



# ALFABETIZAÇÃO MUDIÁTICA-VISUAL: ESTABELECENDO ALGUMAS CONCEPÇÕES E INTENÇÕES EM TORNO DO TERMO E DA PRÁTICA ALIADA A LINGUAGEM FOTOGRÁFICA

Alissom Roberto Brum<sup>1</sup>

Saraí Patrícia Schmidt<sup>2</sup>

MEDIA-VISUAL LITERACY: ESTABLISHING SOME CONCEPTIONS AND INTENTIONS AROUND  
THE TERM AND PRACTICE ALLIED TO PHOTOGRAPHIC LANGUAGE

ALFABETIZACIÓN MEDIOVISUAL: ESTABLECIENDO ALGUNAS CONCEPCIONES E INTENCIONES  
EN TORNO AL TÉRMINO Y LA PRÁCTICA ALIADOS AL LENGUAJE FOTOGRÁFICO

---

1 Mestre em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale (RS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2098-4097>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8781261256003922> E-mail: [alissombrum@feevale.br](mailto:alissombrum@feevale.br).

2 Doutora em Educação (UFRGS). Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social na Universidade Feevale (RS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8795-3100> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8995332160303604>. E-mail: [saraischmidt@feevale.br](mailto:saraischmidt@feevale.br).

## RESUMO

Os indivíduos, apesar de estarem visual e midiaticamente envolvidos com sua realidade, pouco sabem da amplitude do poder comunicativo e político dessas produções. Isso leva à percepção de que são urgentes outras alfabetizações no escopo de compromissos da educação escolar contemporânea. O objetivo deste artigo é fazer uma incursão sobre as bases epistemológicas que elucidam aquilo que se compreende por uma Alfabetização Midiática-Visual no território escolar. As perspectivas teóricas-conceituais são as dos campos a saber: Comunicação/Educação, Estudos Culturais e Direitos Humanos. O estudo é teórico-reflexivo, caracterizado, metodologicamente, como qualitativo, documental e bibliográfico. Como conclusão, este lineamento intelectual aponta que uma escola disposta a tomar mídia como objeto de seu estudo é uma escola que alfabetiza os indivíduos para questionarem não apenas as verdades formatadas em palavras, mas também as máximas, que, disfarçadas de imagens, circulam amigavelmente pela sociedade sob o prisma de serem representações incontestáveis do “real”.

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

#### ABSTRACT

Individuals, despite being visually and mediatically engaged with their reality, know little about the breadth of the communicative and political power of these productions. This leads to the perception that other literacies are urgently needed within the scope of contemporary school education commitments. The aim of this article is to delve into the epistemological foundations that elucidate what is understood as Media-Visual Literacy in the school territory. The theoretical-conceptual perspectives come from the fields of Communication/Education, Cultural Studies, and Human Rights. The study is theoretical-reflective, methodologically characterized as qualitative, documentary, and bibliographical. In conclusion, this intellectual framework suggests that a school willing to take media as the object of its study is a school that educates individuals to question not only the truths formatted in words but also the maxims that, disguised as images, circulate amiably through society under the prism of being unquestionable representations of the “real.”

**Keywords:** Education. Human rights. Photography. Media.

#### RESUMEN

Los individuos, a pesar de estar visual y mediáticamente involucrados con su realidad, saben poco acerca de la amplitud del poder comunicativo y político de estas producciones. Esto lleva a la percepción de que son urgentes otras alfabetizaciones en el ámbito de los compromisos de la educación escolar contemporánea. El objetivo de este artículo es hacer una incursión en las bases epistemológicas que esclarecen lo que se entiende por Alfabetización Mediática-Visual en el territorio escolar. Las perspectivas teórico-conceptuales son las de los campos de Comunicación/Educación, Estudios Culturales y Derechos Humanos. El estudio es teórico-reflexivo, caracterizado metodológicamente como cualitativo, documental y bibliográfico. Como conclusión, este enfoque intelectual señala que una escuela dispuesta a tomar los medios de comunicación como objeto de estudio es una escuela que alfabetiza a los individuos para cuestionar no solo las verdades formuladas en palabras, sino también las máximas que, disfrazadas de imágenes, circulan amigablemente por la sociedad bajo el prisma de ser representaciones incuestionables de lo “real”.

**Palabras clave:** Educación. Derechos humanos. Fotografía. Medios de comunicación.

## INTRODUÇÃO

*“Antes de ler a palavra escrita, o ser humano aprendeu a ler o mundo, quer dizer, a leitura do mundo é uma leitura que precedeu, precede e vai preceder a leitura da escrita”* (Freire, 2014, p. 17, grifo nosso).

Livros e suas palavras, como menciona Freire (2014) na epígrafe deste artigo, são expressões da cultura, mas não são as únicas possíveis. Do mesmo modo, os espaços escolares não detêm a exclusividade da educação humana. O saber, assim, encontra-se fragmentado e é disponibilizado por outros meios, difusos e descentralizados, em ambientes que igualmente compartilham da função de ensinar os sujeitos (Kellner, 1995; Giroux, 1995; Martin-Barbero, 2011). Steinberg e Kincheloe (2001, p. 14) nos lembram, por extensão, que “[...] áreas pedagógicas são aqueles lugares onde poder é organizado e difundido, incluindo-se bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes etc”. Nesse sentido, o presente trabalho pondera: desconsiderar a função formativa da mídia, em suas variadas configurações, não é apenas imprudente, mas também inexecutável diante das deflagrações comunicacionais contemporâneas.

Os meios de comunicação, ao proporem um conhecimento espontâneo, descomplicado e adaptável, possibilitando um entendimento sobre os diferentes acontecimentos e modos de vida, têm favorecido “[...] um aprendizado comum entre todas as idades, face a um mundo que aparece novo, com suas transformações” (Sousa, 2016, p. 178). Logo, é nesse âmbito da cultura em que antigos e novos conflitos passam a se suscitar. Giroux (1995, p. 134), nessa ordem, acrescenta que são embates “[...] da memória, da identidade e da representação [...]” que estão acontecendo de forma mais pungente, em ritmos mais frenéticos de eclosão – sobre os quais, “[...] diferenças raciais e culturais [...]” se veem negociadas “[...] pela TV, cinema, ou produtos gráficos [...]”, com discursos, por vezes,

geradores de sofrimento e exclusão (Steinberg; Kincheloe, 2001, p. 43). Diante disso, faz-se necessário expandir o olhar, reconhecendo as múltiplas afetações entre as quais a população encontra-se exposta (Sousa, 2019).

Situamo-nos, em progressões cada vez maiores e em modos e meios cada vez mais diversos, sobre as tribulações de mundo midiático-visual, em que as imagens da mídia, em seus variados formatos e apelos, nos tomam e convocam o olhar constantemente. Sobre o quadro pictórico dessas narrativas, identidades e formas de ser e de viver são construídas e consumidas todos os dias, apontando/conduzindo a uma certa idealidade de sociedade e de existência (Bauman, 2008). Conseqüentemente, nesse conglomerado de *pixels* da vida cotidiana, tornamo-nos “[...] objetos de uma política de representação [...]”, que nos localiza e formata, no escopo de sua composição, sobre as verdades de uma certa cultura hegemônica dominante (Costa, 2009a, p. 30). Para Costa (2009a, p. 32), é necessário perguntar-se, diante desses novos e complexos sistemas e dispositivos de socialização – que nos orientam no reconhecimento do próprio “eu” e do “outro” enquanto cidadãos –, “[...] como e porque alguns grupos tornam-se deficitários, carentes, excêntricos [...]” e “[...] quais táticas permitiram intervir nas decisões em prol de seus interesses [...]”.

Por conseguinte, tais questões conduzem a pensar as atribuições da escola diante dos dilemas que se fazem implicados nesse atual horizonte das relações humanas, dado que a “[...] prática educativa que, histórica, não pode estar alheia às condições concretas do tempo-espço em que se dá” (Freire, 2016, p. 86). Martin-Barbero (2011, p. 126), no que lhe concerne, reconhece que essas novas vias e formas de elucubração da vida constituem-se como um dos obstáculos mais intensos que a esfera da “[...] comunicação apresenta ao sistema educacional”. Para o autor, a dúvida que fica, à vista disso, é se a escola terá capacidade de ensinar a ler livros não somente como o início de um processo formativo na trajetória dos educandos, mas igualmente como modo de inaugurar outras

alfabetizações, visto que “[...] existem variáveis a serem consideradas no cenário contemporâneo, fazendo da alfabetização uma noção mais complexa e multifacetada” (Sousa, 2019, p. 48).

Como já posto por Freire (2014), os estudantes adentram a escola com uma primeira leitura de mundo já estabelecida, que antecede a interpretação semântica social da palavra. No contexto contemporâneo, contudo, é preciso atentar-se para o fato de que essas vindouras concepções da vida estão sucedendo-se, especialmente, por meio dessa relação prematura e íntima com a mídia e seus instrumentos de produção e consumo comunicacional. Conforme observa Costa (2009b, p. 77), “[...] o alfabetismo dirigido ao consumo inicia-se já em casa. O marketing televisivo começa a operar suas pedagogias de sedução e deleite para formar clientes quando estes ainda usam fraldas”. Tal constatação não poderia ser mais factual: a publicidade está em *outdoors*, anúncios em páginas de jornais e revistas, mídias on-line e em dispositivos eletrônicos – como os computadores, videogames, celulares e tablets, entre outros. Todos esses utensílios e artefatos sempre nos apresentam um olhar pronto, dado, lapidado e sem possibilidade de intervenção diante do elaborado (Baccega, 2001; Steinberg; Kincheloe, 2001). A estrutura midiática contemporânea, portanto, vem associando-se “a um conjunto significativo, anterior ao simbolismo do próprio alfabeto”, esculpindo e direcionando a determinados enquadramentos e sentidos socioculturais (Campos, 1991, p. 5).

Nessa ambiência, uma das problematizações que emergem e realçamos neste trabalho é: são tantas informações visuais/midiáticas que recebemos rotineiramente que pouco nos ocupamos em olhar por outros e renovados pontos de vista – de tão belas e fáceis que essas representações são confeccionadas, disponibilizadas e comercializadas nas vitrines do capital (Bauman, 2008). É nessa acepção que Souza e Lopes (2002, p. 63) advertem que “[...] a experiência atual com as imagens, quer sejam fotográficas, cinematográficas ou televisivas,

acontece na maioria das vezes de forma espontânea, intermitente, fragmentada, enfim, de modo superficial”. Em outras palavras, estamos ante um momento dicotômico, pois, em um mundo no qual as imagens constituem-se como produtos cada vez mais abundantes e notáveis, com tecnologias fomentando a oferta e o consumo visual, vivemos, ao mesmo tempo, a escassez de uma ótica crítica – um empobrecimento do olhar.

É por esse motivo que Kellner (1995, p. 107) pensa que as escolas deveriam agregar, como parte de seu programa pedagógico, o “[...] desenvolvimento de um alfabetismo crítico em relação à mídia e de competências na leitura crítica de imagens”. Para o teórico, é imprescindível expandir a leitura de mundo da escola. Sendo assim, o sistema educativo, mais do que nunca, tem o dever de implementar didáticas que pedagogizem perante estas novas linguagens e mecanismos de comunicação, como forma dos sujeitos munirem-se “[...] ao assalto das imagens, mensagens e espetáculos da mídia que inundam [...]” o seu cotidiano, tanto em sua intimidade, quanto em suas experiências políticas e socioculturais (Kellner, 1995, p. 107). Trata-se, portanto, de ter em vista “[...] não apenas a cultura da ‘fala’ e da ‘escrita’ [...]”, mas também os empreendimentos simbólicos como uma dimensão igualmente significativa da consciência e conduta social (Sousa, 2019, p. 41).

É no âmago dessas e de outras discussões que estamos desenvolvendo, ao longo de mais de dez anos, projetos de extensão universitária que abordam didáticas de Alfabetização Midiática-Visual em instituições escolares de ensino fundamental completo da rede pública do município de Novo Hamburgo (NH), no Rio Grande do Sul (RS). Ao longo desse tempo, mediante a socialização do conhecimento, buscamos construir propostas que efetivem o estudo das mídias visuais na escola, encontrando possibilidades, para isso, com a integração do estudo da linguagem fotográfica e de suas tecnologias de escrita nos momentos de aula.

Poto isso, para este artigo, objetivamos fazer uma incursão sobre as bases epistemológicas que elucidam a concepção de Alfabetização



Midiática-Visual, noção compreendida a partir das dimensões teóricas-conceituais dos campos Comunicação/Educação (Baccega, 2001), Estudos Culturais (Kellner, 1995) e Direitos Humanos (Bittar, 2007). Este é um estudo teórico-reflexivo, caracterizado como qualitativo, documental e bibliográfico, e seu lineamento intelectual organiza-se numa seção denominada *Alfabetização Midiática-Visual: concepções e intenções*. Nela, introduzimos discussões que explicitam o surgimento do termo e seus entrelaçamentos, focando nas tensões entre as palavras Alfabetização e Letramento. Em um segundo momento, dissertamos sobre as confluências do conceito com os rudimentos de cultura, mídia, educação e direitos humanos. Ao final, realizamos um breve resgate de como conduzimos experiências de Alfabetização Midiática-Visual por meio do estudo e uso da linguagem fotográfica e suas tecnologias na escola.

## ALFABETIZAÇÃO MUDIÁTICA-VISUAL: CONCEPÇÕES E INTENÇÕES

As concepções que contornam a ideia de Alfabetização Midiática-Visual emergiram com a consolidação do campo comunicação/educação. A aproximação entre essas duas ciências começou a se consolidar em meados do ano de 1970, com destaque para a atuação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que passou a conceber a educação para a comunicação como compromisso indispensável para o desenvolvimento dos países e garantia plena dos direitos da população (Sierra, 2021; Soares, 2014). Logo, no proceder dessas decorrências, começaram a surgir iniciativas que buscavam discutir, junto com professores/as e educandos/as, formas de estabelecer um olhar mais apurado e crítico sobre as práticas de consumo e produção comunicacional, de modo a lançar luzes sobre muitos problemas culturais advindos da sociedade midiaticizada (Soares; Blanco, 2020).

Estamos diante, portanto, de uma área de estudo que estabelece



intercâmbios entre a comunicação e a educação. Desse modo, ao propor diálogos entre ambas, é possível observar múltiplas tessituras conceituais: “Mídia-educação, Educação para os média, Literacia mediática, Competência mediática, Educomunicação, Medialiteracy, Alfabetização midiática, Literacia mediática ou Letramento midiático” (Sousa, 2019, p. 47). Muitos desses neologismos estão sendo empregados como sinônimos e não há uma noção única e definitiva que contemple todas as nuances da interface. Santos Neto (2020, p. 164), sobre isso, ressalta que “[...] o entendimento e o uso da nomenclatura [...] é cultural e cada grupo social tem diferentes apropriações”. Por essa razão, ao conduzir um trabalho nesse domínio (seja ele prático e/ou teórico), é preciso atentar para os dilemas em torno da noção requerida, assimilando sua confluência de sentidos.

Observamos, no contexto desta pesquisa, a existência de uma dicotomia entre alfabetização e letramento, o que acarreta singularidades teóricas. O entendimento em pauta é: enquanto a alfabetização estaria supostamente restrita ao “[...] domínio do sistema alfabético e ortográfico [...]”, o significado de letramento buscaria sua superação, reconhecendo a diversidade de “[...] comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita” (Soares, 2004, p. 96). O fato é que existem duas vertentes teóricas que se assentam nesse debate: uma postula que a alfabetização deve permanecer sob o território da língua escrita; a outra reivindica sua associação ao estudo de outras manifestações que são igualmente relevantes na cultura e na sociedade (Buckingham, 2007). À vista disso, sinalizamos que nossa preferência pela palavra “alfabetização” ampara-se na compreensão desta última, pois, se bem examinado, “[...] o termo [...] carrega claramente um grau de status social [...]”, dado o domínio da linguagem alfabética-ortográfica nos processos de ensino e nos conhecimentos tidos como eruditos na cultura escolar (Buckingham, 2007, p. 44, tradução nossa). Logo, ao “[...] usá-lo em conexão com outras formas de status inferior, como a televisão, ou em relação à mídia mais

nova, é, portanto, fazer uma reivindicação implícita da validade desta última como objeto [...]” de estudos nas salas de aula (Buckingham, 2007, p. 44, tradução nossa).

A própria UNESCO, na “[...] preparação de guias e outros documentos para o ensino da competência midiática [...]” (Aguaded *et al.*, 2020, p. 10), vem aderindo à palavra alfabetização. Dentre as recomendações, realçamos uma das obras mais recentes – *Alfabetização Midiática e Informacional: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias* (AMI) (Grizzle *et al.*, 2016, grifo nosso). Esse projeto institui-se em uma perspectiva epistemológica que compreende a alfabetização como conceito composto, abarcando os “[...] vários tipos de aquisição de competências [...] existentes relacionadas que podem ser identificadas na era digital” (Grizzle *et al.*, 2016, p. 13).

Contudo, mesmo nos valendo dessa perspectiva, entendemos que subsistem possibilidades e limitações. As primeiras, como dito anteriormente, são no sentido de afirmar as diferentes linguagens em igualdade e importância nos processos de ensinar e aprender, ratificando, assim, a alfabetização como “[...] uma noção mais complexa e multifacetada” (Sousa, 2019, p. 48). As limitações, por sua vez, dizem respeito ao fato de que o exercício da alfabetização esteve há tanto tempo situado no território da palavra que seus métodos de aprendizagem ficam fragilizados frente a novos sistemas de construção e interpretação de mensagens midiáticas. Face a esse contexto, é necessária a criação de novas abordagens para a inclusão (e não a diferenciação) desses outros textos da humanidade (Buckingham, 2007). Ademais, vale reiterar, sistemas de escrita e leitura são estruturas complexas de codificação e decodificação que todas as linguagens possuem – inclusive as midiáticas –, não sendo uma característica exclusiva do idioma alfabético-ortográfico. Portanto, a alfabetização, enquanto uma ação educativa historicamente cara à sociedade, precisa reafirmar seu papel na diversidade de formas de ler e escrever o mundo.

Posto isso, discorreremos, doravante, sobre a concepção de alfabetização midiática, buscando elucidar algumas de suas especificidades para chegar ao que compreendemos como Alfabetização Midiática-Visual. Quando nos referimos às especificidades, queremos dizer que a Alfabetização Midiática, sendo variação terminológica própria do campo comunicação/educação, constituiu-se “[...] 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). Por conseguinte, observamos a imanência das “[...] múltiplas alfabetizações” (Fantin, 2007, p. 5) na gênese da Alfabetização Midiática: alfabetização informacional / computacional / digital / cinematográfica / televisiva / visual / publicitária / jornalística etc (Grizzle et al., 2016; Soares; Viana; Xavier, 2016; Santos Neto, 2020).

Dentre essas múltiplas formas de cultivar um olhar mais atento para a realidade, a Alfabetização Visual busca uma didática direcionada ao universo das imagens. Todavia, conjecturamos que o estreitamento do termo Alfabetização Visual distancia-se de seu campo de origem quando se desassocia do vocábulo mídia, uma vez que essa linguagem pode ser empreendida sobre vários enfoques da educação. Sendo assim, 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, distanciar o trabalho crítico dos dilemas da comunicação. Desse modo, defendemos que ambos os conceitos – visual e mídia – precisam estar postos juntos, para que, então, a abordagem e as problematizações advindas do campo comunicação/educação seja delimitada com maior precisão. Portanto, temos conduzido nossos estudos e práticas a partir daquilo que denominamos de Alfabetização Midiática-Visual – um caminho híbrido entre Alfabetização Midiática e Alfabetização Visual.

Nisso, esclarecemos que nossa ideia de Alfabetização Midiática-Visual alinha-se com a filosofia de uma pedagogia crítica, e uma

educação democrática e emancipatória, defendida por autores como John Dewey (1979), Douglas Kellner (1995), Paulo Freire (1997) e Henry Giroux (1995). Nesse horizonte, temos nos empenhado para conduzir um trabalho no interior dos processos e manifestações da cultura, posto a imprescindibilidade de se compreender a mídia e suas tecnologias como redes comunicativas que se instituem por indivíduos e para indivíduos. Dessa forma, temos abordado a Alfabetização Midiática-Visual nas escolas, por meio dos projetos de extensão universitária, com foco no estudo e na “[...] exploração do papel da linguagem e da comunicação [...]”, de modo que se determinem as “[...] relações de poder e dominação” (Kellner; Share, 2008, p. 701).

Entendemos, ademais, que, para uma apropriada formação democrática e cidadã na contemporaneidade, é necessário que a escola se mantenha em compasso com as novas formas de os sujeitos se comunicarem, fazendo-se aberta aos variados modos de produção e consumo de informação (Bittar, 2007; Raddatz, 2015; Grizzle *et al.*, 2016). Uma leitura crítica e cívica da realidade requer conceber a vida para além das disciplinas e suas teorias. Em outras palavras, é necessário levar em conta experiências de ensinar e aprender que extrapolem os muros da escola e os currículos formais de educação. Logo, é sobre a contingência dessas circunstâncias que temos reconhecido as especificidades da Alfabetização Midiática-Visual como propósitos indispensáveis numa educação mais abrangente em relação aos direitos humanos no território escolar. De fato, “[...] cidadãos alfabetizados em mídia e informação são pré-requisito para o vigor das sociedades do conhecimento inclusivas” (Carlsson, 2016, p. 8), mas essa inclusão só será efetiva quando se romper com a estrutura curricular escolar hegemônica.

É desconcertante observar que muitas pessoas, ainda, frente a tantos avanços, mostram-se carentes de uma pedagogia crítica, que propicie a soltura das amarras da cultura dominante, que acaba por obliterar toda e qualquer alteridade no ceio da vida (Pescarolo, 2013). É diante

da fragilização dessa educação que emancipa que a diversidade se vê desprotegida, tornando-se alvo de discursos que oprimem e discriminam existências divergentes – principalmente “[...] em relação aos padrões normativos, definidos por uma classe média, branca, cristã, heterossexual e conservadora” (Pescarolo, 2013, p. 131). Logo, é nesse contexto que Alfabetização Midiática-Visual legitima-se, configurando-se como uma das possibilidades para a promoção desse conhecimento democrático e emancipatório nas escolas – posto que oportuniza a composição de narrativas alternativas aos ditames hegemônicos.

Assim sendo, temos encontrado nos estudos culturais o arcabouço teórico-metodológico para a sustentação e edificação desta formação nas escolas. Autores como Douglas Kellner (1995), Henry Giroux (1995) e David Buckingham (2012) rompem com a ideia de a cultura ser um espaço inócuo na constituição dos sujeitos, evidenciando como as relações de poder têm operado verdadeiras guerras culturais. Segundo Buckingham (2012, p. 94), os teóricos desse campo vêm delimitando suas atividades “[...] nas relações entre práticas culturais singulares e processos mais amplos de poder social”. Kellner e Share (2008, p. 692), nesse ínterim, são enfáticos ao afirmarem que, “[...] sem a pedagogia crítica e os estudos culturais, a alfabetização midiática corre o risco de se tornar apenas mais um manual de idéias convencionais para melhorar a função de reprodução social da educação”. Portanto, no cruzamento de distintos trilhos teóricos, reivindica-se o direito de o cidadão entender “[...] como os significados são estabelecidos, negociados e difundidos [...]” sobre os atuais tramites culturais deste mundo midiaticizado (Buckingham, 2012, p. 97). A Alfabetização Midiática-Visual, nesse sentido, torna-se uma das garantidoras do direito humano de interação crítica com a cultura, ampliando o olhar para outras possibilidades de apreciação.

Nessa ordem, as experiências extensionistas que temos desenvolvido acerca da Alfabetização Midiática-Visual em instituições escolares de ensino fundamental completo da rede pública do município



de Novo Hamburgo/RS, a partir da integração da fotografia e de suas tecnologias nos processos de ensinar e aprender, possuem como uma de suas pautas a construção dessa capacidade de reação crítica, já que o aspecto ideológico não é “[...] autoevidente ou imanente em textos de mídia” (Buckingham, 2012, p. 94). Isso, por sua vez, ocorria com a construção do conhecimento sobre estrutura comunicativa típica do idioma fotográfico, como composição, enquadramento, iluminação, ângulos e perspectivas, conforme se averigua na Figura 1.

No entanto, essa capacidade de reação crítica não tinha seu efeito limitado a uma leitura mais consciente dos textos midiáticos pelos estudantes, mas ampliava-se sobre a consciência do próprio ato de ver. Conforme Achutti (1997, p. 42), “[...] o olhar é aprendido, é treinado de forma articulada com outros olhares. O olhar não é individual, ele é determinado social e conjuntamente”. Assim, parte da concepção de um olhar crítico, na essência de uma Alfabetização Midiática-Visual, é estabelecer a crítica na própria forma de perceber e interpretar os manifestos da realidade. Solomon (2012), na obra *Longe da Árvore*, aborda um estudo sobre a categoria diversidade, na qual discorre sobre o que é ser alguém que rompe com a “normalidade” numa sociedade em que as expectativas nos constituem antes mesmo de pertencermos ao mundo. O autor relata como foi ser uma pessoa disléxica e homossexual no íntimo de sua família e escola, realçando, mesmo diante das adversidades vividas, que “[...] a intimidade com diferença promove a reconciliação” (Solomon, 2012, p. 17).

A palavra reconciliação nos parece pertinente para pensar o convívio com a diferença e a diversidade de existências no território escolar. A escola, enquanto instituição social, configura-se em meio aos embates culturais vigentes na intrinsidade da vida. Seu território de convivência não se organiza sobre outras circunstâncias que não essas mesmas lutas hegemônicas e antagônicas da cultura. Nesse sentido, entendemos que não se trata de anular os conflitos da escola, mas de promover, em meio



**FIGURA 1.**

Autores deste artigo, Estudantes conhecendo alguns elementos sígnicos da fotografia, 2014. Fotografia digital, 7,05 x 9,98. Novo Hamburgo, projeto de extensão universitário. Fonte: Acervo dos autores.

às divergências, possibilidades de convergência e aceitação. Consoante Albino (2015, p. 335), “[...] as dificuldades, os conflitos e as contradições acabam impulsionando a mudança e, pelas relações travadas no ambiente, é possível superar as visões inadequadas do mundo e sobre nós mesmos”.

Vivemos uma “crise de empatia” (Solomon, 2012, p. 17), em que a fragilização do olhar se constitui como uma de suas consequências. É nessa perspectiva que percebemos o quanto a fotografia e suas tecnologias podem ser ferramentas pedagógicas transformadoras dentro da escola. Nessa acepção, uma das atividades realizadas nos projetos de extensão, registrada na Figura 2, era de apresentar o colega por meio da elaboração de um retrato. Esse exercício, além de permitir aos estudantes compreenderem como a realidade se faz editada pelos instrumentos midiáticos, possibilitava a reflexão da consciência visual cultivada pelo educando diante de sua percepção materializada.

Após o término das produções – em que os alunos, com suas respectivas duplas de fotógrafos e fotografados, percorriam livremente os espaços da escola para elaborar suas composições, realizávamos a leitura coletiva das imagens captadas. Primeiramente, a turma comentava sobre as criações e como foi participar dessa dinâmica – o que sentiram, e quais foram os desafios e as dificuldades na confecção da transposição visual do colega. Nessas circunstâncias, era possível observar o quanto o reconhecimento do “eu” e do “outro” na imagem é significativo, o que levava os alunos a dialogarem sobre como “eu me vejo” e como “eu sou visto”. Falas como “não me gosto nesse ângulo”, “eu nunca tinha me percebido assim” e “nem parece eu na foto” revelam o choque entre olhares e angústia da representação imagética. No entanto, esses atravessamentos proporcionavam discussões sobre o quanto agimos no enquadramento das subjetividades, atribuindo delimitações à existência do outro e à nossa própria existência. Para culminar esse momento, concebíamos um registro coletivo da turma, em que buscávamos realçar as qualidades que tornam cada sujeito único, conforme exposto na Figura 3.



FIGURA 2.

Autores deste artigo, Atividade de apresentar o/a colega a partir do seu olhar, 2014. Fotografia digital, 7,05 x 9,98. Novo Hamburgo, projeto de extensão universitário. Fonte: Acervo dos autores.





**FIGURA 3.**

Autores deste artigo, A fotografia como leitura subjetiva do olhar, 2014. Fotografia digital, 7,05 x 9,98. Novo Hamburgo, projeto de extensão universitário. Fonte: Acervo dos autores.

Um dos principais pontos de reflexão que ações como essa provocam é a maneira como configuramo-nos como mercadorias em uma sociedade de consumidores (Bauman, 2008). Bauman (2008, p. 20) explica que “[...] a ‘subjetividade’ do ‘sujeito’, e a maior parte daquilo que essa subjetividade possibilita ao sujeito atingir, concentra-se num esforço sem fim para ela própria se tornar, e permanecer, uma mercadoria vendável”. Essa compreensão traz um conjunto de implicações que permitem discutir com os estudantes o que estamos classificando/julgando como identidades descartáveis, bem como o quanto exauridos estamos nessa busca pelo padrão ideal de corpo, estilo e personalidade.

Acreditamos, dessa forma, que a potência da escola esteja em transformar esse (não) olhar para o outro – como um outro que existe para além de mim e das minhas composições identitárias. Nessa reconciliação e entrecruzamento de olhares, sujeitos se reconhecem. Como lembra Eliane Brum (2006, p. 5), “[...] o mundo é salvo por um olhar. [...] Um olhar que enxerga. E por enxergar, reconhece. E por reconhecer, salva”. Nessa acepção, a escola é um observatório rico para aprender a ver além dos preceitos e das normativas socioculturais. Assim, o trabalho com a fotografia mostra-se uma estratégia potente para a promoção de diálogos entre olhares nas salas de aula, conduzindo a uma solidarização com as diferenças e a diversidade de modos de ser na vida.

## REFLEXÕES E TEORIZAÇÕES FINAIS

Neste artigo, objetivamos elucidar as concepções e intenções com as quais concebemos a ideia de Alfabetização Midiática-Visual – uma ação educativa que vemos como vital no âmago de uma escola comprometida com a libertação crítica dos indivíduos contemporâneos –, tanto em seus aspectos terminológicos, quanto em suas práticas. Dessa forma, dissertamos a partir de autores que tomamos como base para discorrer entre as muitas noções que se atravessam na composição da definição

de Alfabetização Midiática-Visual, sendo eles referências nos campos: Comunicação/Educação, Estudos Culturais e Direitos Humanos. Ademais, pressupomos ter explicitado, também, mesmo que brevemente, alguns dos aspectos teórico-reflexivos que ajudam a fundir o alicerce sobre o qual solidificamos nossas ações e estudos, integrando a linguagem fotográfica e suas tecnologias na escola.

A sociedade, mais do que nunca, pede por outras alfabetizações, capazes de ir além de saber ler e escrever palavras, ou seja, saber ler e escrever imagens. Logo, uma escola disposta a refletir a mídia criticamente é uma escola que alfabetiza os indivíduos para serem livres. Desse modo, essa instituição atua no sentido de ampliar a noção dos educandos sobre o que são os meios de comunicação, de que forma se dá a elaboração desses artefatos e, principalmente, o modo de leitura e apropriação de mensagens visuais. O resultado é a formação de sujeitos capazes de questionar não apenas as verdades formatadas em palavras, sejam elas escritas ou faladas, mas também as máximas. Estas últimas, vale lembrar, disfarçadas de imagens, circulam amigavelmente pela sociedade sob o prisma de serem representações incontestáveis do “real”, ditando possíveis versões sobre como esse “real” deveria ser. Assimilar como essas ilusões operam é “[...] se libertar dos aspectos dominantes e opressivos e aprender a refazer a sociedade como uma modalidade do eu e da atividade social” (Kellner, 1995, p. 127).

Enquanto encerramento, trazemos à baila a apreciação de Paulo Freire (1982, p. 46), que é enfático ao postular que “[...] a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação do significado”. Nessa essência, Freire (1982) alude à dialogicidade como princípio primeiro da plenitude que envolve os movimentos consubstanciáveis de aprender e ensinar. Isto é, o estudante também tem conhecimentos a compartilhar e o professor precisa estar disposto a trocar ideias com seus alunos, de modo a refletir *junto com* eles, e não *para*

eles. Isso remete exatamente à fonte da qual vivifica-se a Alfabetização Midiática-Visual, pois impõe reconhecimento, respeito e valorização de toda a bagagem cultural e social que os estudantes carregam consigo ao adentrarem pelos portões da escola. Os elementos dessa bagagem, por sua vez, são renovados, a todo tempo, pelas relações atravessadas com o ambiente midiático, mas que permitem serem ressignificados e reavaliados pela mediação crítica e construtiva, que pode ser promovida nos momentos de aula.

## REFERÊNCIAS

ACHUTTI, Luis Eduardo R. **Fotoetnografia**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 1997.

AGUADED, Ignacio *et al.* **Currículo Alfamed de formação de professores em educação midiática AMI (Alfabetização midiática e informacional) na era pós-COVID-19**. São Paulo: Palavra Aberta, 2020.

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.

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.

BRUM, Eliane. **A vida que ninguém vê**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2006.

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

CAMPOS, Marcio D'olne. 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, 1991.

CARLSSON, Ulla. Prefácio. *In*: GRIZZLE, Alton et al. **Alfabetização midiática e informacional**: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias. Brasília: UNESCO; Cetic.br, 2016.

COSTA, Marisa Vorraber. Consumir o “outro” como prática da cidadania. *In*: COSTA, Marisa Vorraber. **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009a. p. 30-32.

COSTA, Marisa Vorraber. Escola e Consumo. *In*: COSTA, Marisa Vorraber. **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009b. p. 76-78.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**: Introdução à Filosofia da Educação. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

FANTIN, Monica. Alfabetização midiática na escola. *In*: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007, Campinas. **Anais eletrônicos** [...]. Campinas: Faculdade de Educação –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.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. Entrevista com Paulo Freire. [Entrevista concedida a Nilcéa Lemos Pelandré]. **EJA em Debate**, Florianópolis, ano 3, n. 4, p. 13-27, jul. 2014.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.



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.

GRIZZLE, Alton *et al.* **Alfabetização midiática e informacional:** diretrizes para a formulação de políticas e estratégias. Brasília: UNESCO; Cetic.br, 2016.

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.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. 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, 2008.

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

SANTOS NETO, José Leite dos. 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.

PESCAROLO, Joyce Kelly. Direitos Humanos na Escola: Entre Reproduções e Transformações. **Sociologias Plurais**, Curitiba, v. 1, p. 123-143, 2013.

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/NCE-USP/Universidade Anhembi Morumbi, 2015. p. 393-402.



SIERRA, González Darwin. Comunicación/educación en América Latina: una aproximación desde las instituciones y las tecnologías en educación, **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, Boiacá, v. 23, n. 36, p. 119-134, 2021.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 15-26, 2014.

SOARES, Ismar de Oliveira; BLANCO, Patrícia. A Urgência da Educação Midiática. *In*: AGUADED, Ignacio et al. **Currículo Alfamed de formação de professores em educação midiática AMI (Alfabetização midiática e informacional) na era pós-COVID-19**. São Paulo: Palavra Aberta, 2020.

SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir; XAVIER, Jurema Brasil. **Educomunicação e Alfabetização Midiática: conceitos, práticas e interlocuções**. São Paulo: ABPEducom, 2016.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, [S. l.], p. 96-100, 2004.

SOLOMON, Andrew. **Longe da Árvore: pais filhos e a busca da identidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

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

SOUSA, Nadia Jane de. Infância e Mídia: desafios para a educação na contemporaneidade. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 9, n. 1, p. 173-181, jan./abr. 2016.

SOUZA, Solange Jobin; LOPES, Ana Elisabete Lopes. Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 61-80, 2002.

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

Data de submissão: 23/07/2023

Data de aceite: 03/03/2024

Data de publicação: 15/03/2024