arsenal comunicacional, conseguiram erguer muros tão altos em nossos olhares que nossas percepções de vida acabam esbarrando nesses limites impostos. O presente trabalho, ao localizar a Alfabetização Midiática-Visual no cerne dessa discussão, aposta justamente na escola como o trampolim para essa consciência, que se faz dominada, munindo-a com crítica e sabedoria para que vislumbre e construa outros enfoques de mundo e de vida.

Referências

- ACHUTTI, Luis Eduardo R. *Fotoetnografia*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 1997.
- ALBINO, Jacqueline Meneguel. A complexidade do cotidiano nas relações educativas. In: LAGO, Claudia; VIANA, Claudemir Edson (Org.). *Educomunicação: caminhos da sociedade midiática pelos direitos humanos*. São Paulo: ABPEducom/NCE-USP/Universidade Anhembi Morumbi, 2015. p. 335-342.
- BACCEGA, Maria Aparecida. A construção do Campo. *Revista USP*, São Paulo, n. 48, p. 18-31, dez./fev. 2001.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Almedina, 2016.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vidas para consumo: A Transformação das Pessoas em Mercadoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BITTAR, Eduardo C. B. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.
- BUCKINGHAM, David. As crianças e a mídia: uma abordagem sob a ótica dos estudos culturais. *Matrizes*, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 93-121, 2012.
- FISCHER, Rosa. O estatuto pedagógico da mídia: uma questão de análise. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 59-80, jul./dez. 1997.
- FREIRE, Maria Teresa Marins; CARVALHO, Denise Werneck de. Educomunicação: construção social e desenvolvimento humano – um relato de pesquisa. In: ANPED SUL, 9., 2012, Caxias Do Sul. *Anais eletrônicos* [...]. Caxias do Sul: ANPED; UCS, 2012.
- FREIRE, Paulo. Entrevista inédita de Paulo Freire [Entrevista concedida à jornalista Marta Luz] *Juazeiro Panorama*. Bahia: Rádio Juazeiro, 24 abr. 1983. Programa de Rádio.
- FREIRE, Paulo. Leitura da palavra... leitura do mundo. In: FREIRE, Paulo; CAMPOS, Marcio D'olne. *Leitura da palavra... Leitura do mundo. O Correio da UNESCO*, Rio de Janeiro v. 19, n. 2, p. 4-9, fev. 1991.
- FREIRE, Paulo. Paulo Freire: Pedagogia do Oprimido trinta anos depois. [Entrevista concedida a Dagmar Zibas] *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 88, p. 78-80, fev. 1994.
- GIROUX, Henry A. Memória e Pedagogia no maravilhoso Mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 132-158.
- GIROUX, Henry A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-164.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul./dez. 1997.
- JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. 14. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 104-131.

LARROSA, Jorge. Impedir que o mundo se desfaça. In: LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen Christine; CUBAS, Caroline Jaques (Org.). *Elogio do Professor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios Culturais: da Comunicação a Educomunicação. In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Mari Cristiana Castilho (Org.). *Educomunicação: construindo uma nova era de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 121-134.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR – NIC.br. *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras*: TIC Educação 2019. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020.

PEREIRA, Sara; FILLLOL, Joana; MOURA, Pedro. El aprendizaje de los jóvenes con medios digitales fuera de la escuela: De lo informal a lo formal. *Comunicar*, Huelva, n. 58, p. 41-50, 2019.

RADDATZ, Vera Lucia Spacil. Tecnologias na educação: mediação para os Direitos Humanos. In: LAGO, Claudia; VIANA, Claudemir Edson (Org.). *Educomunicação: caminhos da sociedade midiática pelos direitos humanos*. São Paulo: ABPEducom/NCEUSP/Universidade Anhembi Morumbi, 2015. p. 392-400.

SARLO, Beatriz. *Cenas da Vida Pós-Moderna: Intelectuais, Arte e Videocultura na Argentina*. Rio de Janeiro: Editora. UFRJ. 2013.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e a formação de professores no século XXI. *Revista FGV ONLINE*, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 19-34, 2014.

SOUSA, Lumárya Souza de. *Favelação: experiências de letramento midiático através da pesquisa-ação*. 2019, 150f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, 2019.

STEINBERG, Shirleiy R.; KINCHELOE, Joe L. *Cultura Infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

ZUCCHETTI, D. T.; FERREIRA, A. G. Da escola de tempo integral à educação integral: as circunstâncias e o ideal do desenvolvimento humano. In: SEVERO, L. R. de L.; POSSEBON, E. G. (Org.). *Fundamentos e Temas e Pedagogia Social e Educação Não Escolar*. João Pessoa: Editora da UFPb, 2019.

RECEBIDO: 18/07/2023

RECEIVED: 18/07/2023

APROVADO: 12/04/2024

APPROVED: 12/04/2024