

Com um celular, pode-se fazer um vídeo e postá-lo nas redes sociais ou no Youtube. Assim, milhões de pessoas terão acesso a esse vídeo, mas poucas serão capazes de contextualizá-lo coerente e criticamente, levantando questões relevantes para pensar sobre fatores socioculturais ligados à tecnologia em nossa educação e em nossas vidas.

Walace Rodrigues

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 12, p. 90–101
jul./dez. 2014*

Letramento imagético e midiático em arte-educação

Imagery and media literacy in art-education

WALACE RODRIGUES*

Resumo

Este artigo busca demonstrar a importância da disciplina de Artes Visuais para o letramento imagético e midiático dos estudantes, buscando desenvolver neles um senso crítico sobre o que veem, leem e escutam quando em contato com as mensagens veiculadas pelos vários tipos de mídias. Procura-se, aqui, mostrar às pessoas envolvidas com o ensino no ambiente escolar tradicional a importância de dar aos estudantes o instrumental necessário para que sejam críticos em relação às informações que recebem das mídias. Assim, não serão consumidores passivos de mensagens ideológicas.

Palavras-chave: Letramento imagético. Letramento midiático. Artes Visuais. Imagens. Mídias.

Abstract

This paper tries to demonstrate the importance of the Visual Art classes to teach imagery literacy and media literacy to students, searching to develop on them a critical sense regarding what they see, read and listen when in contact with messages brought to them via the medias. Hereby we try to show to the people involved with teaching within the traditional schooling system the importance of giving tools to students, so they can be critics regarding the information received through the medias. This way, they don't need to be passive consumers of ideological messages.

Keywords: Imagery literacy. Media literacy. Visual Arts. Images. Medias.

A importância de ver uma imagem e saber o que ela significa; de ler um livro e entender os vários discursos contidos nele; ou escutar uma canção e compreender seu contexto histórico e crítico é o foco deste artigo. Enquanto

* Doutorando em Humanidades, Mestre em Estudos Latino-Americanos e Ameríndios e Mestre em História da Arte Moderna e Contemporânea pela Leiden Universiteit (Países Baixos); Professor da Universidade Federal do Tocantins (UFT); Email: walacewalace@hotmail.com

o analfabetismo letral é combatido com várias armas políticas, o analfabetismo visual e para as mídias parece se apoderar da grande maioria da população. Além disto, o descrédito que as aulas de Artes têm nas escolas parece ser uma das causas do desprezo e despreparo de professores e estudantes para trabalhar com a interpretação crítica de imagens, canções, filmes e outras formas de comunicação de mensagens.

Atualmente, as mensagens nos chegam pelos vários meios tecnológicos disponíveis, porém parece faltar alfabetização e letramento, tanto visual quanto midiático, para lidar com o conteúdo dessas mensagens. Com um celular, pode-se fazer um vídeo e postá-lo nas redes sociais ou no YouTube. Assim, milhões de pessoas terão acesso a esse vídeo, mas poucas serão capazes de contextualizá-lo coerente e criticamente, levantando questões relevantes para pensar sobre fatores socioculturais ligados à tecnologia em nossa educação e em nossas vidas.

Sempre me utilizei de um texto específico de Ana Mae Barbosa de 1995, intitulado *Educação Pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular*, para trabalhar com futuros educadores em pedagogia. Este texto, apesar de parecer um pouco “ultrapassado” conceitualmente, ainda demonstra, com muita clareza, a missão das aulas de Artes nas escolas brasileiras: a alfabetização em todos os níveis, inclusive a visual, auditiva, tátil, emocional, etc. Apesar de já não falarmos muito em alfabetização no Brasil, já que mais de 90% das crianças frequentam o ensino fundamental, esta continua sendo uma questão relevante, pois a alfabetização não deve pertencer apenas ao domínio das “letras”. Devemos expandir tal noção, chegando ao conceito de “letramento”. Coloco aqui uma passagem deste texto de Barbosa (1995) que inspirou este artigo e que ainda se mostra atual:

Nosso problema fundamental é alfabetização: alfabetização letral, alfabetização emocional, alfabetização política, alfabetização cívica, alfabetização visual. Daí, a ênfase na leitura: leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas, enfim, leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos. Num país onde os políticos ganham eleições através da televisão, a alfabetização para a leitura da imagem é fundamental e a leitura da imagem artística, humanizadora (BARBOSA, 1995, p. 63).

Assim como o pensador Stuart Hall (2009), acredito que a representação seja a ideia central para se entender como construímos significações dentro de uma cultura. A representação passa a ser, então, a maneira pela qual atribui-se significado aos objetivos da vida social, como as imagens fotográficas. Nesse contexto, as inovações tecnológicas nos trazem uma infinidade de conceitos, significações, costumes e imagens que não podemos deixar de levar em conta no ambiente escolar. Portanto, temos que nos perguntar:

qual é o significado do que vemos? Isso envolve múltiplas interpretações e nunca terá um significado fixo. Significados dependem da interpretação individual e de como a informação é representada e apresentada a nós.

Tomando como base a aquisição instrumental de nossa própria língua no ambiente escolar e para entender o que é alfabetização e o que é letramento, utilizo-me de passagens dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) da Língua Portuguesa para o Educação Fundamental, que nos informam o seguinte:

[...] a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, e, para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem (BRASIL, 1997, p. 15).

Ainda dos PCNs:

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (BRASIL, 1997, p. 21).

Assim, partindo dos conceitos de alfabetização e letramento, mais próximos de nós por meio da aquisição instrumental e do uso significativo e social da língua, podemos entender **alfabetização** como o aprendizado das bases de uma linguagem e **letramento** como o aprendizado das práticas sociais simbólicas, das quais nos utilizamos a partir do uso fluente de uma língua.

O mesmo acontece com a leitura de uma imagem vinculada na mídia. Por exemplo, quando vemos uma propaganda na televisão, não paramos para analisar que cores são utilizadas, o arranjo das figuras no espaço, o número de figuras, etc.: esses pontos estão ligados a uma alfabetização imagética. Se por outro lado, analisarmos as práticas discursivas de uma propaganda, os significados sugeridos e possíveis, as partes economicamente envolvidas na confecção e veiculação desta propaganda, estaremos próximos do que chamamos, aqui, de letramento midiático.

É importante compreender que, da mais simples imagem a um comercial de televisão, pode-se promover uma análise em termos de alfabetização e letramento. Seria como, em Artes Visuais, analisar a *Monalisa* de Leonardo

da Vinci de maneira formalista (mais ligada a conceitos da alfabetização) e buscar uma possível leitura psicológica (mais ligada a conceitos do letramento). A dificuldade analítica e crítica vai, em linha reta, da alfabetização ao letramento, sendo o primeiro processo (mais fácil de ser percebido) necessário ao segundo (mais complexo, reflexivo e abstrato).

Assim sendo, quando trabalho nas aulas de artes com cores, formas, volumes, equilíbrio, linhas, movimento, espaço, valor, contrastes, texturas, ou seja, com elementos táteis e visuais, estou no nível da alfabetização visual, pois lido com a aquisição de códigos para a análise de uma obra de arte ou de uma imagem. Porém, quando trabalho criticamente, buscando verificar na obra de arte um caráter comunicativo e analisar sua mensagem de maneira filosófica, por exemplo, eu estou no nível do letramento. Este busca desvendar as forças discursivas que operam na obra de arte, multiplicando as interpretações críticas sobre as mensagens dos trabalhos artísticos.

Ainda, de acordo com Michel Foucault (1971), o discurso, seja ele literário ou imagético, demonstra a força de poderes de quem o cria, sendo um instrumento de batalhas ideológicas e significativas, daí a importância em compreendê-lo e decifrá-lo por meio do letramento dos estudantes. A partir do letramento imagético e midiático, os alunos terão armas críticas para entrar nas batalhas conceituais que se lhes apresentam. Vale, aqui, deixar uma definição de discurso dada por Foucault:

O discurso nada mais é do que o reflexo de uma verdade que está sempre a nascer diante dos seus olhos; e por fim, quando tudo pode tomar a forma do discurso, quando tudo se pode dizer e o discurso se pode dizer a propósito de tudo, é porque todas as coisas que manifestaram e ofereceram o seu sentido podem reentrar na interioridade silenciosa da consciência de si. Por conseguinte, quer seja numa filosofia do sujeito fundador, numa filosofia da experiência originária ou numa filosofia da mediação universal, o discurso não passa de um jogo, jogo de escrita no primeiro caso, de leitura no segundo, de intercâmbio no terceiro caso — e este intercâmbio, esta leitura e esta escrita somente põem em ação os signos. Na sua realidade, ao ser colocado na ordem do significante, o discurso anula-se (FOUCAULT, 1971, p. 49).

Por conseguinte, quer seja numa filosofia do sujeito fundador, numa filosofia da experiência originária ou numa filosofia da mediação universal, o discurso não passa, como nos diz Foucault, de um jogo, para o qual os estudantes devem ser preparados. Daí a importância de uma educação criticamente voltada para os desenvolvimentos tecnológicos e midiáticos.

Adensando o debate sobre alfabetização e letramento, o historiador Re-

nato Mocellin (2009) nos fala da importância da educação para a comunicação e nos mostra a urgência da educação voltada para a compreensão das mídias como formas de representação e não como depositárias de “verdades”:

Embora os estudos da relação educação-comunicação possam ser atrelados à Escola de Frankfurt, a educação para as mídias requer, necessariamente, a análise das relações entre os meios de comunicação, a cultura popular e controle social por meio da manipulação ideológica. Por isso, é extremamente atual – apesar da defasagem brasileira neste campo – a discussão sobre a urgente necessidade do letramento midiático, alcançado por meio da alfabetização crítica da mídia, visando dar poderes aos alunos para que possam ampliar sua participação na sociedade e promover a democracia e a justiça social (MOCELLIN, 2009, p. 34-35).

Mocellin também nos fala sobre o letramento midiático e define o que é, especificamente, este tipo de letramento:

O letramento midiático, por sua vez, é uma expansão do conceito de letramento: se este envolve muito mais que a simples alfabetização – que é somente uma prática de aquisição de códigos – o conceito de media literacy envolve não somente o acesso às mídias e o entendimento de seus códigos, mas, principalmente, a capacidade de analisar e avaliar criticamente as mensagens transmitidas em tudo que lemos, ouvimos e assistimos. Esta capacidade inclui o entendimento de que, muitas vezes, mensagens repassadas por estes meios assumem uma dimensão de “realidade” e passam por naturais quando são, na verdade, puras construções (MOCELLIN, 2009, p. 35).

Assim, é necessário que as audiências (os públicos) das mídias saibam negociar os significados que lhes são apresentados. Aí a escola entra como uma facilitadora para a compreensão das mensagens vistas, lidas e escutadas nas mídias. O caráter crítico com que se deve compreender as mensagens é um exercício que pode ser aprendido e que deve sempre ser aprimorado. Importa entender não somente o que nos mostra a mensagem, mas, também, o que esta mensagem nos deixa de mostrar, buscando compreender um direcionamento de significação.

Nessa mesma linha de pensamento, trabalham Ferraz e Fusari (2010), quando definem a importância do *ver* e do *observar*, principalmente nas aulas de Artes no ambiente escolar, onde estas atividades nos devem ajudar

a transformar o que pensamos e como agimos, além de nos auxiliar a tomar consciência de nossa participação no mundo:

Ver significa essencialmente conhecer, perceber pela visão, alcançar com a vista os seres, as coisas, as formas do mundo ao nosso redor. A visualização ocorre em dois níveis principais. Um deles se refere ao ser que está vendo, com suas vivências, suas experiências. O outro é o que a ambiência lhe proporciona. Mas ver não é só isso. Ver é também um exercício de construção perceptiva onde os elementos selecionados e o percurso visual podem ser educados. E observar? Observar é olhar, pesquisar, detalhar, estar atento de diferentes maneiras às particularidades visuais, relacionando-as entre si (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 76).

O escritor Assis Brasil (1984) verifica que a posição crítica diante das mídias se colocou como ponto de importância em nossa época a partir das indagações e criações dos artistas da *Pop Art*, conforme ele nos deixa ver na passagem abaixo:

Estamos diante de uma nova sociedade fetichista, com novos tabus e novos ícones, como os cartazes de propaganda, a simbologia sexual, os ídolos massificados da televisão, do cinema e dos esportes. Lidando com simples objetos banais do dia-a-dia, o artista Pop aviva as consciências, desperta os valores de uma nova civilização. E enquanto faz isso, assumindo às vezes posição radical, ele cria e contesta e vive, não raro, a sua própria arte [...] (BRASIL, 1984, p. 144).

Assim, compreender criticamente as mídias e suas mensagens requer um aprendizado sério sobre História da Arte, suas criações e os porquês destas criações; sobre os meios de comunicação e suas influências sócio-culturais; sobre as mídias sociais virtuais e as mudanças nas formas de relacionamento pessoal, entre outras áreas.

Também, é essencial a formação de leitores de imagens e de mídias, além de outras linguagens. Essa formação exige um professor politicamente crítico, já que todo ato educacional, principalmente em educação, é um ato político. Lembrando Paulo Freire (1996), ensinar exige, sempre, criticidade:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos

move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 1996, p. 35).

Porém, o foco deste artigo é compreender como o letramento imagético e midiático nas aulas de Artes podem nos ajudar a despertar nos alunos um senso crítico mais apurado sobre toda esta informação que chega até ele. Assim, Décio Pignatari (1997) nos confirma a dificuldade da tarefa de trabalhar com tantas informações desconexas:

Segundo Marshall McLuhan, estamos assistindo ao fim da era Gutenberg, ao fim da era iniciada com a criação do código fonético e sistematizada pela invenção dos tipos móveis de imprensa, principal responsável, segundo ele, pela destribalização da cultura, pelo individualismo, pelo nacionalismo, pelo militarismo e pela tecnologia ocidental, até a linha de montagem de Ford (hoje superada). Com o circuito elétrico, que possibilita a ionização ou simultaneidade da informação, termina a era da "implosão" da informação: a informação complexa, antiverbal, se manifesta em mosaico, descontínua e simultaneamente – e a televisão é o seu profeta (PIGNATARI, 1997, p. 13).

Se, segundo Pignatari (1997), a televisão é o profeta da informação em mosaico, complexa, desconexa, descontínua e antiverbal, o que seria então o computador conectado à internet? Ele é, então, o soberano máximo do um reino da informação fragmentada do século XXI.

E como lidar com toda esta informação antiverbal (imagética) e midiática (complexa, em mosaico, descontínua) no ambiente escolar? Como conseguir fazer com que os estudantes sejam críticos em relação àquilo que estão vendo? Há que se fazer uma tentativa para que as crianças saiam da escola com um senso crítico mais apurado sobre o que veem na televisão e o que acessam na internet. Uma proposta seria a que demonstro abaixo em dois pontos.

Primeiro ponto: dominar os códigos para compreender as imagens artísticas e suas mensagens. Aqui poder-se-ia trabalhar a partir das diferentes formas de representar o mundo pela via das perspectivas utilizadas nas Artes Visuais. Se os egípcios preferiam a lei da frontalidade para representar seus deuses e sua vida, os renascentistas preferiam as perspectivas lineares (mais racionais e matemáticas), enquanto os modernos veem no cubismo uma nova forma de representação. Deixar ver que o homem, ao longo de sua história, escolheu formas de representação específicas em vez de utilizar-se de outras é uma maneira simples de fazer pensar sobre como tudo é uma escolha. Uma boa atividade para trabalhar essa noção seria a fotografia, uma vez

que o estudante escolhe seu ponto de vista para tirar a foto. Parte de uma escolha pessoal o que será retratado (mesmo que tenha sido orientado para um determinado tema), como será representado, com que luz, etc.

O segundo ponto seria: buscar detectar as mensagens das imagens e desvendar seus possíveis significados dentro de uma visão sócio-cultural crítica, o que pode ser possível a partir da observação questionadora de mecanismos de produção, distribuição e acesso a essas mensagens imagéticas. Uma boa atividade para fazer isso seria analisar comerciais de revistas e questionar estes comerciais: O que desejam vender? Para quem? De que maneira? Que figuras utiliza? Como dispõe estas figuras? Que mensagem quer passar? Em que revista esta propaganda foi publicada? Qual o público-alvo desta revista? Entre outras questões que façam pensar.

Também, a análise de obras de arte como, por exemplo, da Pop Art (com trabalhos de Andy Warhol e de Claes Oldenburg, entre outros) ou da arte de guerrilha brasileira (com trabalhos de Cildo Meireles ou Artur Barrio, entre outros), daria bons questionamentos para instigar o senso crítico dos estudantes. A arte tem uma força questionadora muito grande, mas deve-se tentar relacioná-la com o objeto de arte (ou a imagem deste) para tentar compreendê-lo. Utilizo aqui uma passagem de Anamelia Bueno Buoro (1998) sobre a força de entendimento e compreensão do meio que pode vir por meio da arte:

Enquanto forma privilegiada dos processos de representação humana, é instrumento essencial para o desenvolvimento da consciência, pois propicia ao homem contato consigo mesmo e com o universo. Por isso, a Arte é uma forma de o homem entender o contexto ao seu redor e relacionar-se com ele. O conhecimento do meio é básico para a sobrevivência, e representá-lo faz parte do próprio processo pelo qual o ser humano amplia seu saber (BUORO, 1998, p. 20).

Assim sendo, as atividades artísticas na escola podem nos ajudar a desvendar os mecanismos de manipulação ideológica pela análise das imagens e das mídias, buscando o discurso que determinada propaganda ou programa traz. Como nos relembra Paulo Freire (1996), a educação é uma forma crítica de intervir no mundo, conforme mostra a passagem abaixo:

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto seu desmascaramento. Dialética e contraditória,

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 12, p. 90–101
jul./dez. 2014*

não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (FREIRE, 1996, p. 111).

Além disso, se a representação, nas palavras de Michel Foucault (1971), é a maneira pela qual um significado é dado para as coisas, o discurso “não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é aquilo pelo qual e com o qual se luta, é o próprio poder de que procuramos assenhorear-nos” (FOUCAULT, 1971, p. 10), educar criticamente requer conhecer e instrumentalizar os estudantes com mecanismos de desconstrução, de desmascaramento da ideologia vinculadas nas imagens e nas mídias.

Portanto, as ideologias vinculadas nas mídias formam-se desde que começamos a consumir a partir delas e a tratá-las como objetos mesmo de consumo. Assim sendo, podemos dizer que o discurso sempre é reatualizável de acordo com os poderes envolvidos. Ajudar os estudantes a compreender que a mídia e as imagens, muitas vezes, são criadas para nos influenciar ideologicamente é de fundamental importância para a vida de cada um de nós. Sabendo disso, os estudantes podem sempre escolher conscientemente que caminho eleger e de que forma caminhar intelectualmente em suas escolhas.

Pudemos verificar, neste texto, a significativa e relevante função da escola em preparar os estudantes para analisar e avaliar criticamente as várias mensagens que lhe são transmitidas pelos vários meios de comunicação e informação. Se a tecnologia parece ter-se apoderado de nossas vidas, nós temos que nos apoderar de seus meios discursivos e saber avaliar suas produções coerentemente.

Portanto, podemos dizer que compreender os mecanismos de análise das imagens e das mídias despertará o senso crítico em relação aos significados vinculados às mensagens. Assim, uma educação voltada para as mensagens vinculadas pelas novas mídias tecnológicas e a análise dessas mídias requer um professor capaz de utilizá-las, analisá-las e discuti-las de forma acessível aos seus estudantes, a fim de capacitá-los a avaliar criticamente as mensagens destes meios.

Ainda, este artigo apresentou certas formas de lidar com a proposta de letramento dentro da escola e indicou algumas sugestões baseadas nas Artes Visuais, campo em que seu autor tem trabalhado e focado seus estudos. No entanto, poderíamos ter focado mais radicalmente em uma visão política de análise das imagens e das mídias e suas mensagens. Freire (1996) nos deixa ver que este, também, seria um caminho possível de trilhar, um caminho de resistência político-social mesmo:

No fundo, as resistências – a orgânica e/ou a cultural – são manhas necessárias à sobrevivência física e cultural dos oprimidos. O sincretismo religioso afro-brasileiro expressa a

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 12, p. 90–101
jul./dez. 2014*

resistência ou a manhã com que a cultura africana escrava se defendia do poder hegemônico do colonizador branco. É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos (FREIRE, 1996, p. 87).

Assim, a resignação da qual fala Freire pode ser vista, neste sentido, como uma profunda desconstrução crítica dos conteúdos vinculados pelas mídias e das formas como essas mensagens são recebidas por aqueles com pouco espaço de poder na representação discursiva. Os estudantes das escolas públicas, pelo Brasil afora, podem ser considerados, portanto, dentro da ótica de consumo, como receptores de informações.

No entanto, os estudantes com acesso à internet já entenderam que este pode ser um espaço fantástico de contestações e de recriações político-sociais. Um exemplo disto são os “rolézinhos” nos shoppings paulistanos. Organizados via redes sociais, eles criticam a cruel estratificação social dos espaços públicos, reclamando para eles lugares que se diziam de todos, mas que, na verdade, são de poucos.

Ainda, questiona-se a habilidade e preparação dos próprios professores de escolas públicas para lidar com o letramento imagético e midiático nos meios escolares e em suas vidas. Como compreender as mensagens visuais sem uma preparação artística para tal? Como letrar sem ser alfabetizado visualmente ou para as mídias? Essas são somente algumas questões que este artigo levanta, mas sem ter a pretensão de dar respostas finais e acabadas de como se deve alfabetizar e letrar para as mídias dentro do ambiente escolar.

Assim sendo, a formação analítica continuada dos professores (fundada no campo das Artes Visuais) em relação ao que veem, leem e escutam pode ser um caminho inicial para preparar o professorado antes de preparar os estudantes, já que, muitas vezes, os estudantes chegam à escola mais bem “armados” de conhecimentos tecnológicos que seus professores. Coloco, aqui, uma passagem de Ferraz e Fusari (2010), que nos informam sobre a importância do professor estar preparado para trabalhar com mecanismos analíticos de compreensão e desconstrução em Artes Visuais:

Entretanto, para desabrochar [no estudante], esse sentimento estético necessita de uma orientação que responda às suas principais metas, sem perder de vista os propósitos mais progressistas de transformação social (e não mero

ajustamento à sociedade). O que importa é trabalhar atitudes analíticas, para que os estudantes ultrapassem o senso comum e adquiram posicionamentos mais críticos (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 60).

Também, para finalizar, deixo aqui um ponto a mais para a reflexão: se as Artes Visuais são, em muitas escolas, desvalorizadas, imagine como serão preparados os estudantes para lidarem com imagens, suas mensagens e seus discursos? Preparar os estudantes com os mecanismos de compreensão e utilização de discursos visuais e midiáticos (quem fala o que, para quem e de que forma) deve ser, também, o dever da escola e foco das famílias, já que só se defende quem tem escudos para tal.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. Educação Pós-colonialista no Brasil: Aprendizagem Triangular. **Comunicação e Educação**, São Paulo, n. 21, p. 59-64, jan./abr. 1995.
- BRASIL, Assis. **Dicionário do conhecimento estético**. Rio de Janeiro: Editora Tecno-print, 1984.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BUORO, Anamélia Bueno. **O olhar em construção: Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- FERRAZ, Maria Heloísa; FUSARI, Maria F. Resende. **Arte na Educação Escolar**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **L'Ordre du discours**, Leçon inaugurale aux Collège de France prononcée le 2 décembre 1970. Éditions Gallimard: Paris, 1971.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- MOCELLIN, Renato. **História e cinema: educação para as mídias**. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.
- PIGNATARI, Décio. **Informação linguagem comunicação**. 11 ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 12, p. 90-101
jul./dez. 2014*