

---

## **Construindo o Letramento Midiático Crítico: Proposta Teórica para a Formação Docente<sup>1</sup>**

Leandro Marlon Barbosa ASSIS<sup>2</sup>  
Alexandre FARBIARZ<sup>3</sup>  
Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ

### **RESUMO**

Esta pesquisa aborda a formação em Letramento Midiático Crítico (LMC), explorando as práticas pedagógicas e a influência das tecnologias na educação. O problema de pesquisa está centrado na inversão da práxis pedagógica e na resistência dos educadores diante das forças externas ao ambiente escolar. O objetivo é identificar e propor mecanismos de Letramento Midiático que promovam uma reflexão crítica e transformadora das práticas educacionais. A metodologia inclui uma análise teórica fundamentada em autores como Lefebvre, Feenberg e Marcuse, propondo uma abordagem empírica observacional para o desenvolvimento da tese da qual se extraem as reflexões. Os principais resultados destacam a necessidade de uma formação que supere a visão instrumentalista da tecnologia e promova uma práxis crítica e intencional na educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento Midiático Crítico; Práxis Pedagógica; Tecnologia na educação; Formação de professores; Cotidiano Escolar.

### **INTRODUÇÃO**

A pesquisa discute a importância do Letramento Midiático Crítico (Alencar; Assis; Farbiarz, 2022; Assis; Farbiarz, 2018; Buckingham, 2010; Buzato, 2007; Soares, 2009; Street, 2014) no contexto educacional contemporâneo. Reconhecemos que a tecnologia exerce uma influência significativa nas práticas pedagógicas e, muitas vezes, leva à inversão da práxis, onde as ações pedagógicas perdem seu valor intrínseco. Este estudo busca propor uma formação que permita aos educadores identificar e resistir a essas inversões, promovendo práticas educacionais reflexivas e transformadoras.

A metodologia adotada é uma revisão de literatura para propor os instrumentais de observação do campo a ser desenvolvido. Teoricamente, a pesquisa é baseada nos conceitos de Lefebvre (1991 [1968]) sobre a vida cotidiana, a cotidianidade e a

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado no GP Comunicação e Educação, XIX Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do 47º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

<sup>2</sup> Doutorando em Mídia e Cotidiano do PPGMC/UFF, e-mail: [leandromarlon@id.uff.br](mailto:leandromarlon@id.uff.br).

<sup>3</sup> Orientador do trabalho. Professor do PPGMC/UFF, e-mail: [alexandrefarbiarz@id.uff.br](mailto:alexandrefarbiarz@id.uff.br).

---

mediatização, bem como nas críticas de Feenberg (2002; 2010a; 2010b) sobre a tecnologia.

## **TENSIONADO A TEORIA: UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM EM CONSTRUÇÃO**

O LMC é essencialmente social, histórico, técnico, processual e simbólico, sendo destacado como uma prática que vai além da simples utilização de tecnologias. Ele visa a transformação do cotidiano por meio de práticas reflexivas, sendo diferenciado de abordagens que apenas adaptam os indivíduos às condições econômicas existentes sem promover questionamentos ou reflexões sobre os processos envolvidos. Essa abordagem busca desenvolver a capacidade dos indivíduos de compreender e analisar criticamente as mensagens midiáticas, permitindo-lhes tomar decisões informadas e participar ativamente dos debates públicos, contribuindo para a superação das desigualdades sociais.

A Educação Crítica para as Mídias (ECM) (Assis; Farbiarz, 2018) é apresentada como uma tarefa do ser social, indo além da prática utilitária da tecnologia (Feenberg, 2002; 2010a; 2010b). O papel da escola, tradicionalmente voltada para a reprodução dos valores capitalistas (GRAMSCI, 2022 [1929-1932]; NOSELLA, 2004; SCHLESENER, 2016), deve ser repensado para promover a compreensão crítica das dinâmicas comunicacionais e o desenvolvimento de práticas reflexivas. A perspectiva de LMC reconhece a importância de ultrapassar as noções tradicionais de leitura e escrita, compreendendo o texto como uma construção situada em um contexto discursivo e cultural.

Tomando Soares (2009) como ponto de partida, pluralizamos os referenciais. Alinhamo-nos, como já demonstrado ao longo do texto, à compreensão bakhtiniana da polifonia e da dialogia, sendo ampliada, aqui, a parte do conceito que empregamos pela compreensão de que um texto e sua situação discursiva vão para além dos atos de ler e escrever; para além da individualidade dos sujeitos; para além da mera decodificação e codificação de mensagens. É uma questão de cultura<sup>4</sup>. O letramento, entendido como

---

<sup>4</sup> Aqui, assumida a partir de Vieira Pinto (2005, p. 65) ao propor que “[...] são as técnicas, enquanto ações humanas concretas, que têm valor primordial porque se referem à relação direta de caráter problemático, do homem com o mundo, ao passo que a cultura designa apenas o conjunto delas em determinado tempo e lugar, mais as crenças e valores a elas agregados”.

---

um conjunto de práticas socialmente construídas, tem o poder de reforçar ou questionar valores, tradições e relações de poder.

Ao estabelecermos olhares quanto aos aspectos característicos da realidade vivenciada pelos sujeitos (vida cotidiana), aprofundamo-nos em processos comunicacionais praticados no cotidiano (enquanto conceito analítico) da cultura local e nas técnicas midiáticas introduzidas através da prática da cotidianidade na vida cotidiana. Para tanto, apoiamo-nos na distinção indicada por Lefebvre (1991 [1968]), que apresenta a cotidianidade como sendo vinculada aos processos contemporâneos, especialmente de controle econômico com o acréscimo de interferências culturais (Kellner, 2001).

Ao aprofundarmos nossa compreensão sobre os aspectos característicos da realidade vivenciada pelos sujeitos e os processos comunicacionais praticados no cotidiano escolar, podemos entender como as técnicas midiáticas são introduzidas através das intencionalidades da cotidianidade na vida cotidiana, seguindo a distinção proposta por Lefebvre (1991 [1968]), que vincula a cotidianidade aos processos contemporâneos de controle econômico, cultural e social que vinculamos aos setores hegemônicos (Coutinho, 2021 [2011]) da sociedade. Portanto, é enquanto um processo interacional, social, cultural e político que nossa concepção de letramento se posiciona (Lemke, 2010; Soares, 2009).

Esse ciclo dialético de problemas e não-problemas, relacionados através dos significados compartilhados pelos indivíduos na construção de sua vida cotidiana, quando tratado pela esfera do consumo, é um processo naturalizado que promove a entrada de uma lógica externa à esfera da vida cotidiana, mesmo que haja reflexões críticas sobre elas – como Heller (2016 [1970]) indica na sua análise dialética sobre vida cotidiana/cotidianidade. Tal penetrabilidade decorre justamente da naturalização desses mecanismos que, por meio do excesso ou da velocidade, tende a sistematizar as incorporações como se fossem naturais. Esse processo acelerado também permite observar a práxis e o letramento midiático que buscamos em formações de educadores para revelar os problemas que enfrentamos, combatendo a dominação cultural e o empobrecimento do pensamento que fragilizam as experiências formativas no que se refere às mídias ao mero introduzir e utilizar fórmulas pré-formatadas que serão ensinadas e replicadas por professores.

---

Assim sendo, com tais inquietações, demonstramos discursivamente o letramento midiático crítico que buscamos desenvolver enquanto conceito para a análise das proposições que fazemos, de modo a tensioná-lo em sua relação com agências externas ao sujeito expondo sua complexidade, como Lemke (2010, p. 467, grifo nosso) busca defender e propor em seu sentido topológico: “[...] ajudar a dar voz, dignidade e poder para pessoas híbridas reais. Pode[r] minar um sistema ideológico que limita identidades pessoais a algumas caixinhas disponíveis e socialmente aprovadas [...]”. Buscamos, então, o sujeito ativo, atuante e crítico que se reconhece na objetivação de seu mundo e no seu (re)encontro com o outro a sua cultura (Freire, 2015 [1968]).

Portanto, toda vez que utilizarmos da palavra “letramento”, estamos considerando seu envolvimento relacional, em formato forte – para nos apropriarmos do apontado por Soares (2009) quanto aos diálogos estabelecidos pelo discurso – e ideológico<sup>5</sup> (Street, 2014), no que se refere às intenções atribuídas e desenvolvidas por ele, pois “[...] a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la [...]” (Soares, 2009, p. 17).

Acreditamos que essa abordagem é particularmente necessária, já que, como afirma Selwyn (2017), a pesquisa acadêmica na área de tecnologias na educação é frustrantemente pobre e muitas vezes carente de rigor e generalização. Por fim, nosso objetivo é oferecer uma análise das formações que intensifiquem a interpretação dos educadores e que contribuam para sua subjetividade enquanto projetistas (Vieira Pinto, 2005), permitindo uma dotação de sentidos às suas práticas e interações cotidianas na escola de modo intencionalizado.

Ao considerarmos a perspectiva crítica proposta por Feenberg (2003), percebemos que a neutralidade científica é uma ilusão, e que o progresso não é um destino inalterável. É preciso, portanto, questionar os aspectos positivos e negativos das tecnologias, entendendo que elas são fruto do trabalho humano como Vieira Pinto (2005) tão bem desenvolve. Para isso, é fundamental adotar uma postura crítica em relação às manipulações dos sujeitos produtores e usuários. Dessa forma, uma formação

---

<sup>5</sup> A proposição do autor, no binômio “modelo autônomo” e “modelo ideológico”, enfatiza os aspectos sociais e das práticas. Ao projetar as suas considerações sobre o “modelo autônomo”, Street (2014) identifica as medições de letramento dos sujeitos, especialmente com ênfase nas capacidades grafocêntricas. Ao projetar sua compreensão sobre as mudanças sociais, Street (2014, p. 31) indica que as “[...] pessoas não são ‘tábuas rasas’ à espera da marca inaugural do letramento, como tantas campanhas parecem supor [...]”.

---

em letramento midiático crítico se apresenta como uma resistência à visão mercadológica e reducionista das tecnologias, como destacado por Habowski, Conte e Trevisan (2019).

Nosso encaminhamento para o letramento midiático crítico, portanto, requer a observação *a priori* do imperativo do diálogo, da polifonia e da interatividade para, *a posteriori*, requerer a intervenção no mundo de modo a experimentar situações diversificadas, analisar apropriações conceituais e testar avaliações de realidade. Evidentemente que nossa proposição não deixa estaque tais momentos, pois tais imperativos requerem um processo dialético em que o dado e o postulado permitem alcançar a criação efetiva de um evento singular que irrompe a realidade e se torna um ato, tomando aqui a compreensão bakhtiniana (Sobral, 2005)<sup>6</sup>.

Com efeito, a interação humana com a tecnologia não deve ser vista de forma neutra ou determinista, mas sim como um processo dinâmico de construção social, cultural e histórico (Feenberg, 2003). Nesse sentido, a educação deve desempenhar um papel fundamental na promoção de uma compreensão crítica e reflexiva das tecnologias, de modo a permitir que os sujeitos do cotidiano escolar possam compreender e transformar a realidade tecnológica em que estão inseridos. Não nos interessa, portanto, um modelo de letramento que não esteja acompanhado de um processo de escolarização real e com rica oferta de material multimidiático para leitura. Não acreditamos ser possível letrar sem os recursos necessários para um exercício diário de leitura e análise da mídia no cotidiano escolar.

Aqui, portanto, reside o ponto central de nossa construção teórica, em que assumimos o letramento para além de um processo limitado/limitante que pode ser ensinado em uma modelo bancário de técnicas transmissíveis no qual há a busca por índices ou mesmo a aparente resolução de problemas materiais por programas e práticas que adaptam os sujeitos para as estruturas sociais sem propiciar os meios de reflexão necessários para, inclusive, projetar<sup>7</sup> sua transformação.

---

<sup>6</sup> Dentro de nossa compreensão, entenderíamos como letrado, também, aqueles que não executassem a nossa proposta, mas que justificassem essa não ação – cabendo outras pesquisas sobre a adequação ou conformação. Assim, buscamos compreender os meios em que a apropriação da escrita ocorra de modo a serem desenvolvidos significados particulares ao uso que se torna intencional e próprio do sujeito.

<sup>7</sup> O sentido que entendemos sobre o ato de projetar reside nas considerações de Vieira Pinto (2005) que indica ser a criação de novas realidades por meio de uma ação concreta no mundo físico. Assim, tal qual Vieira Pinto sinaliza, aceitarmos um encaminhamento prol a adaptação, em sentido conformista ou reformador sem alterar a materialidade do social, estabelece sujeitos passivos. Consideramos, dessa forma, a necessidade de um arrebatamento da natureza pelos indivíduos de modo a exercer sua humanidade: significando, atuando, transformando e criando.

---

## CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A análise revela que as práticas pedagógicas estão frequentemente sujeitas a uma lógica de padronização e consumo (Brito; Marins, 2020; Citelli, 2018; Canário, 2006; Saviani, 2013; Silva, 2020), resultante da midiática da vida cotidiana. Essa lógica é frequentemente naturalizada (Vieira Pinto, 2005; Feenberg, 2002; 2010a; 2010b; Selwyn, 2008; 2014; 2017), dificultando a reflexão crítica. No entanto, ao promover uma formação em LMC, é possível capacitar os educadores a reconhecerem e resistirem a essas influências. A pesquisa destaca a importância de considerarmos os contextos culturais e sociais específicos, propondo uma abordagem que valorize a práxis e a diversidade de letramentos disponíveis aos professores.

A pesquisa conclui que a formação em LMC é essencial para enfrentar a influência predominante das tecnologias nas práticas pedagógicas. Ao adotar uma perspectiva crítica e reflexiva, os educadores podem desenvolver práticas que promovam a transformação e resistência diante das forças externas ao ambiente escolar. A análise sugere que uma formação que considere os valores e contextos específicos dos educadores é fundamental para alcançarmos uma práxis pedagógica intencional e crítica.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, A. P.; ASSIS, L. M. B.; FARBIARZ, A. Diálogos entre a Educação Crítica para as Mídias e a Competência Crítica em Informação no combate à desinformação. **Culturas Midiáticas**, [S. l.], v. 17, p. 30-48, 2022.

ASSIS, L. M. B.; FARBIARZ, A. Conectar ou desconectar: debates sobre a reflexão a partir da Educação para os meios. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 21-33, 2018.

BRITO, S.; MARINS, G. Fundação Lemann e o Programa de Inovação Educação Conectada: em pauta as relações entre público e privado no campo das políticas educacionais. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1-19, 2020.

BUCKINGHAM, D. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 37-58, 2010.

BUZATO, M. Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades. **Revista Crop**, São Paulo, v. 12, p. 108-144, dez. 2007.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas à incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CITELLI, A. O. Reforma do ensino médio: déficit de comunicação e intercorrências políticas. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 7-19, 2018.

- 
- COUTINHO, C. **O leitor de Gramsci**: escritos escolhidos 1916-1935. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021 [2011].
- FEENBERG, A. The critical theory of technology. *In*: FEENBERG, A. **Transforming technology**: a critical theory revisited. New York: Oxford University Press, 2002.
- FEENBERG, A. Ten Paradoxes of Technology. **Techné: Research in Philosophy and Technology**, v. 1, n. 14, p. 3-15, 2010a.
- FEENBERG, A. Teoria crítica da tecnologia: um panorama. *In*: NEDER, R. (org.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg**: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/CDS/UnB/Capes, 2010b, p. 97-118.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 2015 [1968].
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere, volume 2**: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022 [1929-1932].
- HABOWSKI, A. C.; CONTE, E.; TREVISAN, A. L. Por uma cultura reconstrutiva dos sentidos das tecnologias na educação. **Educação & Sociedade**, v. 40, p. e0218349, 2019.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História**. São Paulo: Paz & Terra, 2016 [1970].
- KELLNER, D. **A cultura da mídia – Estudos Culturais: identidade e política entre o moderno e pós-moderno**. Bauru (SP): EDUSC, 2001.
- LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991 [1968].
- LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010.
- NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2004.
- SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 34, p. 743-760, jun./set. 2013.
- SCHLESENER, Anita Helena. **Grilhões Invisíveis**: as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci. Ponta Grossa (PR): Ed. UEPG, 2016.
- SELWYN, N. O uso das TIC na educação e a promoção de inclusão social: uma perspectiva crítica do Reino Unido. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 815-850, 2008.
- SELWYN, N. Understanding educational technology as Ideology. *In*: SELWYN, N. **Distrusting educational technology**: critical questions for changing times. New York: Routledge, 2014.
- SELWYN, N. Educação e tecnologia: questões críticas. *In*: FERREIRA, G.; ROSADO, L.; CARVALHO, J. (org.). **Educação e tecnologia**: abordagens críticas. Rio de Janeiro: SESES/Universidade Estácio de Sá, 2017. p. 85-103.
- SILVA, A. V. M. da. O modelo neoliberal de educação e as políticas de formação de professores. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 103–114, 2020.
- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 11-36.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VIEIRA PINTO, A. Em face da “era tecnológica”. *In*: VIEIRA PINTO, A. **O conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. p. 29-70.