

# Alfabetização Midiática-Visual: Um estudo acerca das percepções docentes da rede pública

**ALISSOM BRUM**

*Universidade Feevale, Novo Hamburgo  
Rio Grande do Sul, Brasil*

**SARAI PATRÍCIA SCHMIDT**

*Universidade Feevale, Novo Hamburgo  
Rio Grande do Sul, Brasil*

**ID 2846**

Recebido em

**19/10/2023**

Aceito em

**20/02/2024**

No território escolar, é fulcral a oferta de mediações pedagógicas críticas que problematizem as lições que os/as estudantes negociam com a mídia. Este trabalho objetiva categorizar e analisar um mapeamento sobre o cenário da Alfabetização Midiática-Visual em nove escolas públicas de um município no Rio Grande do Sul. A coleta de dados ocorreu via questionário respondido por 110 docentes. Utilizamos o método de análise de conteúdo e analisamos, neste artigo, duas das quatro categorias que emergiram. Os sujeitos de pesquisa compreendem a Alfabetização Midiática-Visual como elemento pertinente à pedagogia escolar e acreditam que o trabalho docente frequentemente é pautado por tais mídias.

**Palavras-chave:** Educação. Direitos Humanos. Mídia.

## **Media-Visual Literacy: a Study About the Perceptions of Teachers in the Public Network**

In the school setting, it is crucial to provide critical pedagogical mediations that problematize the lessons that students negotiate with the media. The work aims to categorize and analyze a mapping of the scenario of Media-Visual Literacy in nine public schools in a municipality in Rio Grande do Sul. Data collection was done through a questionnaire answered by 110 teachers. We used the content analysis method and, in this article, we analyze two of the four categories that emerged. The research subjects understand Media-Visual Literacy as a relevant element in school pedagogy and believe that teaching work is often guided by such media.

**Keywords:** Education. Human Rights. Media.

## **Alfabetización Mediática-Visual: un estudio sobre las percepciones de los docentes de la red pública**

En el entorno escolar, es crucial ofrecer mediaciones pedagógicas críticas que problematizen las lecciones que los estudiantes negocian con los medios de comunicación. El trabajo tiene como objetivo categorizar y analizar un mapeo del escenario de la Alfabetización Mediática-Visual en nueve escuelas públicas en un municipio en Rio Grande do Sul. La recopilación de datos se realizó a través de un cuestionario respondido por 110 docentes. Utilizamos el método de análisis de contenido y, en este artículo, analizamos dos de las cuatro categorías que surgieron. Los sujetos de investigación comprenden la Alfabetización Mediática-Visual como un elemento relevante en la pedagogía escolar y creen que el trabajo docente a menudo está guiado por dichos medios.

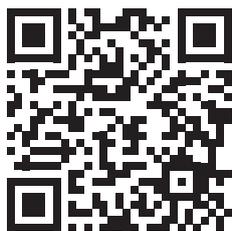
**Palabras clave:** Educación. Derechos Humanos. Medios de comunicación.

## ALISSOM BRUM

Mestre em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale e graduado em Publicidade e Propaganda pela mesma instituição. Atualmente desenvolve pesquisas sobre infâncias e mídias, tendo como foco central Direitos Humanos e Alfabetização Midiática-Visual.

**E-mail:** [alissombrum@feevale.br](mailto:alissombrum@feevale.br)

### ORCID



## Saraí Patrícia SCHMIDT

Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e graduada em Jornalismo pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Docente dos Programas de Pós-Graduação em Processos e Manifestações Culturais e em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale. Pesquisadora Gaúcha (FAPERGS) e CNPq Edital Ciências Sociais Aplicadas.

**E-mail:** [saraischmidt@feevale.br](mailto:saraischmidt@feevale.br)

### ORCID



## Introdução

A mídia, a partir dos novos e crescentes recursos da era digital, e com o alastramento da cultura audiovisual, passa a ocupar um lugar de distinção na vida, agindo diretamente na configuração das culturas e no ordenamento das existências. Com isso, fica perceptível que a escola, a igreja e a família, assim como os demais âmbitos sociais, não mais guardam para si o espaço de intervir na educação e na socialização dos indivíduos. Face ao exposto, observamos que a mídia, com seu poder simbólico de discursar determinadas verdades, tem dinamizado, por vezes, as mais eficientes pedagogias visuais do nosso tempo (Giroux, 1995; Kellner, 1995; Fischer, 1997; Baccega, 2001; Guerreiro, 2021; Klein, 2020; Cordeiro; Souza; Costa, 2022).

Conseqüentemente, a comunicação, enquanto direito humano – que inclui a “liberdade de expressar nossas ideias; de ler, ouvir, escrever e produzir informações; e de nos comunicarmos com os outros” –, ganha outros significados frente ao panorama das relações midiáticas contemporâneas, sendo essencial ampliar esse direito humano fundamental “para a capacidade de engajamento eficaz com a informação” (Grizzle *et al.*, 2016, p. 8). Assim, agências importantes da sociedade começam a se mobilizar para desenvolver alternativas que indaguem os sentidos da democracia e da cidadania frente à cultura midiática e suas conflagrações. Dentre elas, consta a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que reafirma a necessidade de uma alfabetização escolar mais atenta e diligente quanto aos desafios enfrentados pelos indivíduos na conjuntura comunicacional presente.

Não obstante, é necessário atentar para o fato de que atualmente os meios de comunicação e as tecnologias midiáticas são, igualmente, veículos e instrumentos importantes para a expressão, a reivindicação e a conquista democrática. Com o surgimento da internet e das tecnologias digitais, houve uma expansão daquilo que denominamos de espaço público, dando, assim, mais visibilidade e oportunidade de fala a outros integrantes, muitas vezes invisibilizados na vida social (Grizzle *et al.*, 2016). Por isso, uma vez que os novos sistemas e aparatos comunicacionais constituem-se, também, como vias para o diálogo e a emancipação dos indivíduos contemporâneos, é importante tê-los não apenas como espaços de crítica quanto ao conteúdo consumido, mas como possibilidades para fomentar o pensamento crítico a partir da produção e veiculação de discursos alternativos/renovados. Conforme Grizzle *et al.* (2016, p. 8), “as mídias [...] representam os recursos sociais e culturais que podem empoderar as pessoas, tanto em seu próprio desenvolvimento quanto em seu desenvolvimento como membros da sociedade”.

Nesta pesquisa, partimos do pressuposto de que a mídia e suas tecnologias, enquanto importantes instrumentos sociais e culturais, necessitam ser refletidos e incorporados pedagogicamente no contexto escolar. O objetivo é que os/as educadores/as atuem como mediadores/as, ampliando a leitura dos textos comunicacionais e apresentando oportunidades tecnológicas para os educandos (Sousa, 2019; Klein, 2020; Guerreiro, 2021). Logo, é nesta acepção que identificamos a relevância da Alfabetização Midiática-Visual no escopo de compromissos que integram a realidade escolar contemporânea, isto é: atuar no desenvolvimento de “competências cognitivas para [...] sobreviver ao assalto das imagens, mensagens e espetáculos da mídia que inundam nossa cultura” (Kellner, 1995, p. 107), assim como promover habilidades ligadas a “perceber a gramática, a estrutura e as linguagens que circulam; avaliar o nível de confiabilidade e credibilidade da notícia; resolver problemas e compartilhar conhecimento, descobertas e informação” (Cordeiro; Souza; Costa, 2022, p. 2).

Realçamos que as ideias que cercam a concepção de Alfabetização Midiática-Visual emergem a partir do campo Comunicação/Educação. Por ser uma área de estudo que envolve o diálogo entre duas ciências próprias, a Comunicação e a Educação, diversas abordagens conceituais têm surgido, como destacado por Sousa (2019, p. 47), incluindo termos como: “Mídia-educação, Educação para os média, Literacia mediática, Competência mediática, Educomunicação, *Media literacy*, Alfabetização midiática, Literacia mediática ou

Letramento midiático”. Santos Neto (2020) explica que a compreensão e o uso dessas terminologias são influenciados culturalmente.

A Alfabetização Midiática, um termo intrínseco ao campo da Comunicação/Educação, surgiu “num movimento que percorre o todo e as partes, [...] os vários suportes, as várias linguagens – televisão, rádio, teatro, cinema, jornal etc.” (Baccega, 2001, p. 23). Consequentemente, a imanência das “múltiplas alfabetizações” (Fantin, 2007, p. 5) é observada na origem da Alfabetização Midiática, abarcando alfabetização informacional, computacional, digital, cinematográfica, televisiva, visual, publicitária, jornalística, entre outras (Grizzle *et al.*, 2016; Soares; Viana; Xavier, 2016; Santos Neto, 2020).

Portanto, ao vivenciamos o cenário comunicativo contemporâneo, permeado por diversas linguagens, a Alfabetização Midiática, como apontado, pode ser empreendida nesse vasto continente de relações comunicativas. Contudo, a interação por meio de imagens tem se destacado como uma das principais formas de consumo e produção de informações na atualidade. Como afirma Gomes (2020, p. 13), “não é demais dizer que a sociedade desse século é imajada”. As imagens, em suas diferentes manifestações, “são partes constitutivas da nossa cultura e indissociadas do nosso modo de ver, pensar e agir sobre o mundo” (Gomes, 2020, p. 13). Apesar disso, mesmo vivendo a era ou civilização da imagem (Aumont, 2012), notamos que o envolvimento com as expressões visuais tem assumido, em grande parte, uma natureza banal e superficial, transformando-se em uma experiência perceptiva carente de crítica e atenção. Joly (2012, p. 10), sobre essa condição, pondera o seguinte:

[...] estamos no centro de um paradoxo curioso: por um lado, lemos as imagens de uma maneira que nos parece totalmente “natural”, que, aparentemente, não exige qualquer aprendizado e, por outro lado, temos a impressão de estar sofrendo de maneira mais inconsciente do consciente a ciência de certos iniciados que conseguem nos “manipular”, afogando-nos com imagens em códigos secretos que zombam da nossa ingenuidade.

Este trabalho, assim sendo, propõe a discussão de uma abordagem de Alfabetização Midiática centrada especificamente no estudo da cultura visual na escola: uma Alfabetização Midiática-Visual, um caminho híbrido entre Alfabetização Midiática e Alfabetização Visual. Sobre esse conceito, conjecturamos que o estreitamento do termo Alfabetização Visual se distancia de seu campo de origem quando se desassocia do vocábulo “mídia”, uma vez que essa linguagem vem sendo empregada sob vários enfoques da educação, não abarcando, necessariamente, o trabalho com a mídia na escola. No cerne de uma Alfabetização Midiática, implicada com as visualidades, diferentes imagens podem e devem ser envolvidas, tanto nas atividades de leitura quanto nas de produção artística, sem, contudo, perder de vista a análise crítica da mídia e dos desafios que englobam o universo da comunicação. Dessa maneira, argumentamos que ambos os conceitos – *visual e mídia* – devem ser considerados conjuntamente, a fim de que a abordagem e as discussões provenientes do campo Comunicação/Educação possam ser delineadas com maior precisão, especialmente no território escolar.

Como alerta Gomes (2020), embora a imagem seja uma temática antiga e de uso frequente na sociedade, raramente ocupou o centro dos debates educacionais, sobretudo quando pensada no contexto das relações midiáticas. Portanto, trazer essa dimensão imagética que dá forma e estrutura aos manifestos culturais/midiáticos contemporâneos para o âmbito escolar é equivalente a adotar uma perspectiva crítica em relação às “marcas do tecido social com que foram forjadas” (Gomes, 2020, p. 7). Em outras palavras, investigar a cultura midiática-visual na escola permitirá “desafiar as ideologias dominantes”, oportunizando “poder aos jovens para desvendar os mitos, criando suas próprias representações alternativas que lhes levem a ter voz ativa e a lutar por justiça social” (Kellner; Share, 2008, p. 710).

Nesse sentido, o presente artigo tem como proposta analisar as percepções de um grupo professores/as da rede pública de ensino sobre a Alfabetização Midiática-Visual em seus contextos de sala de aula e, por extensão, as oportunidades e dificuldades inerentes à tarefa. O estudo é um recorte de uma 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 a consideram uma atribuição da escola? Práticas nesse sentido são desenvolvidas em suas atividades? Há, nesse contexto, recursos materiais e humanos para isso?

Quanto à coleta de dados, esclarecemos que esse reconhecimento se deu com a construção de um questionário eletrônico no modelo Survey, via ferramenta Google Forms, que obteve a participação de 110<sup>1</sup> pedagogos/as. O instrumento foi composto por 28 questões abertas e fechadas, respondidas de forma on-line pelos participantes. O levantamento mostrou-se profícuo para uma série de debates, resultando em quatro grandes categorias temáticas, depuradas a partir do método de análise de conteúdo preconizado por Bardin (2016). Para este artigo, foram privilegiadas duas categorias como foco das discussões, a saber: (1) É mais um elemento a ser agregado na pedagogia escolar e (2) Meu trabalho está muitas vezes pautado nas mídias, pois é um assunto que me interessa.

Operamos o tratamento analítico das categorias emergidas a partir de autores que têm suas intelecções atravessadas pelos campos da Comunicação/Educação (Raddatz, 2015; Sousa, 2019; Guerreiro, 2021) e dos Estudos Culturais (Sarlo, 2013; Larrosa, 2021). Ao recorrer a esses lineamentos teóricos, indagamos, sob a contextura das categorias, se há uma consciência escolar voltada ao debate das produções e das tecnologias comunicacionais como forma de desenvolver – nas condições de uma educação democrática e cidadã – um olhar mais crítico dos estudantes quanto aos trâmites desse mundo midiático e visual. O presente trabalho, portanto, busca contribuir com as áreas de conhecimento que intersecciona, alimentando discussões recentes que vêm sendo realizadas sobre a temática (Maia, 2018; Sousa, 2019; Lapa; Lanna; Silva, 2019; Klein, 2020; Guerreiro, 2021; Cordeiro; Souza; Costa, 2022).

Além disso, ao considerarmos a delimitação dessas duas categorias para a exposição das análises, ressaltamos, antecipadamente, que esses dois segmentos têm suas discussões consolidadas abordando questões que transcendem o estudo das mídias visuais na escola, embora essa fosse nossa intenção inicial ao realizar o diagnóstico. Os/as professores/as participantes trouxeram elementos em suas respostas que, em muitas situações, apontam para reflexões que abrangem a Alfabetização Midiática como um todo. Ou seja, envolvem as múltiplas linguagens que permeiam as relações comunicacionais contemporâneas, que igualmente encontram espaço para estudo e reflexão crítica no seio da escola. Por outro lado, isso também evidencia uma falta de conhecimento e aderência no que tange às práticas voltadas especificamente para a análise da cultura midiática-visual por parte do corpo docente.

É importante salientar que esse diagnóstico é parte da etapa exploratória de um projeto investigativo amplo, metodologicamente organizado a partir do conceito de pesquisa-ação (Thiollent, 1986). Conforme Thiollent (1986), na pesquisa-ação um único instrumento, tal como um questionário e/ou roteiro de entrevista semi-estruturada, não é suficiente para a proposta do método. Eles proporcionam *insights* sobre o contexto em questão que precisam ser posteriormente analisados em conjunto com um grupo representativo da amostra. Nesse sentido, diante de uma visão apurada dos dados coletados, estamos implementando ações em escolas por meio de formações continuadas com os docentes que integram a rede pública de

**01** 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. Isso resultou em um mínimo de 105 participações.

ensino de um município no Rio Grande do Sul. Essas ações se dão em uma perspectiva qualitativa, via pela qual aprofundamos os tópicos e problemas evidenciados neste diagnóstico. Algumas delas, nesse sentido, já estão publicadas.

Um exemplo é o estudo intitulado *Alfabetização Midiática-Visual: um direito humano na escola*, no qual objetivamos discutir, com um grupo focal de professores/as, a importância de se pensar o atual exercício da docência a partir de uma prática que conduza a plena formação cidadã dos estudantes – o que significa agir na ciência, principalmente nos dias de hoje, em que a dignidade da vida ganha outras roupagens e diferentes confrontos frente aos novos formatos e artifícios de socialização da chamada sociedade da informação. Assim, tendo em vista essa finalidade, foi oportunizado, no contexto dessa investigação, três encontros formativos aos/às docentes. Nessas reuniões, além de operar uma abordagem teórica sobre o assunto, intuímos, igualmente, apresentar algumas estratégias concernentes à integração da linguagem fotográfica e suas tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem, assentando, assim, alguns processos que esperanças<sup>2</sup> essa alfabetização aos olhos do professorado (Brum; Schmidt; Santos, 2023).

Com isso posto, esclarecemos que o raciocínio teórico-argumentativo deste artigo está organizado da seguinte forma: na primeira seção, “Trilhando os caminhos da análise de conteúdo”, explicitamos o trajeto percorrido para tematizar e categorizar as evidências constituintes da pesquisa diagnóstica. Na segunda parte, “É mais um elemento a ser agregado na pedagogia escolar”, apresentamos as análises da primeira categoria eleita para este manuscrito, da qual emergiu uma série de nuances que aludem ao modo como os/as educadores/as associam ou pensam o que seria uma forma ideal de vincular a Alfabetização Midiática-Visual à substancialidade de seu lecionar. Por fim, em “Meu trabalho está muitas vezes pautado nas mídias, pois é um assunto que me interessa”, expomos as tecituras que envolveram o exame da última categoria, as quais figuraram algumas experiências de Alfabetização Midiática-Visual que já estão sendo orquestradas ou, ao menos, entendidas como fundamentais pelos/as docentes participantes desta investigação.

## Trilhando os caminhos da análise de conteúdo

A análise de conteúdo, que é uma conduta interpretativa de cunho essencialmente qualitativo, perpassa, inevitavelmente, os territórios da objetividade e da subjetividade. Isso porque é um procedimento que “absolve e cauciona o investigador por essa atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem” (Bardin, 2016, p. 15). Assim, é uma “tarefa de paciente ‘desocultação’” que, embora esteja pautada no rigor científico, não descarta os condicionamentos daquele que olha e examina a informação (Bardin, 2016, p. 15). Logo, para “analisar a mensagem por esta dupla leitura onde a segunda leitura substitui a leitura ‘normal’ do leigo”, é necessário seguir alguns procedimentos, ordenados em três fases subsequentes: (1) pré-análise; (2) exploração do material; e (3) tratamento dos resultados (Bardin, 2016, p. 15).

Neste estudo, no que tange à etapa de pré-análise, optamos por realizar um reconhecimento, uma familiarização com o *corpus* operando uma leitura despreziosa e espontânea das 110 respostas que constituíram a materialidade dos textos oriundos da pesquisa diagnóstica. Esse contato inaugural se deu na própria plataforma do Google Forms – que, conforme já esclarecido, foi utilizada para disponibilizar e armazenar os dados da investigação. Nesse primeiro olhar, foi possível perceber o quanto as respostas dissertativas – ou aquelas que forneciam a possibilidade de livre expressão do/a professor/a – declaravam posicionamentos e questões que permitiam entender a problemática para além da concretude do que foi perguntado, e até mesmo do que já estava exposto nos índices quantitativos provenientes das indagações de múltipla escolha.

<sup>02</sup> “Esperança” é um termo cunhado por Freire (2003) no sentido de agir em prol das mudanças e possibilidades, e não apenas esperar, passivamente, por elas.

A partir daí, introduzimos a segunda parte do método, que diz respeito à exploração do material. Esse estágio implica em “operações de codificação”, que podem ser esquemas realizados “manualmente [...] ou por computador” (Bardin, 2016, p. 131). Recorremos, assim, ao Atlas.ti, um *software* de análise de dados qualitativos que torna mais prático o manuseio dos documentos. Para tanto, o banco de dados concernente ao diagnóstico sobre a Alfabetização Midiática-Visual que está arquivado no Google Forms foi baixado e importado para o sistema do referido programa. Esse processo de *download* das informações se sucedeu individualmente com cada uma das 110 respostas, gerando um documento particular.

Quanto ao protocolo de codificação – principiado com a exploração individual de cada uma das respostas obtidas no questionário com o auxílio do Atlas.ti –, elegemos a perspectiva temática para diligenciar a leitura interpretativa das informações. O enfoque temático propõe extrair as ideias que constituem a essência do que foi apontado pelo respondente. Contudo, é preciso entender que essas estruturas de sentido não estarão claramente expostas no texto, “visto que o recorte depende do nível de análise e não das manifestações formais reguladas”, ou seja, o tema é apontado conforme interpretação do analista e não a partir de “unidades linguísticas” aparentes (Bardin, 2016, p. 135).

Dessarte, realizados os procedimentos anteriores – com os 110 documentos devidamente tematizados –, iniciamos, então, a etapa de categorização das temáticas emergidas. Categorizar é efetuar ações de classificação das unidades de registro, neste caso, os temas, buscando identificar o que diferencia e o que aproxima cada um dos significados atribuídos ao *corpus*. Tal entendimento da singularidade e da pluralidade desses elementos viabiliza o agrupamento de temáticas semelhantes. Logo, é esta concentração de temáticas comuns que constitui as categorias de análise (Bardin, 2016). Na Figura 1, constam as categorias e os códigos de tematização.

CATEGORIAS	CÓDIGOS-TEMAS INDEXADOS							
<b>Categoria 1</b> "A educação midiática é essencial nos dias atuais. Educação como um todo é um direito de todos"	É compromisso da escola alfabetizar para as mídias 95 citações	Sociedade midiaticizada-tecnológica/Saturação de informações 41 citações	Compromisso não só da escola 11 citações	Super valorização da forma escrita de comunicação 5 citações	Compromisso da escola porque a família não está preparada 3 citações	Alfabetização midiática nos anos iniciais 2 citações	A escola precisa evoluir 2 citações	Alfabetização midiática não como um direito, mas uma ação importante 1 citações
<b>Categoria 2</b> "É mais um elemento a ser agregado na pedagogia escolar"	Leitura da imagem/ Reflexão crítica da mídia e das tecnologias 88 citações	Mídia e tecnologia como apoio aos conteúdos disciplinares 24 citações	A escola como oferta do recurso/ Manuseio da tecnologia 18 citações	Alfabetização midiática no sentido da autoria 8 citações	Preparação para o mercado de trabalho 6 citações	Integrada aos processos pedagógicos já existentes 4 citações	Preparar o/a estudante para o futuro 3 citações	
<b>Categoria 3</b> "A educação midiática é uma opção mas não chega a ser fundamental"	Professor/ Escola não preparado/a para alfabetizar para as mídias 31 citações	Não há tempo e espaço no currículo para mais esse compromisso 6 citações	O/a estudante não carece de uma Alfabetização Midiática 5 citações	Não é um compromisso da escola 5 citações	As imagens já são auto explicativas 2 citações	Não é compromisso da escola, mas da mídia com a sociedade 1 citações		
<b>Categoria 4</b> "Meu trabalho está muitas vezes pautado nas mídias, pois é um assunto que me interessa"	Leitura crítica dos produtos da mídia 33 citações	As mídias e as tecnologias como Recursos didáticos 16 citações	Articulação com a Linguagem fotográfica e suas tecnologias 16 citações	Produção artística por meio das mídias e tecnologias 7 citações	Produção artística e leitura crítica da mídia e das tecnologias 3 citações			

**Figura 1:** Resultado do processo de tematização e categorização das respostas

**Fonte:** Elaborada pelos autores.

A Figura 1, portanto, sintetiza a repercussão dos procedimentos pleiteados nas duas primeiras etapas que constituem a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016): a pré-análise e a exploração do material. Nela, estão expostas as quatro categorias que se exteriorizaram por meio do agrupamento dos diferentes códigos-temas que afloraram do processo de imersão no conjunto de respostas fornecidas pelos/as docentes na pesquisa diagnóstica sobre a Alfabetização Midiática-Visual. No total, 26 códigos-tema se elevaram dos documentos. Nessa listagem de códigos-tema é possível observar, também, o número de citações, que diz respeito às unidades de contexto interligadas ao conjunto significativo.

Por conseguinte, tomamos essas quatro vias como as categorias de análise. Por elas, cursamos itinerários no intuito de desbravar e dar sentido ao desconhecido, isto é, como aqueles/as 110 professores/as compreendem e agem em relação à Alfabetização Midiática-Visual e quais são as contrariedades e dessempeços compartilhados ou refutados nas relações existentes entre as respostas por eles/as fornecidas. Nesse seguimento, à luz das orientações de Bardin (2016), foi preciso atribuir uma indicação que designasse o sentido de cada uma delas a partir do que pudemos depreender ao estudá-las. Por esse ângulo, evitando sermos taxativos em um nome para as categorias/caminhos, decidimos caracterizá-las sob a eminência de um de seus fragmentos contextuais. Em outros termos, a definição das quatro categorias adveio de enunciados proferidos pelos próprios professores/as. Esse título-fragmento foi resgatado no conjunto de unidades de contexto de um dos códigos-temas pertencentes às categorias. No entanto, sua escolha foi regulada de forma que se estabeleceu vínculo com todo o grupo temático.

Com as categorias organizadas inauguramos, então, o tratamento dos resultados, constituído como a última instância da análise de conteúdo e que consuma o processo interpretativo despendido até aqui. Após termos trilhado os dois primeiros estágios do percurso metodológico com seus devidos subprocessos, chegamos à última fase já dispo de um olhar apurado para o conjunto de dados, concebendo essas informações de maneira estratégica mediante categorias que sintetizam e demarcam a problemática proposta para esta investigação. A seguir, então, são apresentadas as duas categorias eleitas para a exposição das análises.

## **“É mais um elemento a ser agregado na pedagogia escolar”**

Na categoria nomeada de “É mais um elemento a ser agregado na pedagogia escolar” (Docente-participante 107,<sup>3</sup> informação verbal, 2021), há ideias que indicam as compreensões dos/as professores/as sobre o atual cenário cultural vivido. Além disso, há conteúdos que apontam para a importância de a escola reposicionar suas ações diante dos dilemas experienciados pelas novas gerações. É possível observar, ademais, algumas perspectivas, com base nos discernimentos expostos na pesquisa diagnóstica sobre a temática, de como a Alfabetização Midiática-Visual é integrada ao exercício da docência. As diferentes ideias estão manifestadas pelo agrupamento de alguns códigos-temas que elucidam as percepções em relação a esse trabalho na escola.

A esse respeito, o Docente-participante 49<sup>4</sup> (informação verbal, 2021) registra que se trata de uma conduta pedagógica que implica em um/a professor/a comprometido/a com a formação de “um olhar crítico, que faça o estudante se manifestar e opinar”. Para tanto, é imprescindível, segundo o Docente-participante 34<sup>5</sup> (informação verbal, 2021), que os educadores admitam como tópicos de estudo, por exemplo, as inúmeras “mensagens enviadas através de [...] imagens que a sociedade é exposta”, de modo a promover

**03** Docente dos anos finais, com mais de 20 anos de magistério.

**04** Docente dos anos finais, com mais de 10 anos de magistério.

**05** Docente dos anos finais, com mais de 20 anos de magistério.

leituras e debates a partir delas em uma atitude de mediação. Não obstante, o Docente-participante 44<sup>6</sup> (informação verbal, 2021) assinala que, sobre a natureza dessa Alfabetização, reside a fundamentalidade de se “reconhecer os recursos usados na imagem para transmitir a mensagem”, referindo-se a todo aporte instrumental da mídia, como câmeras, celulares, computadores, *softwares* de edição etc.

Essas cognições conduzem a um princípio-base sem o qual não se sustentariam ações em torno dessa prática formativa nas escolas, isto é, uma atmosfera de ensino que precisa se fazer aberta ao mundo e atenta aos conflitos do cotidiano. Vale lembrar, nesse contexto, que os enfrentamentos da existência se exteriorizam nas próprias salas de aula – nas formas de o/a estudante ser e estar, no que ele/ela fala, em como se relaciona com os outros e até mesmo no modo como olha para si e para os/as colegas. Logo, a Alfabetização Midiática-Visual ancora-se em uma pedagogia crítica que necessita ser efetiva às condições de seu tempo e espaço. Nisso, não poderia haver um afastamento dos/as professores/as no planejamento de *o que* e *como* ensinar, mas sim um comprometimento dinâmico e influente na elaboração de um conteúdo escolar mais apropriado às circunstâncias socioculturais do local em que o conhecimento é construído (Maia, 2018; Sousa, 2019; Lapa; Lanna; Silva, 2019; Klein, 2020; Guerreiro, 2021; Cordeiro; Souza; Costa, 2022). Em suma, é uma alfabetização que requer professores e professoras que fomentem “questionamentos nos estudantes para que estes alarguem seu repertório e cada vez mais possam ser autores de suas próprias escolhas, com consciência e olhar atento e crítico às sutilezas que por vezes estão disfarçadas de ‘simples’ imagens e /ou falas, textos, etc.” (Docente-participante 11<sup>7</sup>, informação verbal, 2021).

Giroux (1997), refletindo acerca do quadro problemático e desafiador na concretização de uma pedagogia crítica nas escolas, observa e lamenta a perda de reconhecimento e respeito pelos educadores dado o que eles significam para o progresso da democracia e da cidadania nas sociedades. É nesse sentido que o autor evidencia, nas várias tentativas de se reelaborar o espaço e o currículo escolar, uma “tendência de reduzir os professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia”, em que as responsabilidades se convertem, sobretudo, em “administrar e implementar programas curriculares”, ao invés de apoderarem-se criticamente na estrutura de um ensino mais validado ao contexto de sua prática (Giroux, 1997, p. 158). Para Giroux (1997), os docentes devem ser tidos, ainda mais nos tempos atuais, como “intelectuais transformadores”, de modo que tanto o ambiente educativo quanto o trabalho desses profissionais sejam vistos como capitais para a legitimação de uma sociedade verdadeiramente justa, democrática e cidadã.

Nos últimos anos, a situação política brasileira tem gerado um notório desmonte de direitos e conquistas coletivas, especialmente nas áreas sociais e, sobretudo, no âmbito educacional (Lapa; Lanna; Silva, 2019). A implementação, por exemplo, de uma cartilha neoliberal tem impactado negativamente na “desqualificação da escola pública e no enfraquecimento do papel do professor, o que cria uma série de dificuldades para a promoção da educação como direito de todos e em toda a sua plenitude de formação humana, tal qual reza a Constituição Federal” (Lapa; Lanna; Silva, 2019, p. 7).

Diante disso, argumentamos a favor da implementação de uma Alfabetização Midiática-Visual não vinculada a correntes epistemológicas conservadoras e progressistas, que normalmente enquadram a prática educativa enquanto um ato condicionado unicamente ao desenvolvimento de certas habilidades e competências balizadas, principalmente, por um currículo conteudista previamente elencado (Giroux, 1995; Lapa; Lanna; Silva, 2019). De acordo com Giroux (1995, p. 138), “qualquer noção viável de pedagogia crítica deve rejeitar esse tipo de definição, mesmo quando ela é apresentada como parte de um discurso ou projeto crítico”.

**06** Docente dos anos finais, com mais de 20 anos de magistério.

**07** Docente dos anos iniciais, com mais de 5 anos de magistério.

Por esse ângulo, é possível reconhecer, em algumas das respostas fornecidas pelos/as professores/as, tal interpretação em relação à Alfabetização Midiática-Visual, particularmente no que diz respeito a habilidades demandadas na formação de servidores ativos na cultura do capital. Conforme refere o Docente-participante 83<sup>8</sup> (informação verbal, 2021), “vivemos num mundo tecnológico e midiático e colocar o aluno em contato com este mundo o prepara para a vida de relações e mundo dos negócios”. O Docente-participante 3<sup>9</sup> (informação verbal, 2021), de forma semelhante, destaca que a instrução no uso das tecnologias é muito importante “dadas às exigências do mercado de trabalho onde nossos alunos estarão inseridos futuramente”. Nesse sentido,

[...] a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa a gestão da sociedade (Mészáros, 2008, p. 35).

Destarte, um projeto de escola que rompa com os ideais de um capitalismo selvagem – favorecendo uma criticidade que desestabilize os enquadramentos normatizadores – deve preparar os sujeitos para identificarem e questionarem as várias tentativas de coerção das formas plurais de existência, bem como das “tarefas reprodutivas” que, tão logo for viável, nos são atribuídas para o asseguramento da máquina corporativa e de seus ideais de sucesso (Mészáros, 2008). Para Larrosa (2021, p. 26), “a educação se relaciona com um duplo amor: o amor pelo mundo e o amor pela infância”. É esse sentimento em duplicidade que oportuniza tencionar o território escolar não apenas como um lugar de “preparação para a vida” – o que inclui pensar as relações de trabalho, as normas sociais, a introdução aos cânones do saber etc. que se designam como elementos que também são importantes na formação –, mas, principalmente, como um espaço que possui as condições necessárias para igualmente distanciar-se dessas lógicas, tornando “possível a transmissão, a comunização e a renovação do mundo” (Larrosa, 2021, p. 96).

Uma escola que assume um programa pedagógico crítico como cerne de seu trabalho e de sua missão é uma escola que *pedagogiza* seus indivíduos para a libertação e a emancipação de certos domínios sociais, trazendo como pauta de estudo e ponderação as próprias aflições que cercam a condição humana (Klein, 2020). Para Freire (1983, p. 1), “a educação deveria ser exatamente isto: uma prática, uma experiência de criação e recriação da própria vida”. Desse modo, a Alfabetização Midiática-Visual parte de uma estratégia de ensino que “ilumina a relação entre conhecimento, autoridade e poder”, convidando os sujeitos a refletirem sobre “quem tem controle sobre as condições para a produção de conhecimento” e o que esses conhecimentos produzidos (por determinadas autoridades e tecnologias midiáticas) reverberam enquanto novos sentidos e valores sociais (Giroux, 1995, p. 138).

Portanto, as mídias e as tecnologias não podem ser tidas como meras ferramentas a serviço do capital na escola, ou um meio para melhor fixar os conteúdos institucionalizados do currículo (Sousa, 2019). Nessa ordem, registramos as seguintes observações dos/as integrantes desta pesquisa: “uso como suporte para o que já foi explicado ou como uma introdução ao que será trabalhado” (Docente-participante 107<sup>10</sup>, informação verbal, 2021); “eu gosto de trazer alguma coisa que seja do interesse da criança, mas primeiro vem a explicação do professor, uso as mídias apenas como complemento” (Docente-participante 100<sup>11</sup>, informação verbal, 2021); “utiliza-se diante da possibilidade de acréscimo aos conteúdos trabalhados” (Docente-participante 38<sup>12</sup>, informação verbal, 2021). Destacamos, ainda:

**08** Docente dos anos iniciais, com mais de 10 anos de magistério.

**09** Docente dos anos iniciais, com mais de 15 anos de magistério.

**10** Docente dos anos finais, com mais de 20 anos de magistério.

**11** Docente da educação infantil, com mais de 3 anos de magistério.

**12** Docente da educação infantil, com mais de 3 anos de magistério.

Diariamente, utilizo a televisão e computador para passar vídeos, slides, atividades que completam nas folhas e utilizo a tecnologia para mostrar. Também os estudantes frequentam uma vez por semana a sala de informática, com objetivo de acessar jogos de alfabetização, aplicativos de desenho. Com objetivo de utilizar a tecnologia como instrumento de alfabetização (Docente-participante 30<sup>13</sup>, informação verbal, 2021).

Ser professor/a – um/a intelectual transformador/a – na perspectiva de uma pedagogia crítica que envolve a Alfabetização Midiática-Visual na escola é ultrapassar a lógica instrumentária (Giroux, 1997). Do mesmo modo, é assumir uma função de mediador/a da cultura, problematizando e refletindo junto aos alunos sobre como, por exemplo, as identidades locais vêm se formulando e se manifestando na coletividade escolar. Além do mais, significa investigar e questionar o que são constructos próprios dos indivíduos e o que são conceitos e consensos adquiridos de outros âmbitos e objetos da cultura (Klein, 2020). É uma forma de o/a docente atuar, através de sua incumbência pedagógica, em “respeito ao educando, no sentido de que o educando vá se construindo como gente em lugar de ir se reprimindo e virando coisa” (Freire, 1983, p. 1). À medida que o/a professor/a age assim, ele/a ensina no permear de uma “visão política”, levando os/as alunos/as a atentarem para o conjunto de violências simbólicas que, por meio de discursos visuais ávidos, estão sempre munidas de novos modos de subjetivação (Giroux, 1995). Então,

[...] faz-se necessário nos educarmos para compreendermos melhor o que nos é oferecido, pois, toda imagem traz em si algo a comunicar, e a compreensão desta depende da interação com o observador. Além disso, as vantagens da sensibilização do olhar extrapolam os muros escolares, uma vez que seus benefícios poderão ser utilizados no dia a dia. A visão é natural do homem. Já a compreensão do que é visto é natural até certo ponto, o grau de entendimento e crítica elevar-se-á através de estudos, experiências e reflexões (Docente-participante 79<sup>14</sup>, informação verbal, 2021).

Adotar esse entendimento possibilita ampliar a compreensão sobre o ambiente educativo, ou seja, um espaço que propõe mais do que transferir, de modo prático e racional, determinados princípios e saberes, mas existindo enquanto território que abarca “formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla” (Giroux, 1997, p. 161). Portanto, no eixo da cotidianidade escolar, sob ação direta dos/as docentes, certas questões sociais podem ser legitimadas, enquanto outras podem ser abatidas, negligenciadas de crítica e discussão junto aos/às educandos/as. Nesse sentido, não há escola e professor neutro: sempre haverá interseções políticas e de poder em jogo (Giroux, 1997).

## **“Meu trabalho está muitas vezes pautado nas mídias, pois é um assunto que me interessa”**

Segundo Larrosa (2021, p. 82), “o que está em jogo na escola, [...] é nada mais, nada menos que a salvação do mundo”. Por sua vez, ações nessa perspectiva encontram-se no rastro de pequenas atitudes dos/as professores/as em sala de aula, mediante a promulgação de uma atmosfera de ensino que escuta e enxerga as diferentes realidades sobre as quais as vidas dos estudantes estão compostas. Isso se torna visível/concreto quando a organização de dinâmicas contextualizadas nas particularidades de cotidianos específicos (aqueles nos quais escola e discentes se encontram) oportunizam o levantamento de uma consciência crítica para as vivências do dia a dia e da localidade. Transpor a construção do conhecimento para além das divisas da escola e do enquadramento curricular das disciplinas é, justamente, quebrar as barreiras

**13** Docente dos anos iniciais, com mais de 15 anos de magistério.

**14** Docente dos anos iniciais, com mais de 5 anos de magistério.

ras que separam a escola do mundo, que separam o/a professor/a de sua responsabilidade na formação dos autores de um mundo melhor e que distancia cada vez mais alunos desejantes por estarem na escola e lutar em favor de um mundo mais saudável de se existir (Larrosa, 2021). Libâneo (2007, p. 25), a respeito disso, acredita num espaço escolar como sendo um “espaço de síntese”, isto é,

[...] síntese entre a cultura experienciada que ocorre na comunidade, na cidade, na rua, nas praças, nos pontos de encontro, nos meios de comunicação, na família, no trabalho, e a aquela cultura formal que a escola representa. A cultura experienciada do aluno hoje é como um mosaico, é uma informação fragmentada, lacunar, desordenada. O que faz a escola? Ajuda o aluno a reordenar e reestruturar essa informação. A informação domina, o conhecimento liberta, desde que saibamos dotar os alunos dos meios do pensar, dos meios de buscar informação, de modo que o aluno desenvolva suas capacidades de receber e integrar informação, mas também de produzi-la, de criar conhecimento, na condição de sujeito do próprio conhecimento.

Posto isso, na categoria “Meu trabalho está muitas vezes pautado nas mídias, pois é um assunto que me interessa” (Docente-participante 13<sup>15</sup>, informação verbal, 2021), buscamos “dar certa dignidade e certa grandeza aos gestos ordinários dos professores e, ao mesmo tempo, dar certa sonoridade concreta e humilde a essa linguagem um tanto abstrata e grandiloquente” (Larrosa, 2021, p. 83). Em outros termos, essa categoria se origina de um compilado de iniciativas que expressam a forma pela qual alguns docentes já vêm intuindo uma aproximação entre sua prática pedagógica e a mediação crítica de conteúdos e dispositivos de mídia. São, portanto, reflexos de esforços que apostam no território escolar como um espaço de síntese e experiências (Dewey, 1979; Libâneo, 2007). Por conseguinte, é desse contexto que decorre o relato Docente-participante 11<sup>16</sup> (informação verbal, 2021), no qual conta que dispõe das

próprias vivências dos estudantes, os assuntos que eles trazem na busca de ressignificar com eles o que aquelas imagens nos transmitem, sua intencionalidade e assim, por meio das tecnologias digitais disponíveis na escola, esta aproximação vai se dando de forma a proporcionar aos estudantes ter uma melhor percepção do meio em que estão inseridos. Buscando ter uma aula dinâmica e ao mesmo tempo que se aproximasse do estudante, de seu cotidiano e com a finalidade de mostrar ao estudante as diversas utilizações das ferramentas midiáticas e das possibilidades por estas oferecidas, para além dos usos que eles já fazem rotineiramente.

Os mecanismos e artefatos midiáticos constituem os cotidianos dos sujeitos contemporâneos de modo que a escola não pode agir em oposição a essas construções, mas sim torná-las parte integrante do currículo de aprendizagem, discutindo e analisando aquilo que é propagandeado por meios impresso, eletrônico e digital (Sousa, 2019). Além do mais, os instrumentos tecnológicos, como computador, celular, câmera fotográfica, entre outros, são materiais tão importantes dentro da escola quanto papel e lápis. Esses equipamentos podem oferecer uma perspectiva diferenciada para compreender os processos e fenômenos sociais, instigando uma abordagem mais curiosa e inventiva por parte dos alunos (Raddatz, 2015). A esse respeito, outro sujeito de pesquisa complementa:

Com o cinema, por exemplo, trabalhamos na produção de curtas-metragens, dos mais variados tipos, relacionados aos assuntos trabalhados em várias disciplinas da turma. Estudamos a história do Cinema, roteiro, fotografia etc.; pesquisamos os tipos de filme: documentário, videoclipe, drama... E os curtas-metragens eram produzidos pelos alunos a partir de conteúdos da escola (Docente-participante 11, informação verbal, 2021).

**15** Docente dos anos finais, com mais de 20 anos de magistério.

**16** Docente dos anos iniciais, com mais de 5 anos de magistério.

Através da produção de um vídeo – como na atividade descrita anteriormente, na qual se faz necessária a criação de uma história e a elaboração de um roteiro com personagens, falas e cenas junto de escolhas técnicas e conceituais que permeiam a definição da iluminação, da composição e dos movimentos de câmera –, os alunos utilizariam mecanismos que habilitariam outras formas de se expressar e de apreender a temática de estudo proposta pelo/a professor/a. Aliás, é de extrema importância aproximar os/as estudantes dos sistemas de produção midiática, desmistificando o processo criativo e técnico que atravessa a criação desses discursos visuais, promovendo, assim, um olhar mais consciente e crítico para os artefatos e equipamentos comunicacionais (Guerreiro, 2021).

Outrossim, as tecnologias, uma vez integradas ao organismo educacional escolar existente, propiciam desenvolver uma mediação pedagógica em uma direção que viabiliza ao/à pedagogo/a operar em mão dupla, ou seja, discutir a matéria escolar e, ao mesmo tempo, articulá-la com elementos de uma Alfabetização Midiática-Visual. Esta última, vale lembrar, não tem sentido a não ser sob a luz de uma formação sob perspectiva cidadã. Guerreiro (2021, p. 3), nessa ordem, reconhece que “o cinema e o audiovisual, em particular, e a arte, em geral, são importantes recursos para que professoras e professores transformem suas aulas dentro do horizonte de uma Educação em direitos humanos”. Bittar (2007, p. 324), do mesmo modo, acredita que a “experiência ético-estética reabilita o potencial transformador da educação”, isto é, “explorando-se poesia, literatura, pintura, cinema, teatro” é possível metamorfosear “a sala de aula [em] um laboratório de ideias”. Em sintonia com o exposto, Raddatz (2015, p. 392-393) afirma que

[...] a função da educação é de humanizar o homem, por meio de um processo que reelabora o aspecto crítico dos sujeitos. A partir da comunicação são desencadeadas as condições para que se desenvolvam posicionamentos e opiniões acerca do mundo e das coisas, de forma a possibilitar uma compreensão mais racional e autônoma da realidade a ponto de poder intervir de forma participativa no que se apresenta. [...] As tecnologias não são a solução, mas um caminho curto para a interação entre as pessoas e a conquista de políticas na direção dos direitos humanos.

Para mais, em meio às explanações envolvendo o trabalho com cultura midiática na escola, houve significativos destaques nas propostas pedagógicas que visavam contornar a internalização dos “estereótipos de beleza” (Docente-participante 105<sup>17</sup>, informação verbal, 2021), principalmente na reflexão sobre o quanto esses “padrões” geram “impactos na autoestima” dos estudantes e da sociedade em geral (Docente-participante 54<sup>18</sup>, informação verbal, 2021). Particularmente, consideramos este um tópico capital na iminência de uma Alfabetização Midiática-Visual. Afinal, essa problemática é sempre atual, sendo experienciada de modo crescente em suas mais variadas configurações e aflições existenciais.

Os produtos e serviços destinados à beleza – ou a uma concepção hegemônica do que vem a ser um corpo belo – compõem um dos setores mais proeminentes do capital. Nesse comércio, pautado pela idealização de uma constituição física segundo parâmetros de uma cultura dominante que determina o que é perfeição e, por contraste, o que seria a imperfeição, os objetos e procedimentos vendidos agem, justamente, na promessa de uma transformação ilusória. Isso porque são “próteses, substâncias sintéticas, suportes artificiais que entram no corpo durante intervenções que o modificam segundo as pautas de um design que muda de tempos em tempos” (Sarlo, 2013, p. 31). Sendo assim, a transformação é ilusória, pois nunca estará completa. Um procedimento levará a outro, numa cadeia sucessiva e infundável. O reflexo no espelho do capital sempre exibirá imperfeições que ele prontamente poderá solucionar por meio da compra de objetos, medicamentos e cirurgias plásticas. À indagação “Espelho, espelho meu, existe alguém mais bonita/o do que eu?” a resposta do mercado sempre será sim. Logo, o Docente-participante 53<sup>19</sup> (informação verbal, 2021) ressalta

**17** Docente dos anos finais, com mais de 5 anos de magistério.

**18** Docente dos anos finais, com mais de 10 anos de magistério.

**19** Docente dos anos iniciais, com mais de 20 anos de magistério.

o mérito de exercícios a partir de “imagens de potência feminina e as que tenham relação com a aceitação das características pessoais, autocuidado e autoestima”.

Ainda nesse contexto, consideramos importante observar não apenas essa lógica operando em mídias massivas mais tradicionais – como televisão, revistas, publicidades, entre outras –, mas nas próprias redes sociais digitais, nas quais os sujeitos não apenas consomem conteúdos, como também exercem a autoria na produção de elementos comunicacionais. Um exemplo disso é o Instagram, que, por meio da oferta de filtros utilizados para modificar a imagem – com categorias de edição intituladas, por exemplo, de engraçados, aparência, estranho e assustadores –, vem operando justamente a idealização desses “avatars da engenharia corporal ou do design de mercado” (Sarlo, 2013, p. 31). Sobre isso, acreditamos que seja fundamental questionar: o que compõe a “aparência” ideal de um rosto e qual a estética de uma face “engraçada, estranha e assustadora”? Com quem se parece esse sujeito “engraçado, estranho e assustador”? No âmago dessas representações permeia o tormento de tantas existências que têm, ainda hoje, sua imagem projetada como aberrações. Essa cultura visual que nos constitui de forma avassaladora vem violentando brutalmente quem diverge da norma imposta. A seguir, apresentamos as considerações finais deste estudo.

## Considerações finais

O percurso de construção deste artigo foi pautado em avanços e recuos, dúvidas e certezas, aproximações e afastamentos, ou seja: na complexidade de querer encontrar, defronte uma encruzilhada de dados compostos por vozes e modos específicos de pensar a temática aqui delineada, um caminho que se fizesse comum. Nessa busca, avistamos um possível trajeto composto por quatro bifurcações que, mesmo sem uma identificação prévia e clara sobre ao que se destinavam, viabilizaram mapear esse vasto território de percepções acerca da Alfabetização Midiática-Visual.

Por conseguinte, na primeira categoria exposta, “É mais um elemento a ser agregado na pedagogia escolar”, encontramos, em meio aos informes, uma série de nuances aludindo ao modo que os/as professores/as conceberiam uma forma ideal de vincular a Alfabetização Midiática-Visual com sua atividade docente. 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 compreensão de que a cultura midiática não se restringe a um conhecimento a ser mediado e construído enquanto tópico de estudo na sala de aula. De fato, é 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. Elevaram-se, ademais, discernimentos que referenciam a Alfabetização Midiática-Visual como um modo particular de preparar os estudantes para as demandas do mercado de trabalho e do mundo dos negócios, o que resulta em um estreitamento da proposta desse ensino – que, ao invés de ser libertário e crítico quanto ao cenário corporativo, transforma-se em um mero incentivo para as representações de vida difundidas por uma lógica capitalista e sua cultura comercial.

Já na segunda categoria, “Meu trabalho está muitas vezes pautado nas mídias, pois é um assunto que me interessa”, foram citadas algumas experiências de Alfabetização Midiática-Visual que já estão sendo orquestradas ou, ao menos, entendidas como fundamentais pelos/as docentes que integram esta investigação. As dinâmicas mais relatadas foram de leitura e de 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 expressem e compreendam criticamente a atual realidade, que tem sido substancialmente constituída e regida por códigos e símbolos visuais. Em suma, as práticas citadas esperam a edificação de uma escola atenta às transformações de seu tempo e espaço, no sentido de agir ativamente

na construção de um mundo mais justo e igualitário, denunciando e colocando em evidência as amarras opressoras que ferem e violam a dignidade humana.

Acreditamos que tenha sido possível vislumbrar, à luz das duas categorias apresentadas neste artigo, a potência de uma escola aberta à alfabetização para as mídias. Isso, por sua vez, implica em professores/as que compreendam que, por trás de uma mediação crítica desse atual consumo cultural – advindo, principalmente, da interação com os produtos e tecnologias comunicacionais –, é possível contribuir, sob a luz de uma prática pedagógica guiada pelos direitos humanos e pela democracia, com a formação cidadã dos estudantes, com a libertação de seus olhares e, por consequência, com o erguimento de um mundo melhor. Isso, por sua vez, não está conectado, necessariamente, a grandes revoluções, e sim a “gestos mínimos nos quais um professor chama a atenção sobre algo, confere-lhe algum valor que esteja acima do prazer ou da utilidade, coloca-o entre as crianças e os jovens e faz com que seja capaz de lhes dizer alguma coisa” (Larrosa, 2021, p. 109).

Em suma, para uma adequada formação cidadã na sociedade contemporânea, é necessário que a escola esteja aberta e atenta a este novo “ecossistema informacional e comunicativo” (Martin-Barbero, 2011, p. 133), reconhecendo o impacto dos produtos comunicacionais na constituição identitária dos indivíduos e na própria configuração da realidade que se faz experienciada. Realidade esta, vale lembrar, que é forjada por elementos discursivos originados nas relações de poder e diferença.

## Referências

- AUMONT, J. **A imagem**. 16. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- BACCEGA, M. A. 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.
- BITTAR, E. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: SILVEIRA, R. M. G. S. *et al.* **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 313-334.
- BRUM, A. R.; SCHMIDT, S. P.; SANTOS, V. B. *Alfabetização Midiática-Visual: um direito humano na escola*. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, n. 39, e41688, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/41688>>. Acesso em: 22 fev. 2024.
- CORDEIRO, K. M.; SOUZA, I. M. S.; COSTA, R. Mídias e educação em Direitos Humanos: novos tempos, novos desafios. **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 30, n. 41, p. 1-16, 2022.
- DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à Filosofia da Educação**. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.
- FANTIN, M. Alfabetização midiática na escola. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007, Campinas. **Anais eletrônicos...** Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 2007. Disponível em: <[https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem05pdf/sm05ss15\\_06.pdf](https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem05pdf/sm05ss15_06.pdf)>. Acesso em: 19 jun. 2023.
- FISCHER, R. 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, P. **Entrevista inédita de Paulo Freire**. Entrevista concedida à jornalista Marta Luz. Juazeiro Panorama. Bahia: Rádio Juazeiro, 24 abr. 1983. (Programa de Rádio).
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GIROUX, H. A. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 132-158.
- \_\_\_\_\_. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-164.
- GOMES, A. R. **As imagens nas configurações educativas contemporâneas: a perspectiva da cultura visual**. São Paulo: Paco Editorial, 2020.
- GRIZZLE, A. *et al.* **Alfabetização midiática e informacional: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias**. Brasília: UNESCO; CETIC.br, 2016.
- GUERREIRO, A. S. **Educação em direitos humanos: possibilidades a partir do PNEDH e do cinema na escola**. Roteiro, [S. l.], v. 46, p. e24819, 2021.

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. 14. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

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

\_\_\_\_\_; SHARE, J. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 687-715, out. 2008.

KLEIN, L. **Educomunicação: um paradigma para pensar as tecnologias, a educação e os direitos humanos**. 2020. 206 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2020.

LAPA, A. B.; LANNA, L. C.; SILVA, S. S. Desafios da pesquisa ativista em educação. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, p. 7-21, 2019.

LARROSA, J. Impedir que o mundo se desfaça. In: LARROSA, J.; RECHIA, K. C.; CUBAS, C. J. (Orgs.). **Elogio do professor**. Tradução de Fernando Coelho, Karen Christine Rechia e Caroline Jaques Cubas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LIBÂNEO, J. C. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In: COSTA, M. V. (Orgs.). **A escola tem futuro?**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 11-22.

MAIA, J. O. Letramentos de sobrevivência em redes digitais: caminhos possíveis na luta por direitos humanos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 57, n. 2, p. 954-974, 2018.

MARTIN-BARBERO, J. Desafios culturais: da comunicação à educomunicação. In: CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. (Orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova era de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 121-134.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

RADDATZ, V. L. S. Tecnologias na educação: mediação para os Direitos Humanos. In: LAGO, C.; VIANA, C. E. (Orgs.). **Educomunicação: caminhos da sociedade midiática pelos direitos humanos**. São Paulo: ABPEducom; NCE-USP; Universidade Anhembi Morumbi, 2015. p. 393-402.

SANTOS NETO, J. L. O que é educação midiática? Um campo de interação entre cinema e educação. **REPI – Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, p. 156-168, 2020.

SARLO, B. **Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2013.

SOARES, I. O.; VIANA, C.; XAVIER, J. B. **Educomunicação e alfabetização midiática: conceitos, práticas e interlocuções**. São Paulo: ABPEducom, 2016.

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

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

## Informações sobre o artigo

### Resultado de projeto de pesquisa, de dissertação, tese

O artigo é resultado da dissertação de mestrado, intitulada *Alfabetização Midiática-Visual: a fotografia como possibilidade para compor outros olhares para os direitos humanos no território escolar*, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social, na linha de Linguagens e Tecnologias, da Universidade Feevale.

### Fontes de financiamento

Esse estudo integra pesquisa que conta com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), Edital 07/2021; e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Edital Universal 2021-9, processo 405567; e bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

### Apresentação anterior

IV CIDI – Congresso Internacional de Diálogos Interdisciplinares: Territórios, Territorialidades e Identidades Contemporâneas. 2023, Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul.

### Agradecimentos/Contribuições adicionais:

Gostaríamos de expressar nossa sincera gratidão pela valiosa colaboração das escolas na etapa de coleta das informações que constituem o *corpus* desta pesquisa. Reconhecemos o empenho e a dedicação de todos os professores e professoras que tornaram possível a realização deste estudo.

## Informações para textos em coautoria

### Concepção e desenho da pesquisa

Alissom Brum e Saraí Patrícia Schmidt

### Coleta de dados

Alissom Brum e Saraí Patrícia Schmidt

### Análise e/ou interpretação dos dados

Alissom Brum

### Escrita e redação do artigo

Alissom Brum

### Revisão crítica do conteúdo intelectual

Saraí Patrícia Schmidt

### Formatação e adequação do texto ao template da E-Compós

Alissom Brum

## **Informações sobre cuidados éticos e integridade científica**

**A pesquisa que resultou neste artigo teve financiamento?**

Sim.

**Financiadores influenciaram em alguma etapa ou resultado da pesquisa?**

Não.

**Liste os financiadores da pesquisa:**

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

**Autora, autor, autores têm algum tipo de vínculo ou proximidade com os financiadores da pesquisa?**

Não.

**Descreva o vínculo apontado na questão anterior:**

Não se aplica.

**Autora, autor, autores têm algum tipo de vínculo ou proximidade com alguma pessoa ou organização mencionada pelo artigo?**

Não.

**Descreva o vínculo apontado na questão anterior:**

Não há vínculos deste tipo.

**Autora, autor, autores têm algum vínculo ou proximidade com alguma pessoa ou organização que pode ser afetada direta ou indiretamente pelo artigo?**

Não.

**Descreva o vínculo apontado na questão anterior:**

Não há vínculos deste tipo.

**Interferências políticas ou econômicas produziram efeitos indesejados ou inesperados à pesquisa, alterando ou comprometendo os resultados do estudo?**

Não.

**Que interferências foram detectadas?**

Nenhum efeito inesperado do tipo foi detectado.

**Mencione outros eventuais conflitos de interesse no desenvolvimento da pesquisa ou produção do artigo:**

Não há conflitos de interesse.

**A pesquisa que originou este artigo foi realizada com seres humanos?**

Sim.

**Entrevistas, grupos focais, aplicação de questionários e experimentações envolvendo seres humanos tiveram o conhecimento e a concordância dos participantes da pesquisa?**

Sim.

**Participantes da pesquisa assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido?**

Sim.

**A pesquisa tramitou em Comitê de Ética em Pesquisa?**

Sim. Nº do processo: 33671820.0.0000.534.

**O Comitê de Ética em Pesquisa aprovou a coleta dos dados?**

Sim.

**Mencione outros cuidados éticos adotados na realização da pesquisa e na produção do artigo:**

Todas as informações coletadas foram armazenadas em servidores on-line de acesso restrito dos autores do estudo. É válido esclarecer que, entre as informações coletadas, não foi solicitado o nome ou qualquer outro dado que permitisse a identificação dos sujeitos envolvidos. No que diz respeito à divulgação dos resultados, as informações disponibilizadas foram atribuídas à autoria de “Docente-participante 1, 2, 3...”.