



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH-IV
PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - PPED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – MPED**

CAMILA HEVELINE SANTOS DA FONSECA

**CULTURA VISUAL E COMPREENSÃO CRÍTICA:
CONSTRUÇÕES DE SENTIDOS NA INTERAÇÃO DO EDUCANDO
COM AS HIPERIMAGENS.**

JACOBINA- BA

2017

CAMILA HEVELINE SANTOS DA FONSECA

**CULTURA VISUAL E COMPREENSÃO CRÍTICA:
CONSTRUÇÕES DE SENTIDOS NA INTERAÇÃO DO EDUCANDO
COM AS HIPERIMAGENS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Stricto Sensu - Mestrado em Educação e Diversidade (MPED), da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como requisito obrigatório para obtenção do Título de Mestra em Educação e Diversidade. Linha de Pesquisa 1: Formação, Linguagens e Identidades.

ORIENTADOR: PROF. DR ANTENOR RITA GOMES

JACOBINA- BA

2017

FOLHA DE APROVAÇÃO

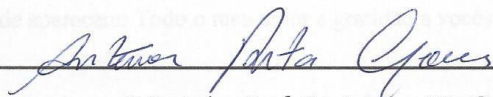
CAMILA HEVELINE SANTOS DA FONSECA

**CULTURA VISUAL E COMPREENSÃO CRÍTICA: CONSTRUÇÕES DE SENTIDOS NA
INTERAÇÃO DO EDUCANDO COM HIPERIMAGENS**

Dissertação defendida aos membros da banca examinadora, e ao colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – MPED, da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – Campus IV, para obtenção do título de Mestre em Educação e Diversidade.

Dissertação defendida em: 27/08/2017

BANCA EXAMINADORA DE DEFESA



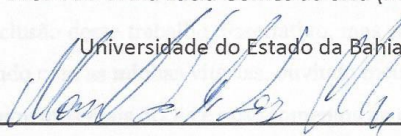
Orientador: **Prof. Dr. Antenor Rita Gomes**

Universidade do Estado da Bahia – UNEB



Profª. Drª. Ana Lúcia Gomes da Silva (Membro interno)

Universidade do Estado da Bahia – UNEB



Prof. Dr. Marcelo Silva de Souza Ribeiro (Membro externo)

Universidade do Vale do Rio São Francisco – UNIVASF

Jacobina – BA

2017

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Bibliotecário:
João Paulo Santos de Sousa CRB-5/1463

Fonseca, Camila Haveline Santos da
F676c Cultura visual e compreensão crítica: construções de sentidos na
interação do educando com as hiperimagens / Camila Haveline
Santos da Fonseca

Jacobina - BA

177 f.

Dissertação (conclusão do curso de pós-graduação Strictu Senso / Programa de pós-graduação em educação e diversidade da Universidade do Estado da Bahia, MPED. Departamento de ciências humanas – Campus IV). Universidade do Estado da Bahia, 2017.

Orientador: Prof. Dr^o. Antenor Rita Gomes

1. Cultura visual. 2. Leitura de hiperimagens. 3. Educação básica I.

Título.

CDD – 370.157

AGRADECIMENTOS

A trajetória percorrida para elaboração desse trabalho investigativo foi marcada por muitos acontecimentos que impactaram a minha vida e por pessoas que em muito contribuíram para alcançar esse grande meta profissional a que me dispus em alcançar. Por esta razão, expresso, em seguida, a minha gratidão por todos aqueles que, direta ou indiretamente, representaram um apoio fundamental nesses dias de luta:

Às vibrações divinas que tem emanado energias positivas em minha vida para que, diante dos obstáculos, eu não me abatesse pelo caminho;

Aos meus amados pais Hermes e Normilda que investiram na minha educação desde a tenra idade, acreditam nos frutos do meu fazer docente, e, vibram comigo a cada vitória conquistada e me amparam quando as dúvidas me assolam e oram por mim quando os momentos de dificuldade aparecem: Todo o meu amor e gratidão a vocês;

Às minhas irmãs que sempre torcem pelas minhas conquistas, especialmente à Sarah, minha irmã mais nova, que compartilha comigo momentos e ambientes de estudos, sempre trocando experiências, energias positivas de forma divertida e motivadora: Obrigada, Miga!

Ao meu companheiro, Alex, que tem feito tudo que estava ao seu alcance para me apoiar não apenas na conclusão desse trabalho dissertativo, mas em toda a minha trajetória profissional e pessoal, vibrando com as minhas vitórias, ouvindo meus lamentos e permanecendo sempre ao meu lado nos momentos mais doces e nos momentos de dor! Grata a Deus pela sua presença em minha vida!

Ao meu estimado orientador Professor Dr. Antenor Rita, que acolheu o meu projeto de pesquisa, possibilitando o aprimoramento dos meus conhecimentos sobre a docência e especialmente pela condução serena, afetuosa e competente da minha orientação e dos rumos para os quais direcionou o meu trabalho. Agradeço imensamente pelos encaminhamentos acerca dos perigos que giram em torno da vaidade no campo acadêmico, para que não fôssemos seduzidos por esta falsa sensação de poder: uma lição de sabedoria e simplicidade!

À professora Dr^a. Ana Lúcia que contribui sobremaneira no meu projeto de qualificação e me incentivou com sua criatividade, força e perspicácia para continuar firme no desenvolvimento da pesquisa na Educação Básica, a qual, em diversos momentos, tem sido relegada a segundo plano nos debates da universidade;

Aos colegas de trabalho incluindo professores e gestores do Colégio Estadual Normal Arnaldo de Oliveira que, cada um a sua maneira e disponibilidade, contribuíram com o desenvolvimento desse trabalho, compreendendo e justificando minhas ausências, estabelecendo parcerias e apoio incondicional na organização dos horários letivos, de modo que eu fosse auxiliada ao longo do período de desenvolvimento da investigação;

Aos colegas de trabalho incluindo professores e gestores do Ceep Professora Felicidade de Jesus Magalhães que me apoiaram na reta final da elaboração desse trabalho, através da organização de horários entre outras medidas;

Aos colegas da turma com os quais mantive fortes laços de amizade e que me apoiaram em momentos difíceis enfrentados por mim ao longo da jornada, cujo apoio foi fundamental para superação de problemas, com destaque para Síría, Laudicéia, Sabrina, Vívía, Jedinei, Benedito, Pascoal, Inaiara, Lara – pessoas solidárias e parceiras!

Aos demais professores do MPED: Dr^a Jane Adriana, Dr. Jerônimo Jorge, Dr^a Emanuela Dourado e Dr. Ricardo Amorim, pelas contribuições oferecidas no meu percurso profissional e pessoal, gratidão!

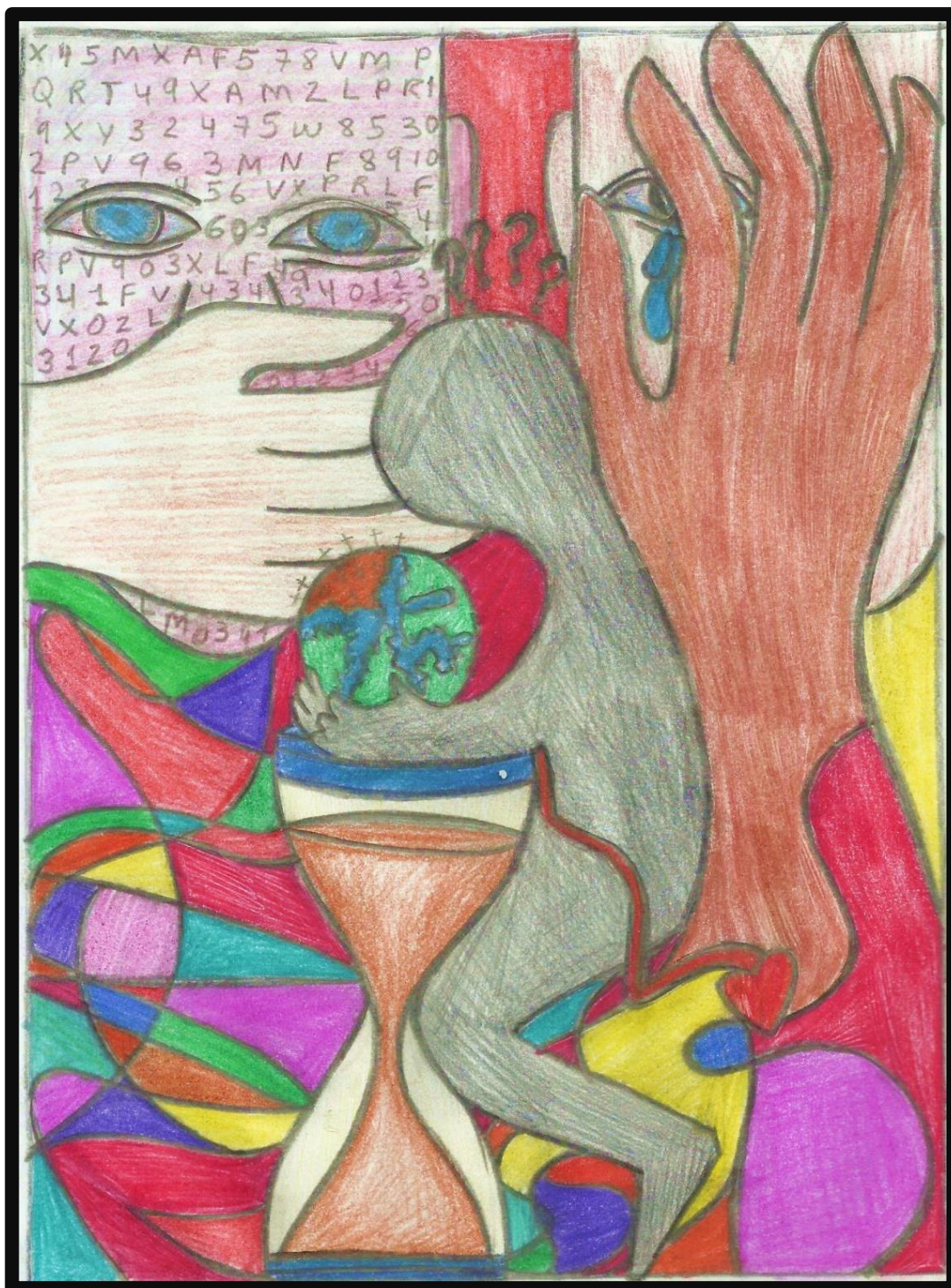


Figura 1: “Diversidade” - Ilustração realizada por Ana Cássia nas Oficinas do PROEMI. 2016

“En el mundo pós-moderno, aquello que los estudiantes llegan a saber y cómo lo llegan a saber rompe las fronteras tradicionales. Actualmente, los alumnos pueden obtener más información de las imágenes que de los textos.”

Kerry Freedman, 2006.

RESUMO

FONSECA, Camila Heveline Santos da. **Cultura visual e compreensão crítica:** Construções de sentidos na interação do educando com as hiperimagens, 2017, 130. Relatório Final de Pesquisa de (Mestrado em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia. Jacobina, 2017.

Este trabalho investigativo tem a sua gênese centrada na concepção de que o advento da sociedade da informação e da sociedade em rede, além do avanço da tecnologia, especialmente no tocante às mídias digitais, possibilitaram o surgimento de aplicativos e acessórios variados, os quais vêm alterando o comportamento do indivíduo diante das imagens, implementando formas diferenciadas de leitura que os sujeitos praticam no cotidiano, bem como a produção de sentidos e desenvolvimento de habilidades leitoras para atuar no ciberespaço - comportamento que se estende também ao âmbito escolar. Tais transformações instituíram outras perspectivas discursivas que se tornaram muito comuns no infundável espaço cibernético. A democratização da utilização de mídias digitais impactou significativamente nas práticas discursivas dos sujeitos envolvidos cujos hábitos eles também levam consigo para outros espaços, inclusive a escola, local que ainda não lida muito bem com a infinidade de possibilidades pedagógicas das hipermídias. O objeto de investigação estabelecido nessa pesquisa volta-se para a análise dos processos de produção de sentido na utilização pedagógica das representações visuais, especialmente as que são veiculadas/elaboradas através das TDCIs. Discute ainda em que medida a escola tem promovido ações que aprimorem as habilidades de leitura e interpretação crítica das hiperimagens. Esta pesquisa de abordagem qualitativa com o método de pesquisa-ação se propôs em desenvolver um trabalho investigativo para compreender como se operacionaliza a construção de sentidos e a compreensão crítica da cultura visual na interação do educando com hiperimagens. Utilizou como dispositivos para levantamento dos dados o caso de ensino, a observação, diário de bordo e grupo focal. Os procedimentos utilizados para a análise dos dados foi inspirado na Análise de Discursos Francesa (ADF), por entender que esta seria um caminho viável para se compreender os dados construídos por intermédio da implementação da pesquisa ação. Os participantes são os professores que ministram as Oficinas do PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador e alunos da Oficina do PROEMI do Colégio Estadual Normal Arnaldo de Oliveira no município de Caém, unidade escolar integrante do Núcleo Regional de Educação (NRE-16). Elaboramos como produto final dessa intervenção, um manual pedagógico composto pela coletânea dos casos de ensino constituído por uma coletânea de sequências didáticas, considerando as produções realizadas nas oficinas, a fim de que seja utilizado em momentos formativos nas Atividades Complementares (AC) da referida Unidade de Ensino ou como subsídio para os professores incluírem as visualidades de forma criativa e inovadora em suas práticas pedagógicas, além da dissertação como relatório final da pesquisa realizada.

Palavras-chave: Cultura Visual. Leitura de Hiperimagens. Produção de Sentidos. Educação Básica.

ABSTRACT

FONSECA, Camila Heveline Santos da. **Cultura visual e compreensão crítica: Construções de sentidos na interação do educando com as hiperimagens**, 2017, 130. Relatório Final de Pesquisa de (Mestrado em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia. Jacobina, 2017.

This investigative work has its genesis centered in the conception that the advent of the information society and the networked society, besides the advance of the technology, especially not touching in the digital media, allowed the application of varied applications and accessories, which have been altering The behavior of the individual in front of the images, implementing different forms of reading and the subjects practice in the daily life, as well as a production of meanings and development of abilities to act in the cyberspace - behavior that extends also to the school group. Such transformations have instituted other discursive perspectives that have become very common in the endless cyber space. A democratization of the use of digital media has had a significant impact on the discursive practices of the subjects involved whose habits can also be taken with them to other spaces, including a school, a place that is not yet very well with a multitude of pedagogical possibilities of hypermedia. The research object established in this research turns to an analysis of the processes of production of meaning in the pedagogical use of the visual representations, especially those that are transmitted / elaborated through the TDCI. It also discusses the extent to which a school has promoted actions and improved reading skills and critical interpretation of hyperimaging. This research of qualitative approach with the method of action research is proposed in works an investigative work for the route as it is operationalized a construction of senses and a critical understanding of visual culture in the interaction of the learner with hyperimagens. Used as devices for data collection or teaching case, an observation, logbook and focus group. The French Disciplinary Analysis (ADF) inspired the procedures used for the analysis of the data, by understanding for the creation of a viable way for the launch of the data constructed through the implementation of action research. The participants are teachers who teach as PROEMI Workshop - Innovative High School Program and students from the PROEMI Workshop of Colégio Estadual Normal Arnaldo de Oliveira in the city of Caém, an integrated school of Regional Nucleus of Education (NRE-16). We elaborated as a final product of the intervention, a pedagogical manual composed of the collection of teaching cases consisting of a collection of didactic sequences, considering as productions carried out in the workshops, in order to be used in formative moments in the Complementary Activities (AC) of a Unit of teaching or as a subsidy for teachers to include as visualities in a creative and innovative way in their pedagogical practices, besides the dissertation as final report of the research carried out.

Keywords: Visual Culture. Reading of Hi-images. Production of Senses. Basic Education.

LISTA DE SIGLAS

ENEM – Exame Nacional Do Ensino Médio

LGBTT - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador

SABE - Sistema de Avaliação Baiano da Educação

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: “Diversidade” - Ilustração realizada pela aluna Ana Cássia nas Oficinas do PROEMI. 2016.....	06
Figura 2: Oficina de Leitura do ProEMI.....	12
Figura 3: Alunos assistindo ao vídeo “Los colores de las flores”, durante a Oficina de Leitura. Fotografia: Camila Fonseca, 2016.....	35
Figura 4: Tirinha do Armandinho.....	71
Figura 5: Tirinha do Armandinho.....	75
Figura 6: Tirinha do Armandinho.....	80
Figura 7: Imagem do Vereador Fernando Holiday.....	80
Figura 8: Ativista enfrenta grupo neonazista.....	82
Figura 9: Charge da Mafalda.....	91
Figura 10: Tirinha do Armandinho.....	92
Figura 11: Filme “Minha vida de João”.	98
Figura 12: Filme “Era uma vez outra Maria”.....	98
Figura 13: Filme “Probabilidade” - MEC - Campanha Contra Homofobia.....	100
Figura 14: Tirinha do Armandinho.....	102
Figura 15: Imagem do videoclipe da música: o sentir que violenta.	103

Figura 16: Imagem do videoclipe da música: *Til It Happens To You* – Lady Gaga.....103

Figura 17: Tirinha do Armandinho106

Figura 18: (Imagem de arquivo pessoal).....106

Figura 19: (Imagem de arquivo pessoal).....109

Figura 20: (Imagem de arquivo pessoal).....139

SUMÁRIO

VIVÊNCIAS E LEITURAS DE MUNDO: JANELAS ABERTAS PARA O EXERCÍCIO DO FAZER DOCENTE..... 12

1 PONTAPÉS INICIAIS DA INVESTIGAÇÃO.....19

1.1 HISTÓRICO DA PESQUISA.....23

1.2 PROBLEMÁTICA.....27

2 NAVEGANDO PELOS CAMINHOS TEÓRICOS.....35

2.1 LEITURA E INTERAÇÃO COM AS HIPERIMAGENS.....36

2.2 CONSTRUINDO SENTIDOS NO CONTATO COM OS ARTEFATOS VISUAIS.....40

2.3 CONCEPÇÃO DE IMAGEM NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS.....45

2.4 CULTURA VISUAL, CULTURA MIDIÁTICA E SUA COMPREENSÃO CRÍTICA.....	48
--	----

3 ITINERÁRIO METODOLÓGICO

PERCORRIDO.....	55
3.1 TIPO DE PESQUISA.....	56
3.2 AMBIENTE PARA LEVANTAMENTO DE DADOS.....	61
3.3 DESCRIÇÕES DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA.....	62
3.4 INSTRUMENTOS PARA LEVANTAMENTO DE DADOS.....	63
3.5 SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	66
3.6 ASPECTOS ÉTICOS.....	69

4 NAVEGANDO NA LEITURA DAS HIPERIMAGENS, O QUE ENCONTRAMOS?.....

4.1 LENDO IMAGENS, LENDO O MUNDO: PROCESSO DE COMPREENSÃO CRÍTICA DAS IMAGENS.....	71
4.1.1 Entre textos e imagens: trilhando o caminho do processo de significação.....	78
4.1.2 Leitura crítica da cultura visual: um caminho para compreender as pessoas e as coisas no mundo.....	89
4.1.3 Cultura visual e sensibilidade: o reflexo das vivências na produção de sentidos.....	95
4.2. RELAÇÃO DOS ALUNOS COM AS MULTISSEMIÓSES.....	109
4.2.1 Do espaço físico para o ciberespaço: as formas de interação dos alunos nos ambientes virtuais.....	117

4.2.2 Observar e absorver: Semiose, Hiperimagens, TDIC e o impacto na construção de sentidos e na vida dos aprendizes.....	128
4.3 DOCENTES, TICS E HIPERIMAGENS: UTILIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA CULTURA VISUAL.....	139
4.3.1 As percepções das professoras do ProEMI sobre as visualidades.....	141
4.3.2 Limites e desafios na sala de aula – as possibilidades de inovação pedagógica.....	145
4.3.3 Compreensão crítica da cultura visual, multiletramentos e possibilidades de inovação pedagógica.....	156
4.3.4 Manual Pedagógico: Produto final da intervenção.....	165
5 ATÉ AQUI, CONSTRUÍMOS SENTIDOS QUE NÃO SE ESGOTAM EM SI MESMOS!.....	168
REFERÊNCIAS.....	172
APÊNDICES.....	176
APÊNDICE A – Perguntas para Grupo focal.....	177

VIVÊNCIAS E LEITURAS DE MUNDO: JANELAS ABERTAS PARA O EXERCÍCIO DO FAZER DOCENTE.



Figura 2: Oficina de Leitura do ProEMI” (Imagem de arquivos pessoais)

O desenvolvimento dessa pesquisa apresenta uma vinculação bastante íntima com a minha identidade pessoal e profissional. O objeto, o lócus e os sujeitos da pesquisa foram estabelecidos após anos de atuação na docência e, por esta razão, contempla meus anseios, minha visão sobre as coisas no mundo, o meu elo com a doce e dolorosa arte que é ensinar e, sobretudo, minha superação na relação diária com os adolescentes da Educação Básica, sujeitos que apresentam uma capacidade infindável na construção de sentidos e de aprendizagens diversificadas.

Meu relacionamento com a docência sempre foi permeado por vários conflitos oriundos dos infindáveis impasses que, desde o meu processo formativo, me desafiavam diariamente e me deixaram marcas as quais, de algum modo, contribuíram para a concepção de docência que possuo hoje. Todas as minhas inquietações eram resultantes da concepção social preconceituosa da docência, perceptível através da desvalorização estampada nos comentários e questionamentos inconvenientes a que sempre fui submetida: “Quem gostaria de abraçar uma profissão encarada pela sociedade como uma ocupação profissional inferior, um subemprego?”. Aos poucos fui internalizando a ideia de que a docência se caracterizava como uma profissão inferior quando comparada a outras profissões de nível superior ou até de nível médio.

Cansei de ouvir comentários que diziam: “Como é que pode uma garota tão inteligente ficar perdendo tempo cursando uma Licenciatura?” Ou ainda: “Além de ser professora, você trabalha em que mesmo?” Isso não só me constrangia, como também me abarrotava de incertezas acerca da profissão docente, da minha identidade profissional, das minhas metas para o futuro. Sobre essa condição, Nóvoa (1999, p.22) ressalta que

A crise da profissão docente arrasta-se há longos anos e não se vislumbram perspectivas de superação a curto prazo. As consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante (face ao Ministério, aos colegas, aos alunos, etc.), recurso sistemático a discursos - álibi de desculpabilização e ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional, etc.

Costumava ouvir relatos absurdos do cotidiano da sala de aula, desde os baixíssimos salários, precárias condições para o exercício desse ofício, tal qual as falas que Nóvoa apresenta acerca da crise na profissão e seus desdobramentos, além de sentir o escasso reconhecimento do fazer docente como profissão, tanto pelos alunos quanto pela comunidade local. O próprio ex-

presidente, Fernando Henrique Cardoso, em novembro de 2001 durante a cerimônia de entrega do prêmio nacional do Finep de inovação tecnológica tornou pública uma frase que viralizou nos meios de comunicação da época, na qual afirmou com tom de deboche que "se a pessoa não consegue produzir, coitado, vai ser professor [...] Ou ele vai ter um nome na praça ou ele vai dar aula a vida inteira e repetir o que os outros fazem".

A desqualificação do fazer docente da Educação Básica, em particular, é muito comum na sociedade brasileira e, tal panorama afeta de maneira altamente nociva os professores em formação, assim como aconteceu na minha trajetória.

Diante de tamanho menosprezo social que tende a classificar a docência com o *status* de subemprego, eu não tenho o menor receio de admitir que ser professor não foi uma profissão escolhida por mim: ela me escolheu. Entretanto, resolvi continuar trilhando os caminhos da docência, pois sentia que precisava concluir um ciclo para depois definir, de fato, se aqui permaneceria ou seguiria novos itinerários. Contudo, por onde eu andava, a docência permanecia cravada em mim!

Num contexto marcado por incertezas, crises familiares gravíssimas e crise financeira, no final da década de noventa, segui cursando, com relativo entusiasmo, o curso de Letras e consegui minha primeira ocupação profissional no âmbito escolar no ano 2000, no Colégio Municipal Normal Arnaldo de Oliveira, situado no município de Caém-BA, aos 19 anos de idade, durante o segundo ano de curso universitário. Essa experiência impactou positivamente na minha história profissional por várias razões, sendo a principal delas o fato de que passei a nutrir um carinho especial por essa unidade de ensino, dada a cumplicidade, companheirismo e parceria desprendidos pelos alunos, colegas de trabalho, gestores, funcionários e a comunidade local, o que alimentava em mim a esperança de que promover mudanças sociais através da educação básica era algo possível.

Apesar de, inicialmente, ter atuado por apenas um ano letivo na escola supracitada, a vida me trouxe novamente para o mesmo âmbito escolar, desta vez aprovada em concurso público em julho de 2007. Os primeiros anos como professora regente efetiva do quadro de docentes da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), fizeram-me perceber que as atribuições eram infinitas e completamente desproporcionais à valorização docente em termos de renumeração, autonomia e empoderamento profissional. Vivi crises de identidade

profissionais terríveis que me faziam buscar ardentemente por novas oportunidades, o que incluía o abandono da docência, pois me sentia acuada, desvalorizada como pessoa e como profissional, mediante conflitos sérios que passaram a existir na relação com a gestão escolar, com o corpo docente e, até mesmo, com os alunos. A não aceitação da profissão e o seus dissabores comprometeram sobremaneira a minha saúde física e psicológica.

Contudo, nessas oportunidades que a vida nos dá, em 2010, algo novo surgiu no meu contexto de trabalho: O PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, que tinha por objetivo estimular a formação inicial e continuada de estudantes dos Cursos de Licenciatura, num processo de docência partilhada, através da articulação entre a Universidade e a Educação Básica. O programa chamou a minha atenção, principalmente porque era pioneiro no Departamento de Ciências Humanas da Uneb Campus-IV, bem como porque o subprojeto Educação pela imagem: formação cultural, leitura e escrita - sob a coordenação do professor Antenor Rita Gomes (meu estimado orientador) - estava selecionando, na minha unidade de ensino, um professor para atuar como bolsista de supervisão e, na Uneb, buscava alunos regulares dos cursos de licenciatura para atuarem como bolsistas de iniciação à docência. Dentre os professores do Colégio Estadual Normal Arnaldo de Oliveira, eu fui a única interessada em participar do projeto e fiz a minha inscrição, uma vez que eu atendia aos pré-requisitos elencados.

Esta oportunidade foi extremamente instigante para mim, uma vez que eu passaria a pesquisar acerca da leitura de imagens nas práticas pedagógicas e a contribuição dessa na formação dos sujeitos, voltaria a manter vínculos com a UNEB e, melhor que isso, contribuiria para a construção de uma ponte entre a universidade e a escola pública. Tudo me afetava positivamente: instrumentalizar-me acerca de uma temática que me motivava, voltar a frequentar Uneb com mais frequência, trocar ideias com os bolsistas de iniciação à docência que atuariam na unidade de ensino em que leciono e, conseqüentemente, aprimorar a minha prática docente, a fim de encontrar saídas para as crises profissionais em que eu vivia.

Nesse sentido, repensar a formação de professores, valorizando seus conhecimentos, saberes, vivências adquiridas no seu processo formativo acadêmico e no seu labor cotidiano são condições fundamentais para se atribuir novos sentidos à formação docente. Minha passagem pelo PIBID permitiu também a minha reflexão sobre essas questões. A esse respeito,

(NÓVOA, 2003) aponta que o processo de formação docente deve ser pautado em 3 eixos estratégicos: a pessoa do professor e sua experiência, a profissão e seus saberes, a escola e seus projetos. Não se pode pensar em formação docente estabelecendo o conhecimento acadêmico como um capital cultural superior em detrimento das experiências e saberes que fazem parte do acervo cultural dos professores. Nesse sentido, (BRAGANÇA, 2011, p.158) destaca que:

A educação coloca-se, dessa forma, como prática social, tanto em sua vertente institucionalizada como em sua vertente informal. Já a formação é um processo interior; ela liga-se à experiência pessoal do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento. Assim, podemos afirmar que, potencialmente, todos os espaços e tempos da vida são espaços e tempos de formação, de transformação humana.

Nessa busca, é imprescindível momentos de partilha de experiências positivas e diálogos sobre os desafios no âmbito escolar, a fim de que, fortalecidos e unidos, nós, professores, sejamos empoderados e possamos enfrentar grandes percalços que nos afetam ao longo do processo de construção da nossa identidade docente. A esse respeito, Ramalho (2004, p.18-19) aponta que

Uma das principais críticas feitas aos processos tradicionais de reformulação curricular é a pouca atenção direcionada ao papel dos professores nessas reformas. A estes era conferida a responsabilidade de implementar processos curriculares pensados por outros, mantendo-se a ideia de que era suficiente apresentar-lhes novas propostas a serem aceitas e aplicadas. Como se discute hoje, os professores não são os únicos atores dos quais dependem o sucesso ou o fracasso das mudanças. Uma questão inegável é admitir que os professores são reconhecidamente uma peça essencial dentro desses processos de inovação educativa, como produtores de saberes, razão pela qual nós reconhecemos que o docente faz a diferença.

Fazer a diferença era o grande desafio da minha profissão. Por esta razão, decidi encarar o PIBID como uma válvula de escape para as frustrações da docência, mas também como uma forma de nutrir a esperança na reconstrução do meu fazer docente. Para mim, a oportunidade de manter novamente um vínculo com a Universidade e com os jovens que estavam nos cursos de formação docente, representava um momento propício para a troca de experiências e tomada de novos rumos na minha profissão. Dito e certo! Foi uma experiência maravilhosa, que inclusive me forneceu subsídio para investigar minha prática, valorizar os meus saberes e vivências vinculados à docência e lidar melhor com a profissão que eu havia abraçado e, sobretudo, obter formação acerca da leitura de imagens e construção dos sentidos.

As ações desenvolvidas eram apresentadas em simpósios e congressos, nos quais eram expostos os resultados das intervenções realizadas na escola, de forma colaborativa, no

tocante à utilização pedagógica das imagens na sala de aula. Os produtos exibidos ao público, além de atrair a atenção de quem nos ouvia, também nos motivava a desenvolver cada vez mais novas propostas de intervenção.

Compreendia que, finalmente, havia ultrapassado as barreiras que me faziam desacreditar da docência e, passei a refletir em que medida as minhas experiências, vivências e novas ideias em relação à utilização pedagógica das imagens poderiam ser úteis para o aprimoramento da criticidade dos aprendizes em formação. Assim, motivada, cheia de esperança nos resultados dos trabalhos promovidos pelos bolsistas na escola e repleta de ideias para contribuir com o percurso formativo dos educandos, resolvi em 2014 que participaria da seleção para aluno especial da primeira turma do Programa de Mestrado em Educação e Diversidade – MPED e, posteriormente, para aluno regular do mesmo curso.

Sem dúvidas, participar como bolsista do PIBID representou um marco na minha trajetória docente; por esta razão, a docência começava a fazer sentido na minha vida e eu iniciava um processo de emancipação docente, galgando passos importantes na construção da minha identidade profissional, em face da reconstrução do meu fazer pedagógico, permitindo-me exercitar o meu potencial criativo e implementar novas práticas e ações. Sem dúvidas, participar do PIBID foi um divisor de águas no meu itinerário na educação, na medida em que tal experiência não apenas permitiu o meu (re)encontro com a minha profissão e o (re)conhecimento do poder transformador de vidas e de realidades que ela proporciona, como também passei a valorizar a grandeza existente no exercício da função social atrelado à docência.

Nesse contexto, resolvi participar da seleção para aluno regular do Programa de Mestrado em Educação e Diversidade – MPED, na qual fui aprovada e, até o presente momento, sinto-me muito satisfeita pela conquista e pela possibilidade de poder compreender a minha profissão com maior maturidade, criticidade, respeito e, principalmente, por desenvolver uma pesquisa que em muito contribuirá no percurso formativo dos alunos e na reflexão acerca das relações que estabelecem diariamente com as hiperimagens em ambientes virtuais ou em outros inumerados ambientes físicos em que são submetidos a megaexposição de artefatos visuais.

Esse me permitiu refletir sobre os percalços que atravessei para chegar até aqui. Observo que não há exercício da docência quando se exclui as experiências e vivências dos sujeitos, sejam

eles professores, sejam os educandos. Acredito que é nessa articulação das experiências pessoais com as atividades pedagógicas onde reside as múltiplas possibilidades de construir aprendizagens significativas que estimulam aprendizes e docentes na busca por uma educação de qualidade, emancipadora, que acolhe e respeita as diferenças numa escola marcada pela diversidade humana.

Durante o desenvolvimento dessa pesquisa, refletir sobre a trajetória da formação pessoal e profissional foi de grande relevância, tendo em vista a possibilidade de analisar crítica e minuciosamente os pontos fortes e as maiores dificuldades do exercício da profissão docente, bem como perceber até que ponto os saberes, vivências e experiências profissionais individuais e coletivas refletem na realização do meu trabalho.

Nesse sentido, posso afirmar que apesar da tensão que envolve a prática da docência, há algo encantador nessa profissão em que me apego: o poder transformador da educação sobre mentes aparentemente acríticas, comportamentos apáticos e ingênuos, o que permite a emancipação daqueles que uma sociedade doente insiste em diminuir, bem como o aprimoramento da compreensão crítica do mundo, do papel do cidadão nesse processo, as funções sociais e relações de poder.

Ademais, através do desenvolvimento dessa pesquisa, foi-me permitido compreender a essência da minha formação e a função social do professor, as quais devem estar atentas às transformações sociais, possibilitando ao educando elaborar novas formas de compreensão e atuação nesse mundo, empoderando-os e promovendo caminhos para transformar a realidade vigente e novas construções da história.

As andanças possibilitadas através dessa investigação científica, permitiu, que nós, docentes, nos comprometêssemos em visualizar o aluno não apenas como sujeitos da pesquisa mas, como uma pedra preciosa, cuja esplendor necessita de um pouco mais de lapidação e da nossa criatividade para assegurar que o brilho dessa jóia se amplie ao máximo, deixando as marcas da sua vivacidade no seu entorno, sem que para isto, ofusque o brilho das outras pedras preciosas. Eis o que me encanta no fazer docente!

1 PONTAPÉS INICIAIS DA INVESTIGAÇÃO

O advento da sociedade da informação e da sociedade em rede, além do avanço da tecnologia especialmente no tocante às mídias digitais muito presentes no mundo contemporâneo, perceptível especialmente em aparatos tecnológicos móveis, possibilitaram o surgimento concomitante de aplicativos e acessórios variados, os quais vêm alterando o comportamento do indivíduo diante das imagens, implementando formas diferenciadas de leitura que os sujeitos praticam no cotidiano, bem como a produção de sentidos e desenvolvimento de habilidades cognitivas para atuar no ciberespaço - comportamento que se estende também ao âmbito escolar.

Tal panorama, requer da sociedade contemporânea a reconstrução de escolas menos sistemáticas, normatizadoras e mais “antenadas” às transformações do mundo atual. A experiência social e cultural do ato de ver as imagens, bem como a compreensão delas como eixo de articulação de significados e sentidos sobre os modos de vermos e atuarmos no mundo, demanda a inserção dessa discussão na escola, repensando o currículo escolar, a fim de que possa elaborar, junto aos seus pares, propostas educativas que utilizem de forma crítica e criativa as representações visuais.

Nesse sentido, podemos observar a relação dos indivíduos com as novas tecnologias, sobretudo as móveis, como por exemplo os *smartphones* e *tablets*, tendo em vista que estes possibilitam o acesso à internet em locais distintos, mantendo-os conectados e em constante interação com os sujeitos em contextos diversificados, nos quais se comunicam não apenas com o texto verbal, mas com um entrelaçamento de textos, imagens e sons, através de uma linguagem hipermidiática, o que contribui para o surgimento de novas práticas discursivas mediadas por textos verbais, visuais e sonoros.

Por intermédio dessas novas tecnologias digitais da informação e comunicação, as práticas comunicativas e discursivas são essencialmente multimodais, na medida em que conjugam na tela o concatenamento entre diversas semioses como texto, áudio, imagem estáticas e imagem

em movimento. Assim, a sociedade em rede, usuária de aparatos digitais, redimensiona os usos e formatos da linguagem, adicionando outras formas multimodais que geram mudanças céleres na recontextualização e representação do significado no discurso e produção de sentidos múltiplos nas práticas comunicativas.

Entende-se multimodalidade como o conceito utilizado para estabelecer a articulação entre distintos modos semióticos na construção de eventos comunicativos. Logo, todo e qualquer discurso pode assumir distintas facetas, em função dos ajustes dos diferentes modos semióticos em forma de texto. A esse respeito, Kress (1996, p.7.11), compreende o conceito de texto como:

Um ‘tecer’ junto, um objeto fabricado que é formado por fios ‘tecidos juntos’ – fios constituídos de modos semióticos. Esses modos podem ser entendidos como formas sistemáticas e convencionais de comunicação. Um texto pode ser formado por vários modos semióticos (palavras e imagens por exemplo) e, portanto, podemos chegar à noção de multimodalidade. Com o advento de materiais computadorizados, multimídia e interacional, esta forma de conceituar a semiose se torna cada vez mais pertinente.

Logo, compreende-se que a multimodalidade no discurso sugere a utilização de modos semióticos diversificados. Esses, de acordo com as formas em que são concatenados, complementam entre si os seus respectivos sentidos e utilizam de modo centralizado ou com primazia, um modo semiótico em relação ao outro. A relação entre texto verbal e imagem em determinado contexto é um exemplo comum das formas como o discurso pode se concretizar.

É válido ressaltar que, em virtude da globalização, houve uma marcante revolução tecnológica a qual transformou comportamentos e as formas de se comunicar por intermédio de uma mutação de relações sociais, exigindo, assim, que o mundo reconfigurasse e recontextualizasse as práticas discursivas organizadas em redes que, na contemporaneidade, têm o desafio de proporcionar um elo comunicativo com sujeitos distintos, pertencentes a espaços geográficos e culturas diversas, muito atuante em mundos digitais, numa velocidade alucinante. Xavier (2005, p. 135) afirma que:

Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital.

Tais transformações instituíram outras perspectivas discursivas que se tornaram muito comuns no infindável espaço cibernético. No âmbito familiar, a democratização da utilização

de mídias digitais impactou significativamente nas práticas discursivas dos sujeitos envolvidos, o que ocasionou a inserção de crianças, jovens e adultos no mundo digital, cujos hábitos eles também levam consigo para outros espaços, especialmente a escola, local que ainda não lida muito bem com a infinidade de possibilidades pedagógicas das hipermídias. Ademais, a utilização de ferramentas digitais por sujeitos iletrados digitalmente, tornou-se realidade em vários espaços sociais, por conseguinte, novas práticas discursivas são elaboradas, reelaboradas, ressignificadas e recontextualizadas a todo instante.

Nesse sentido, Kress e Van Leeuwen (2006) asseguram que todas essas vertiginosas mudanças, fomentaram a familiarização e utilização frequente dessa linguagem híbrida, que se estrutura por meio da articulação de palavras, de imagens, de cores, de sons e até de movimentos, elaboradas no interior das relações sociais no espaço cibernético pelos sujeitos comuns, cuja criatividade e habilidade para lidar com essas múltiplas semioses disseminaram o uso da linguagem multimodal. Paralelo a isso, foi possibilitado, ainda, o surgimento de formas variadas de letramentos definidos pelas necessidades da vida em sociedade, os quais não correspondem às formas convencionais que os indivíduos em idade escolar têm acesso nas unidades de ensino.

A respeito das diversas formas de letramentos às quais os indivíduos são submetidos nas mais distintas esferas sociais, Rojo (2009) aponta que, uma vez valorizados e legitimados nas ações pedagógicas cotidianas, promovem a inclusão social e a conscientização da influência das transformações sociais e vivências particulares nas práticas de letramentos que os sujeitos experimentaram e nas linguagens que utilizam.

Assim, a autora fala em multiletramentos – articulação entre letramentos globais e os locais vivenciados pelos seus alunos; letramentos críticos e protagonistas: compreendidos como todas as formas de letramentos que possibilitam a leitura de textos diversos de forma consciente, livre da alienação, a fim de perceber os jogos ideológicos, intencionalidade, situação de produção e conseqüentemente, tornar-se agente de transformação social e; letramentos multisemióticos: formas de letramento que abrangem o campo das imagens, das músicas e outras semioses para além das formas escritas, em virtude das novas transformações sociais e são difundidos inclusive por intermédio das TDIC e produtos midiáticos diversos que propiciam o surgimento de novos gêneros textuais.

Conscientes que a diversidade de letramentos é oriunda da sociedade da tecnologia e da informação, das multisseios e da multiculturalidade, o fazer docente deve primar pelo fortalecimento das identidades e tolerância às diferenças, a fim de que a democratização e ampliação das formas de letramento se concretize nos currículos escolares, legitimando assim, as várias formas de significação produzidas pelos aprendizes. Nesse caminho, cabe considerar as vivências e experiências dos educandos nas íntimas relações que possuem com o ciberespaço, nas suas atividades comunicativas, onde fazem uso de uma variedade de linguagens que os auxiliam nos intrincados e complexos processos de comunicação da contemporaneidade.

O ciberespaço, em especial as redes sociais e aplicativos de bate-papo agregados às tecnologias digitais móveis, propiciam o encadeamento de diversos aparatos semióticos, sejam eles verbais ou escritos, ampliando assim a abertura para a plurisensorialidade. A esse respeito, Lévy (1999, p. 17) apresenta o conceito de cibercultura entendida como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores, que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Assim, observamos que, em virtude da proliferação de usuários conectados no ciberespaço e da democratização do acesso a ambientes virtuais, os sujeitos estão adaptados a lidarem com mecanismos imagéticos que acionam e intensificam a sua capacidade sensorial.

As considerações apontam que, além da compreensão pedagógica acerca do impacto da cibercultura sobre a sociedade contemporânea, é imprescindível que a escola reflita sobre o potencial educativo das imagens veiculadas e produzidas pelas mídias digitais. Nesse caminho, destaco as ações educativas que se valem das tirinhas, animações, charges e os *memes*, os quais tomo como objeto de estudo -, sua influência sobre o olhar do indivíduo que com elas interage e as possibilidades de se promover práticas escolares centradas nas representações visuais, as quais ocupariam lugar de destaque nesse processo.

A tirinha é uma sequência de quadrinhos publicados regularmente que geralmente faz uma crítica aos valores sociais. Um exemplo de tirinha muito comum em processos seletivos e em livros didáticos são as tirinhas da Mafalda. Na internet, a tirinhas do Armandinho, nos últimos anos, têm ganhado muito espaço, aceitação e repercutido positivamente entre os internautas, devido aos seus questionamentos bastante profundos sobre questões éticas e comportamentais

da sociedade. Já a charge é uma ilustração de caráter humorístico que faz uso da caricatura de um ou mais personagens, com o intuito de satirizar algum acontecimento da atualidade. Costuma ser utilizada para fazer críticas de cunho político.

Meme é um termo grego que significa imitação, o qual tem se difundido através da *web*, sendo bastante conhecido e utilizado na internet para caracterizar uma ideia ou conceito. Pode ser qualquer vídeo, imagem, frase, ideia, link, música e etc, que se espalhe entre vários usuários rapidamente, por intermédio de *e-mails*, *blogs*, *sites* de notícia, redes sociais e demais fontes de informação alcançando muita popularidade. É comum os *memes* se transformarem nos chamados virais, referindo-se ao fenômeno de "viralização" de uma informação, os quais se beneficiam para divulgar e propagar uma marca e ou serviço.

Em face dessa discussão nos entremeios dos complexos processos educativos, desenvolvemos um trabalho voltado para a compreensão crítica da cultura visual nas práticas escolares de leitura e interpretação, sendo a cultura visual compreendida aqui como o conjunto de imagens que compõem o cotidiano do indivíduo e impacta na sua forma de pensar e de viver, cuja compreensão crítica possibilita que o sujeito opere na transformação da condição social existente.

Tais representações visuais são compreendidas como “elementos centrais que estimulam práticas de produção, apreciação e crítica de artes e que desenvolvem cognição, imaginação, consciência social e sentimento de justiça” (DIAS, 2011, p. 54). Assim, ressalto que apropriar-se criticamente das visualidades, sobretudo aquelas que circulam em um dos ambientes mais atraente para os aprendizes - a internet - traduz-se numa prática cidadã fundamental para uma sociedade conectada e marcada pela influência massiva das mídias digitais, de modo que possa fortalecer a criticidade diante das hiperimagens, bem como, instrumentalizados social e politicamente, sejam capazes de intervir no mundo ao seu redor.

1.1 HISTÓRICO DA PESQUISA

Essa trabalho investigativo se justifica no atual contexto escolar, considerando a necessidade de potencializar as construções de aprendizagens coletivas e colaborativas, tendo em vista o alto nível de interatividade da sociedade em rede, com a utilização pedagógicas das imagens integradas a diversas semioses, como o som e texto, as quais assegurem a aquisição de

competências para analisar uma imagem e produzir sentidos novos. Além disso, desejou-se relacionar o processo de compreensão crítica da cultura visual às competências cognitivas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, bem como analisar como se operacionaliza a construção dos sentidos na interação com as imagens do ciberespaço a partir de seus respectivos aspectos sensíveis, situados social e historicamente.

Tal análise se dá considerando nossa observação da operacionalização das ações interventivas nas oficinas de Leitura e Letramento do PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador no Colégio Estadual Normal Arnaldo de Oliveira, município de Caém-Bahia, Núcleo Regional de Educação – (NRE-16) as quais têm como foco principal minimizar as deficiências básicas de leitura e escrita, favorecer o aprimoramento das habilidades de interpretação e produção textual dos alunos do Ensino Médio desta UE, com o objetivo de tornar o educando um leitor autônomo, crítico e reflexivo (inclusive do texto hipermidiático) e construtor do próprio conhecimento.

Cabe informar que o Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. O objetivo do ProEMI é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também às expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea.

Os projetos de reestruturação curricular possibilitam o desenvolvimento de atividades integradoras que articulam as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, contemplando as diversas áreas do conhecimento a partir de 8 macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e uso de Mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil e Leitura e Letramento.

A razão da escolha do tema e do lócus da pesquisa foram despertados em virtude de a unidade escolar mencionada ter sido campo de atuação do **PIBID** – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, um programa da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior) que tem por objetivo fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério básico, numa ação que articula a participação de estudantes dos Cursos de Licenciatura das Universidades Públicas nas escolas da Educação Básica sob a supervisão de professores da Universidade. Na UNEB – Universidade do Estado da Bahia o PIBID é vinculado à PROGRAD - Pró Reitoria de Ensino de Graduação e possui 49 subprojetos distribuídos em distintos departamentos de cidades do interior baiano onde a UNEB tem atuação.

Nesse sentido, os bolsistas do PIBID, estudantes do curso de Letras da Uneb Campus IV, desenvolveram ações no Colégio Estadual Arnaldo de Oliveira referentes ao subprojeto **Educação pela imagem: Formação cultural, leitura e escrita**, cujas atividades visavam no aprimoramento das práticas pedagógicas envolvendo o exercício da criticidade nas práticas de leitura de imagens.

Dessa forma, por meio desta pesquisa, pretende-se explorar tanto a literatura relativa à compreensão crítica da cultura visual, leitura de imagens do ciberespaço e construção de sentidos, quanto averiguar como o conhecimento escolar se amplia através da inserção da cultura visual e da cibercultura no currículo, especialmente na perspectiva do trabalho com leitura crítica de representações visuais nas “Oficinas de Leitura”, tendo em vista o potencial criativo, interativo e pedagógico das imagens.

De tal modo, buscou-se obter um conhecimento de mundo que ultrapassa a fronteira da cultura de grupos hegemônicos, responsáveis pela forte influência na elaboração do currículo escolar, trazendo, assim, contribuições de caráter pedagógico pautadas nas novas demandas e paradigmas sociais, sobretudo no que tange às TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – e à cultura visual. Além disso, é imprescindível apresentar possibilidades aplicáveis de intervenção pedagógica com o uso das representações visuais oriundas também do ciberespaço, a fim de se construir aprendizagens por meio de metodologias que conjuguem o caráter híbrido das linguagens visual, sonora e verbal presente nas imagens, especialmente as que circulam nas redes sociais.

Nesse sentido, a inserção das representações visuais e das TDIC nas práticas escolares de forma consistente e transformadora é socialmente relevante na medida em que professores e toda a comunidade escolar podem estar mais integrados ao potencial educativo das mídias

digitais e ao trabalho com imagens agregadas a diversas semioses. Tudo isso através da realização de oficinas temáticas e intervenções em sala de aula, de modo interdisciplinar, cujas ações contemplem a apreciação e análise de imagens, visando o fortalecimento de outras práticas escolares capazes de favorecer a construção de aprendizagens, o desenvolvimento de competências cognitivas que auxiliem nas práticas de leituras, o refinamento da criticidade do educando que o faz produzir sentidos múltiplos diante das imagens e o consequente aprimoramento da relação aluno/escola/TDIC.

Ademais, as imagens passam a ser inseridas nas práticas escolares não apenas como instrumentos de propriedades ilustrativas, como um fenômeno de redundância ou para apoiar o texto verbal, mas como conteúdo que dispensa palavras para a sua compreensão, ocupando o *status* de independência do texto escrito e situando-se na escala da informatividade. Do mesmo modo, promoverá a construção de múltiplos sentidos, aprendizagens, o consequente aprimoramento do potencial crítico-reflexivo dos discentes, e finalmente a melhoria das habilidades de leitura e compreensão crítica da cultura visual, ainda tão elementares.

Trata-se de competências leitoras as aquisições, aprendizados construídos, ações adquiridas por um indivíduo para que este possa ter a capacidade de interagir com a leitura, de refletir sobre ela, expressar-se, argumentar, atitudes que possibilitam a construção de sentidos diante daquilo que se observa sejam textos lineares ou textos imagéticos. Sendo assim, competência refere-se àquilo que é construído por meio de vivências, de trocas culturais. As habilidades de leitura, segundo a Matriz de Referência em Língua Portuguesa, dizem respeito às “competências já adquiridas” (Brasil, 2008, p. 18), ou seja, de acordo com a Matriz, a partir do momento em que o indivíduo adquire um conjunto de competências, este passa a ter a habilidade. As competências leitoras são articuladas às habilidades de leitura e possibilitam que o sujeito desenvolva a sua autonomia nos atos de leitura e consequentemente sejam capazes de construir sentidos e novas aprendizagens.

Esse trabalho tem a sua relevância na medida em que também traz contribuições à comunidade escolar no sentido de repensar a relação entre o indivíduo, as representações visuais construídas no seu contexto social, o ciberespaço e as tecnologias digitais, a fim de encarar as produções imagéticas disponibilizadas na internet de forma mais analítica e menos ingênua.

Outrossim, vale ressaltar que lidar com a cultura visual está além do conhecimento operacional da linguagem, visto que trata-se de uma ação que considera, sobretudo, os aspectos culturais e críticos dos artefatos visuais. Logo, estar habilitado para analisar criticamente as visualidades que circulam nos diversos extratos sociais consiste em atuar sobre o mundo, analisar e conhecer os resultados da sua ação de maneira mais profunda e crítica.

1.2 PROBLEMÁTICA

Sabe-se que formas de interação oportunizadas pelas mídias digitais se amparam numa infinidade de recursos linguísticos como verbo, imagem, som, cor e movimento que estruturam o fazer comunicativo por intermédio de um emaranhado de relações híbridas e de dada multiplicidade de sentidos, tornando a sua atuação ainda mais significativa e repleta de possibilidades quando aplicadas no âmbito educativo. Paralelo a isso, é sabido também que os sujeitos da contemporaneidade têm desenvolvido novas formas de ler. Entretanto, as práticas escolares desenvolvem com maior habilidade as ações que se restringem à leitura tradicional, na mídia impressa, silenciosa, cuja maior representação é o livro, o qual, no contexto da educação básica, é sinônimo de conhecimento e considerado instrumento privilegiado através do qual se produz aprendizagens.

Em contrapartida, como bem salienta Santaella (2007), a escola necessita ampliar a compreensão de que existem diversas formas de leitura que se concretizam mediante a utilização de distintos suporte e mídias tais como: a tela de computadores, de *smarthphones*, *tablets* que reconfiguram as possibilidades de práticas leitoras no âmbito escolar com uso de tecnologias digitais. Relacionando o ato de ler aos diferentes suportes midiáticos, a própria concepção de leitura necessita ser atualizada, visto que os novos leitores do século XXI apresentam algumas características que são negligenciadas no espaço escolar, tais como: é um sujeito mais ativo, autônomo, dinâmico, capaz de estabelecer diversas conexões no ambiente virtual, no ciberespaço, lê, escuta e olha simultaneamente, lida com muita tranquilidade com o caráter híbrido das semioses presentes no ciberespaço, logo, são hiperestimulados pela

velocidade dos aparatos tecnológicos modernos, bem como pelo acúmulo de informações multimodais aparelhadas em rede.

Esse novo leitor que emerge na era digital, o qual está conectado à internet o dia inteiro e comunicando-se através de aplicativos e mídias distintas, Santaella (2013, p.21) caracteriza-o como leitor ubíquo, o qual é descrito no excerto que segue:

À mobilidade física do cidadão cosmopolita foi acrescida a mobilidade virtual das redes. Ambas as mobilidades entrelaçaram-se, interconectaram-se e tornaram-se mais agudas pelas ações de uma sobre a outra. A popularização gigantesca das redes sociais do ciberespaço não seria possível sem as facilidades que os equipamentos móveis trouxeram para se ter acesso a elas, a qualquer tempo e lugar. É justamente nesses espaços da hipermobilidade que emergiu o leitor ubíquo, trazendo com ele um perfil cognitivo inédito que nasce do cruzamento e mistura das características do leitor movente com o leitor imersivo.

Entende-se, assim, que o leitor ubíquo apresentado por Santaella (2013) apresenta características cognitivas que o torna extremamente adaptado para navegar na internet, tendo em vista a sua aptidão para responder aos diversos estímulos que encontra diante da tela, em qualquer tempo ou lugar, sem se preocupar com a linearidade e sistematização das informações apreendidas na interação no ciberespaço. Nesse intercâmbio com o mundo virtual, as práticas de leitura e escrita instituídas pelos usuários da *web* são revestidas de mudanças significativas nas formas de interação entre escritor, autor e texto e, sobretudo, entre o indivíduo, os artefatos visuais com os quais mantém contato e as múltiplas possibilidades de produção de sentidos.

Tais transformações ocorrem na contramão dos currículos escolares que, apesar das tentativas de implementar ações educativas contextualizadas com os novos paradigmas da contemporaneidade, em especial no que tange ao ritmo acelerado de disseminação da TDIC, têm encontrado barreiras para inserir as ferramentas digitais no contexto da sala de aula, dinamizando e proporcionando um processo educativo que tenha como pilar o aprimoramento de uma visão crítica para a produção de artefatos visuais que são veiculados diariamente nos ambientes virtuais. Dentre os principais entraves, podemos destacar: dificuldade para implantação de laboratórios de informática, escassez de profissionais para monitorarem as mídias digitais, além de docentes pouco hábeis para lidar com tecnologias digitais na sua prática pedagógica entre outros.

Em 2010, algo novo surgiu no meu contexto de trabalho: O PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, que tinha por objetivo estimular a formação inicial e continuada de estudantes dos Cursos de Licenciatura num processo de docência partilhada, através da articulação entre a Universidade e a Educação Básica. O referido programa despertou o meu interesse, porque o subprojeto que foi elaborado e direcionada para a unidade de ensino em que atuo, apresentava uma proposta de leitura de imagens e formação intelectual e crítica do educando, como já mencionado. Por esta razão participei do processo seletivo, sendo contemplada com a aprovação. Permaneci como bolsista supervisora do PIBID de junho de 2010 a fevereiro de 2014. Nesse período, fiz vários cursos, dentre os quais vale destacar a Especialização em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB/MEC, Curso de Práticas Pedagógicas oferecido pela UNB, Formação para Gestores Escolares oferecido pelo NEAD/UNEB, além da participação em simpósios, congressos e apresentação de trabalhos vinculados ao PIBID. Essas experiências me permitiram ter um contato maior e um olhar mais analítico para as mídias digitais e artefatos visuais que circulam socialmente, o que favoreceu o aprimoramento da minha prática docente no tocante à cultura visual e sua compreensão crítica.

Após o término das ações do PIBID, em 2014, busquei utilizar os conhecimentos adquiridos em outros projetos assumidos pela escola que possibilitassem o envolvimento dos alunos com as práticas de leitura e utilização de imagens. Encontrei na efetivação dos projetos estruturantes artísticos da Secretaria Estadual de Educação: FACE (Festival Anual da Canção Estudantil), EPA (Educação Patrimonial e Artística), TAL (Tempos de Artes Literárias) e AVE (Artes Visuais Estudantis) e principalmente nas oficinas de Leitura e Letramento do PROEMI o ambiente propício para a implementação do trabalho com a compreensão crítica da cultura visual possibilitando aos alunos envolverem-se em atividades de leitura de forma mais dinâmica, esbanjando o exercício da criticidade diante das representações visuais, inclusive aquelas oriundas da internet.

Tendo vivenciado por vários anos a experiência em sala de aula, ouvido os relatos de professores em diversas unidades escolares, bem como o teor das discussões em cursos de capacitação pedagógica, é perceptível que os currículos escolares ainda apresentam sérias dificuldades para estabelecerem práticas criativas, inovadoras que valorizem e potencializem a utilização das ferramentas digitais na sala de aula, como um recurso de grande valia para

adentrar o âmbito escolar, visto que trazem consigo variadas semioses presentes nessas novas práticas discursivas. Além disso, diversas representações e artefatos visuais são fortemente disseminados na sociedade em função da utilização frequente de aparatos tecnológicos móveis ou não, os quais garantem a interação, produção de sentidos e construção de conhecimento em quaisquer tempos ou espaços.

As experiências com tecnologias digitais vivenciadas diariamente pelos alunos/leitores possibilitam que esses sejam protagonistas de práticas de leitura e letramento diversas, as quais acarretam consequências sociais, cognitivas e discursivas configurando, desse modo, o que podemos chamar de letramento digital, tendo em vista que os jovens são aqueles que têm maior contato e habilidade com as produções digitais (imagens, sons, e outros textos), bem como com os suportes midiáticos que as disseminam.

Vale ressaltar que nos ambientes virtuais, os alunos/leitores são expostos a uma multiplicidade de artefatos visuais que eles podem compartilhar, promover debates acerca das questões sociais apresentadas, absorver ou não a ideologia de grupos e instituições político-sociais, produzir e reproduzir cultura e conseqüentemente, intervir nas ações dos seus grupos, no seu entorno. As representações visuais partilhadas e apreciadas no ciberespaço assumem um lugar de destaque no ciberespaço, em função do seu dinamismo e das múltiplas possibilidades de análise crítica das imagens a partir dos seus significados culturais e práticas sociais conectadas às relações de poder, economia e política.

Nesse processo, verifica-se que estas outras formas de interação com a utilização das imagens têm ocupado as experiências cotidianas dos indivíduos desde a tenra idade até a “melhor idade” e redimensionam as formas de aprender e ensinar, ler e escrever, demandando a realização de constantes e diversificadas readaptações sobretudo no fazer docente. É notório, ainda, que a utilização didática da imagem de modo ilustrativo ou apenas como suporte para a interpretação de textos escritos torna a sua importância secundária frente aos textos verbais, podendo limitar o potencial crítico e criativo do educando.

Vale ressaltar que a ação pedagógica centrada na leitura, interpretação de textos imagéticos e imagético-verbais produzidos através das tecnologias digitais de comunicação e informação possibilitam, aos educandos e docentes, a inserção das imagens com maior abrangência no currículo escolar, numa tentativa de fomentar maior integração com a cultura visual utilizando

uma diversidade de imagens que circulam pelos no ciberespaço, tais como a fotografia, as animações, as tirinhas, as hiperimagem¹, publicidades, *memes* - que se viralizam na redes sociais - como eficientes instrumentos de aprendizagem, o que favorece o aprimoramento da capacidade criativa e crítico-reflexiva do aluno.

As ações pedagógicas relacionadas à cultura visual vão além da aquisição de competências visuais: estão sempre vinculadas a uma concepção sociocultural. Desse modo, a questão norteadora dessa pesquisa se configura na crença de que a utilização artefatos visuais diversos sobretudo os oriundos do ciberespaço, podem assumir a função de eficientes instrumentos de aprendizagem, o que favorece o aprimoramento do potencial crítico-reflexivo do aluno acerca das questões sociopolíticas e culturais, bem como a apropriação consciente da sua realidade, de modo que possam nela intervir, considerando que as visualidades difundidas no mundo contemporâneo são partes representativas da realidade sociocultural do indivíduo.

Contudo, segundo Freedman (2005), é válido ressaltar que o posicionamento crítico diante das imagens a que os alunos estão expostos não ocorre naturalmente, a menos que sejam mediados nessa compreensão crítica da cultura visual. Em contraponto a este entendimento, a utilização pedagógica da imagem apenas como suporte para a interpretação de textos escritos torna a sua importância secundária frente aos textos verbais, podendo limitar o potencial crítico e criativo do educando. Nesse *interim*, percebe-se que ao longo do fazer pedagógico, fala-se muito em textos imagéticos, imagético-verbais, Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação e leitura crítica de imagens, entretanto é perceptível que a utilização de ferramentas digitais e prática educativas que potencializem o uso das representações visuais não são bem compreendidas e realizadas nas escolas.

Verifica-se também que a educação da cultura visual nos meios formais de ensino não se aplica rotineiramente, o que limita as possibilidades de observação crítica, por parte dos educandos, das imagens que lhes são apresentadas no cotidiano, especialmente através das mídias digitais. Logo, a questão-problema desta pesquisa tem a seguinte formulação: **Como se desenvolve a compreensão crítica da cultura visual – hiperimagem – por parte dos educandos nas práticas escolares de leitura?**

¹ Conceito adotado por MESSA, E. Trata-se de uma imagem com recursos adicionais (áudio, texto, programação, etc) oferecidos pela hipermídia.

Esse trabalho investigativo foi conduzido no intuito de compreender os processos de produção de sentido na utilização pedagógica das representações visuais, especialmente as que são veiculadas através das TDIC. Discute ainda, em que medida a escola tem promovido ações que aprimorem as habilidades de leitura e interpretação crítica das imagens do ciberespaço, utilizando-as não apenas como recurso das aulas, mas como conteúdo destas. Tem como foco central analisar como se operacionaliza a construção de sentidos e a compreensão crítica da cultura visual.

Feitas tais considerações, fica posto que a pesquisa foi delineada em decorrência das inquietações existentes em torno das dificuldades de leitura crítica, da aparente passividade e ingenuidade diante da interação com as imagens do ciberespaço apresentadas por muitos educandos na educação básica, bem como dos impasses e desafios dos docentes no tocante à utilização pedagógica das mídias na sua prática cotidiana, que segundo Gomes (2008), tal conflito se sustenta na crença disseminada por muitos docentes de que a mídia desconstrói os valores construídos pela família e pela escola ao longo da história e, desse modo, utilizar a produção midiática como objeto de estudo implicaria uma ação contrária ao que os currículos escolares conservadores têm proposto. Diante dessa abordagem, este trabalho investigativo procurou compreender como se processa a construção de sentidos e a compreensão crítica da cultura visual na interação do educando com as hiperimagens, no Colégio Estadual Normal Arnaldo de Oliveira. Assim, essa pesquisa se propôs em investigar os fenômenos concernentes aos seguintes objetivos:

- Identificar problemas de aprendizagem relacionadas à compreensão crítica das imagens.
- Relacionar o processo de compreensão crítica da cultura visual às competências requeridas para ler as multissemióticas.
- Conhecer como se dá a compreensão da cultura visual por parte dos estudantes nos processos de construção de sentidos das hiperimagens.
- Oportunizar uma proposta pedagógica para docentes e educandos, que estimule a compreensão crítica da cultura visual através das hiperimagens.

A pesquisa foi desenvolvida à luz de estudiosos que versam sobre a cultura visual e educação, dentre os quais merecem destaque Gomes (2004;2008), Sardelich (2006), Hernández (2000,

2007), Martins e Tourinho (2009 e 2011), e Freedman (2006) os quais discutem ainda acerca da importância da revisão dos currículos escolares, a fim de inserir práticas educativas que contemplem a sua compreensão crítica, bem como analisar o impacto das representações visuais nas formas de construir sentidos e intervir no contexto social vigente. Articulamos diálogos com os conceitos de imagem sob uma perspectiva da multimodalidade abordada por Kress e Van Leeuwen (2006), bem como a concepção de imagem do ponto de vista da semiótica sustentada por Santaella e Nöth, (1997), cuja discussão nos oferece embasamento para compreendermos a relação dos sujeitos com as linguagens híbridas e as multissemioses oriundas do ciberespaço, ambiente no qual os aprendizes empreendem complexas relações comunicativas Lévy e Lemos (2010). Nesse caminho, as discussões nos levam a compreender os multiletramentos e as relações com as TIC e TDIC na escola, defendidos por Rojo (2009;2012;2013), cujo debate nos permite estabelecer relações pertinentes com a compreensão crítica da cultura visual no âmbito escolar, pelas razões já explicitadas nesta problemática.

Quanto à metodologia aplicada para assegurarmos o andamento da pesquisa, a partir das características apresentadas, desenvolvemos uma investigação de abordagem qualitativa, com o método de pesquisa-ação, **inspirada numa perspectiva crítico-dialética**. Na busca pelo levantamento de informações, compreensão da realidade investigada, foram utilizados os seguintes instrumentos para análise de dados: O caso de ensino, observações das ações docentes na sala de aula e durante as oficinas, grupo focal com os professores que ministram as oficinas e o diário de bordo das atividades implementadas nas Oficinas do ProEMI. Os procedimentos utilizados para a análise dos dados foi inspirado na Análise de Discursos Francesa (ADF), por entender que esta seria um caminho viável para se compreender os dados construídos por intermédio da implementação da pesquisa ação.

Desse modo, a proposta de intervenção idealizada para implementação no âmbito escolar, local de realização da pesquisa, desenvolveu práticas de leitura e análise das tirinhas, com destaque para as tirinhas do Armandinho, charges e os *memes*, os quais são bastante difundidos nas redes sociais, em especial no *facebook*, através de casos de ensino, os quais foram estruturados em sequências didáticas que foram aplicadas nas Oficinas do ProEMI, com alunos e professores participantes do referido projeto, promovendo momentos para

discussão de temas de grande relevância social, com utilização dos artefatos visuais (hiperimagens) que circulam na internet.

Este trabalho investigativo está estruturado em quatro capítulos, cujas partes que os constituem se organizam da seguinte forma: A introdução contempla a exposição do objeto de estudo, por intermédio de uma breve abordagem teórica do tema em foco, o histórico da pesquisa, o problema central que originou o itinerário dessa investigação científica, a definição dos objetivos que esse trabalho se propõe pesquisar, o campo de pesquisa e os sujeitos participantes. No segundo capítulo observa-se a apresentação do referencial teórico que embasa a discussão promovida a partir das categorias estabelecidas no itinerário dessa pesquisa.

Ao longo do terceiro capítulo é apresentada a fundamentação metodológica, na qual foram definidos os caminhos trilhados, a fim de que as indagações oriundas desse trabalho fossem contempladas com rigorosidade e vigorosidade.

O quarto capítulo contempla a análise dos dados obtidos através da aplicação dos casos de ensino, grupos focais, diários de bordo e observações das oficinas aplicadas no Colégio Estadual Normal Arnaldo de Oliveira, cujas ações foram destinadas a professores e alunos que participam da Oficinas do ProEMI, e os respectivos achados da pesquisa permitiu-nos uma compreensão acerca do processo de construção de sentidos dos alunos diante das hiperimagens. A realização da discussão dos dados apresenta uma abordagem interpretativa e foi inspirada na Análise de Discurso Francesa (ADF) a partir da reflexão acerca dos discursos oriundos das vivências dos sujeitos da escola. Além disso, apresenta os resultados/produtos finais desse trabalho investigativo, os quais serão direcionados aos professores da educação básica, com o intuito de fomentar as atividades pedagógicas que façam uso da cultura visual e estimulem a sua compreensão crítica e construção de sentidos múltiplos.

Finalmente, apresentamos as considerações finais obtidas ao longo desse estudo, as quais não se encerram aqui, tendo em vista que trata-se de uma percepção obtida através da investigação científica de uma realidade e, portanto, várias outros olhares análogos ou sobre outras perspectivas podem surgir posteriormente.

2 NAVEGANDO PELOS CAMINHOS TEÓRICOS



Figura 3: Alunos assistindo ao vídeo “Los colores de las flores”, durante a Oficina de Leitura. Fotografia: Camila Fonseca, 2016.

2.1 LEITURA E INTERAÇÃO COM AS HIPERIMAGENS

As habilidades de leitura, escrita e interpretação textual desde sempre têm sido alvo de grande preocupação por parte de educadores e pesquisadores em educação, tendo em vista os índices mínimos revelados nos resultados das avaliações externas e nas avaliações da aprendizagem das unidades escolares. Para iniciarmos uma breve discussão referentes à realidades de leituras existentes e outras surgidas com o adventos das novas tecnologias e novas práticas sociais, trataremos dos conceitos como alfabetismo e letramento instituídos por Roxane Rojo (2009) e Magda Soares (1998; 2003).

Observando o resultado das avaliações externas (SAEB), Rojo (2009) constatou que os alunos obtiveram médias mais altas no que se refere ao domínio de normas e formas da língua escrita e apresentaram médias abaixo de 50 pontos em competências referentes ao desenvolvimento temático de textos e domínio do tipo de texto (poder de argumentação). Isso revela que os alunos egressos do ensino médio apresentam dificuldades para desenvolverem um tema proposto numa produção textual, relacionar, organizar, interpretar fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista, para utilizarem os mecanismos necessários na argumentação, além de falhas no que tange à elaboração de propostas de intervenção para o problema abordado.

Esses resultados demonstram que há uma supervalorização de práticas pedagógicas que valorizam o estudo das normas gramaticas em detrimento da utilização do texto como unidade de sentido. Desse modo, torna-se evidente que a produção de sentidos diante da leitura e análise de diversos gêneros textuais, inclusive as imagens, são atividades que ficam comprometidas impedindo o educando de exercitar a criticidade frente aquilo que ele ouve, lê, observa seja nos livros, nas publicidades e sobretudo nas redes sociais a que eles estão tão envolvidos e diariamente conectados.

Nesse caminho, a autora reflete ainda acerca dos conceitos e formas em que se constituem o alfabetismo e letramentos, sendo o alfabetismo entendido como a capacidade de acessar e processar informações escritas, como ferramenta para enfrentar as demandas cotidianas. Pode ser ainda definido, segundo Soares (2003, p. 29) como “o estado ou condição de quem sabe ler ou escrever”, ou seja, codificar, compreender, interpretar, situar o texto em seu contexto,

criticar, decodificar, utilizar normas gramaticais, comunicar, textualizar estabelecendo relações de progressão de temas e ideias, de coesão e coerência. Logo, o conceito de alfabetismo se altera em função das transformações sociais vigentes em determinado contexto.

A esse respeito, Soares (1998) aponta que as pessoas aprendem a ler e escrever, contudo não significa que as mesmas estão habilitadas com competências para usar a leitura e a escrita e envolverem-se com as práticas sociais da escrita, as quais incluem também as leituras nas mídias digitais, as leituras de imagens, do hipertexto, do artefatos visuais que são produzidos/compartilhados no ciberespaço, visto que, embora haja certa negligência da escola, as mídias digitais tem impactado fortemente nas práticas leitoras e letramentos a que os alunos/leitores estão expostos.

Assim, percebe-se a necessidade de a escola assumir o seu papel enquanto “agência cosmopolita” (SOUZA SANTOS, 2005) na contemporaneidade estabelecendo interconexão entre as culturas e letramentos locais/globais, relações entre a cultura valorizada que nela circula e a cultura contra-hegemônica que representa a comunidade escolar, bem como o acesso a outros espaços valorizados da cultura e a outras mídias.

Em virtude da globalização e do avanço das tecnologias, na década de 90, a leitura passou a ser compreendida como a oportunidade de colocar discursos relacionados entre si, capaz de gerar novos discursos/textos, tendo em vista a importância destes nas sociedades densamente semiotizadas, os quais nos chegam através das imagens que são veiculadas em distintas mídias digitais. Assim, somos obrigados a diariamente compreendermos informações que são produzidas/compartilhadas através das tecnologias digitais, a fim de fazermos escolhas, refletir acerca de conflitos sociais, assumirmos novas posturas, reivindicarmos direitos entre outras ações sociais. Todavia, como é possível tecer leitura e releituras de informações que nos acometem através de imagens, sons, textos lineares nos espaços escolares, se os sujeitos não forem instigados a desenvolver essa prática crítica e analítica?

Nessa vertente, Rojo (2009) critica os métodos utilizados para a prática de leitura e produção textual utilizada cotidianamente pelos docentes, os quais se resumem basicamente em composição de redação a partir de temas. Adverte para a necessidade de adequação curricular no que tange à aquisição de competências e habilidades de leitura e escrita, baseadas nas

transformações sofridas pelo contexto social vigente, o qual demanda também novas formas de letramento, conforme se observa nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Logo, defende a utilização de diversos gêneros textuais, bem como a utilização do texto como unidade de ensino de língua, ou seja, deveria penetrar na sala de aula não como suporte para o ensino de conteúdos, mas como objeto de práticas de leitura e produção, como produtos de sentidos, possibilitando a formação de alunos multiletrados.

Tendo em vista a necessidade de formar alunos multiletrados, é imprescindível que as práticas leitoras oferecidas na escola promovam o contato do educando com uma infinidade de gêneros impressos e sobretudo digitais. Dias (2012) chama à atenção para o fato de que a escola relega em segundo plano a construção de sentidos pelos alunos no contato com os gêneros digitais. Contudo, aponta que cabe ao professor ampliar as possibilidades de inserção de práticas escolares que não se limitem às práticas canonizadas de letramento, mas que incluam processos interativos capazes de ampliar as produções de sentidos por parte dos alunos.

Assim, percebe-se a necessidade da inclusão de práticas didáticas plurais e multimodais na escola, em virtude das transformações sociais sofridas devido à globalização, aos avanços das Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC) - os quais demandam e influenciam o surgimento de novos gêneros textuais - e, principalmente para fortalecer as identidades e o respeito às diferenças, sem perda da ética plural e democrática.

Para atingir este fim, é preciso legitimar os múltiplos letramentos que surgem em face das transformações oriundas do mundo globalizado, sobretudo no que tange ao avanço das tecnologias da comunicação e informação e disseminação das tecnologias digitais, cuja veiculação de informações impacta diretamente nas formas de ler, naquilo que se lê e na formação identitária dos sujeitos.

Rojó (2009) adverte que para promover discussões quando se trata das formas de leitura e letramento, algumas mudanças ocorridas em função avanço das tecnologias da comunicação e informação devem ser consideradas, a saber: Vertiginosa intensificação e a diversificação da informação nos meios de comunicação analógicos e digitais; eliminação das distâncias espaciais e temporais; multissensuosa ou a multiplicidade dos modos de significar que as

possibilidades multimidiáticas e hipermidiáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura.

Tais mudanças vivenciadas pela sociedade contemporânea influenciaram o trato com a leitura, na medida em que cada vez mais são realizadas rotineiramente leituras de imagens expostas em diversos espaços sociais e exigindo a necessidade de acionar dispositivos cognitivos para interpretação das mesmas, bem como, em outras circunstâncias, estabelecer relações entre os signos e imagens estáticas e/ou paradas, fala, música - já não basta a leitura do texto escrito, verbal.

Um outro ponto defendido por Rojo (2009) diz respeito ao choque entre práticas letradas valorizadas e não valorizadas na escola, em face da supervalorização do texto literário e outros gêneros canonizados comumente utilizados no âmbito escolar em detrimento de gêneros textuais surgidos no interior das novas relações sociais. Logo, propõe que a educação escolar considere de maneira ética e democrática as seguintes formas de letramento:

- ✓ Multiletramentos: promover a interação entre os letramentos valorizados, universais e institucionais com os letramentos locais, populares dos educandos;
- ✓ Letramentos multissemióticos: estende o conceito de letramento para o campo da imagem, música, e demais semioses que não estão restritas à escrita, face às novas demandas da vida contemporânea;
- ✓ Letramentos críticos e protagonistas: Demandados para a utilização e análise ética dos textos que não podem ser lidos de maneira instantânea e alienada, possibilitando a percepção dos discursos a que estamos expostos, seu contexto de produção, intencionalidade, possibilitando ainda aprender a problematizar o discurso hegemônico da globalização e as posturas antiéticos que desrespeitem a diferença, bem como fazer escolhas éticas entre os discursos em que circulam.

A classificação de letramentos apresentados é bastante interessante para compreender as múltiplas possibilidades de leitura que podem ser assumidas pela escola. Entretanto, para uma melhor compreensão dos itinerários dessa pesquisa, os letramentos multissemióticos e os letramentos críticos são de grande valia para o entendimento de como se processa a construção de sentidos na interação com as imagens lidas, apreciadas, compartilhadas no ciberespaço, bem como lançar um olhar crítico sobre os artefatos visuais a que os sujeitos são

expostos diariamente, especialmente quando estão em contato com as mídias digitais conectados com o mundo.

2.2 CONSTRUINDO SENTIDOS NO CONTATO COM OS ARTEFATOS VISUAIS

Ao se considerar a necessidade de lidar com os textos de forma crítica e reflexiva, a leitura é também compreendida como processo de diálogo entre interlocutores, de caráter sociodiscursivo, de inferências implícitas ou explícitas ao texto, como um trabalho de construção de sentidos. O ato da leitura crítica e analítica entende o texto como artefato linguístico que explora as múltiplas possibilidades de construção de sentidos na relação com o simbólico.

Orlandi (2005) afirma que os sentidos são produzidos na articulação com os implícitos (o não dito) e os explícitos (os ditos), os quais se cruzam no interior dos textos, para além do sentido literal das palavras e imagens, possibilitando um espaço aberto para novas leituras e, conseqüentemente, construção de novos sentidos. Assim, segundo Barthes (1990), observando uma imagem é possível atribuir significância não apenas ao que é obvio e aparente, mas ao que não está posto explicitamente e pode ser apreendido por um leitor atento e crítico, isso porque a imagem tem processos próprios de significância, os quais vão além do processo de codificação e decodificação e se diferem dos processos relativos ao texto verbal.

Por conseguinte, a produção de sentidos tanto na apreciação de textos verbais quanto nos artefatos visuais, apesar de distinções quanto a sua estrutura e formas de constituir os processos de significância, são constituídas partindo das posições dos sujeitos, seus lugares sociais representados, os quais impactam nas distintas maneiras de produzir sentidos. Assim, o lugar de construção dos sentidos direciona o que é possível dizer ou não a partir da observação de um texto ou representações visuais diversas, num dado contexto social, cujos sentidos são construídos partindo do conteúdo latente dos textos/representações visuais observados, os quais se encontram nas entrelinhas, na sua porção implícita.

Logo, para a concretização de práticas de leitura e letramento diversificadas é fundamental que a escola e todos nós, agentes de transformação, possamos assumir posturas democráticas, expandindo as práticas e eventos de letramento e diversidade dos textos que nela circulam,

atentos aos novos paradigmas sociais, considerando também essa multiplicidade de letramentos e a multiculturalidade. Assim, uma vez munidos das representações sociais e culturais a que estão expostos, ou seja, providos das suas diversas formas de ver e compreender o mundo, os sujeitos ampliarão as suas possibilidades de construção de sentidos, posto que o movimento das representações sociais condiciona os discursos que reproduzimos. A esse respeito, Rojo aponta que:

Essas múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta à escola vão multiplicar enormemente as práticas e textos que nela devem circular e ser abordados. [...] Na vida cotidiana, circulamos por diferentes esferas de atividades (doméstica e familiar, burocrática, religiosa, artística e etc.), em diferentes posições sociais, como produtores ou receptores/consumidores de discursos, de gêneros variados, mídias diversas e em culturas também diferentes. (ROJO, 2009, p.108-109).

A visão exposta acima acerca do processo do letramento está em sintonia com a concepção de gêneros discursivos e circulação de discursos apresentada por Bakhtin (1997), quando o mesmo propõe que somente é possível comunicar-se a partir dos gêneros discursivos, na medida em que nas suas práticas comunicacionais, os indivíduos possuem um infinito repertório de gêneros à disposição para utilização nessas respectivas práticas, nos mais distintos espaços e circunstâncias sociais. De acordo com Bakhtin, os gêneros dos discursos nos surgem “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática” (1997, p.282) e sua utilização está relacionada “com todas as esferas da atividade humana e efetua-se na forma de enunciados”. (1997, p.279).

Desse modo, como o próprio Bakhtin aponta “alguns gêneros transmutam de outros gêneros” (1997, p.281) e por mais que os gêneros discursivos apresentem características peculiares nas práticas de letramento a que os sujeitos estão submetidos, esses mesmos gêneros se modificam ou se reajustam às novas necessidades comunicacionais da sociedade vigente. Logo, novos gêneros do discurso são concebidos à proporção que novas práticas comunicativas são instituídas nos contextos sociais.

Assim, é perceptível que na era das tecnologias digitais, não apenas as práticas de leitura e letramento sofrem alterações, como também os novos gêneros do discurso que surgem estão inteiramente relacionados a esses novos paradigmas da contemporaneidade, exigindo dos alunos/leitores/produtores de sentido competências cognitivas também diferenciadas para

lidar com os novos gêneros e produções visuais que circulam no ciberespaço, os quais estão repletos de discursos carregados ideologicamente, e requerem do educando a habilidade para perceber valores, intenções, estratégias e efeitos de sentido, localizando essas produções em seu espaço histórico-social e ideológico, estabelecendo diálogos com esses artefatos visuais e consequentemente, produzindo sentidos.

Diante dessa discussão, nota-se que o professor precisa estabelecer um paralelo entre a sua prática pedagógica e o contexto contemporâneo marcado pela fortíssima influência das imagens veiculadas sobretudo pelas TIC, as quais têm propiciado o surgimento de novos paradigmas no universo escolar. Nessa vertente, algumas mídias que aparentemente podem representar uma grande ameaça ao trabalho docente, em contrapartida assinalam a oportunidade de tornar significativo o processo de construção de sentidos nas aprendizagens de leitura e práticas de letramento.

Orlandi (2005, p.27) afirma que “a análise do discurso visa compreender como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos” Assim, para além de um ato voltado para a codificação e decodificação, as práticas de leitura devem ser compreendidas como um mecanismo essencial para a compreensão de discursos embutidos nos textos, ou seja, implica em entender como o texto organiza as ações de interpretação que interligam os sentidos aos sujeitos, produzindo assim novas práticas leitoras.

O estudante precisa ser instigado a negociar/produzir sentidos por meio de diversas linguagens oriundas das mais variadas demandas sociais sejam elas visuais, midiática, culturais entre outras. O contato dos educandos com uma vasta diversidade de gêneros, inclusive os gêneros digitais - os quais são comumente negligenciados nas práticas escolares – oportunizam momentos propícios à ampliação das oportunidades de produções de sentidos que se estabelecem na relação com os mais variados gêneros textuais, sobretudo com as representações visuais, através de processos interativos.

No que tange à produção de sentidos, Matín-Barbero (1999) defende a compreensão dos processos de comunicação a partir da relação de não passividade entre emissor e receptor, mas como elementos constituintes do processo de produção e reprodução cotidiana de sentidos. Assim, contrariando a concepção de leitura como uma prática na qual o leitor é autor

exclusivo dos sentidos que produz, bem como os conceitos da teoria da comunicação na qual a noção de receptor é compreendida como aquele que passivamente recebe as mensagens enviadas por um emissor, Chartier (1999, p.77 *apud* NEVES, 2014, p. 132) descreve o processo de leitura da seguinte forma:

Toda história de leitura supõe, em seu princípio, essa liberdade do leitor que se desloca, subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas essa liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas leitoras.

Assim, o sujeito leitor, especialmente na contemporaneidade, representa um outro lugar onde os sentidos emergem e não um ponto de chegada de informações. “A leitura é sempre apropriação, invenção e produção de significados”, afirma Chartier (1999, p.77 *apud* NEVES, 2014, p. 132).

Levando em consideração a leitura e análise crítica de artefatos visuais que são veiculados, produzidos e compartilhados no ciberespaço, tais como os cartuns e *memes*, o ciberespaço é o ambiente favorável para o ato de leitura de imagens em uma perspectiva multimodal, tendo em vista o aglomerado de semioses presentes nos textos contemporâneos, construídos a partir de práticas discursivas nesse espaço virtual. Compartilhando a noção de produção de sentidos defendida por Martín-Barbero (1999), André Neves (2014, p. 132) aponta que:

Para ele, sentido significa, antes de tudo, uma visão plural, ‘sentidos’: de ver, de gostar, do fato, do ruído, da sensibilidade. Analisa, pois, a produção de sentido comum afirmando que é um ato de resgate do cotidiano como espaço de troca de sensibilidades e, nesse espaço de trocas, aponta o consumo como uma prática de apropriação dos produtos sociais, como um lugar de diferenciação social, da demarcação das diferenças, sobretudo como lugar de afirmação da distinção simbólica.

A esse respeito, as imagens são capazes de provocar uma infinidade de sentidos, interpretações e experiências subjetivas inesgotáveis, que estão diretamente envolvidas com a sensibilidade e cotidiano do leitor/apreciador que as analisa e variam conforme a diversidade das culturas, dos meios em que são veiculadas e o contexto cultural em que foram criadas e apresentadas. Nesse caminho, Gomes (2004, p.74) afirma que:

O sentido é em primeiro lugar algo aberto, potencial, não evidente. É o outro lado do aparente e situa-se entre a presença e a ausência. Os sentidos não são nunca acabados, porque o homem está sempre interpretando. Todo ato de comunicação, toda manifestação de linguagem envolve interpretação e todo dizer é aberto. O sentido está sempre em processo, em curso. Trabalha sempre com uma espécie de ausência; com a incompletude e com a abertura. A matéria significante tem

plasticidade é plural, por isso, o sentido é da ordem do simbólico. É o abismo da possibilidade incomensurada, por isso, é tão próximo da diferença. A atitude humana de produzir sentido é, por seu turno, como marca deixada na superfície espelhada da matéria significante e não se esgota, nem esgota o sentido; ao contrário, é uma forma de fechamento para a potência geradora do sentido, pois coloca em silêncio toda incompletude, toda ausência.

Com isso, as possibilidades de sentidos que surgem nesse processo estão relacionadas com os diálogos possíveis entre o sujeito, as imagens e o contexto no qual estão inseridos. Assim, tanto quanto um texto verbal, as imagens apresentam um potencial imensurável de significados. Ademais, vale ressaltar que as múltiplas linguagens, semioses e as capacidades de leitura e produção de sentidos por elas exigidas são muito comuns nos textos contemporâneos. Além disso, numa sociedade midiaticizada, o livro deixa de ser a principal fonte de informação em virtude das diversas mídias e suportes em que os textos circulam. Logo, as imagens e as hiperimagens ganham espaço cada vez maior nas práticas leitoras e sociais da contemporaneidade, ampliam a noção de letramento, pois abarcam o campo das semioses e carregam consigo múltiplas possibilidades de produção de sentidos do leitor frente a essas produções, o qual aciona mecanismos cognitivos e conhecimentos prévios para este fim.

Nessa vertente, verifica-se que é possível expressar os aspectos sensíveis, colocando o receptor diante do conjunto de possibilidades sensíveis existente num determinado signo para além do texto verbal. Logo, ao se promover a leitura crítica de uma hiperimagem, o sujeito refina a sua faculdade do sentir, sem relegar ao segundo plano a razão, mas intercalando razão e sensibilidade como valores fundamentais para a educação humana. Portanto, o aspecto sensível das imagens pode contribuir para a construção de sentidos e aprendizagens, tendo em vista que ela toca e chama a atenção dos sujeitos, estimulando para a construção do conhecimento.

Nesse *ínterim*, a utilização da imagem aplicada em hipermídia, ou seja, a hiperimagem apresenta-se apenas como uma mera gama de possibilidades para construção de sentidos. Cabe ressaltar que não se trata de uma valorização da imagem em detrimento do texto, mas uma busca pela contribuição recíproca entre diferentes formas da linguagem, o que de fato corresponde à uma característica peculiar da hipermídia:

[...] o primeiro grande poder definidor da hipermídia está na hibridização das matrizes de linguagem e pensamento, nos processos sígnicos, códigos e mídias que ela aciona e, conseqüentemente, na mistura de sentidos receptores, na sensorialidade global, sinestesia reverberante que ela é capaz de produzir [...] (SANTAELLA, 2001, p.391).

Na sequência, ressaltamos que a hipermídia, oferece novas relações entre texto verbal e a imagem, oferecendo recursos à imagem para potencializar a expressividade dos seus recursos sensíveis, tais como a manipulação dessa imagem, a animação, a adição de programação, o áudio ou mesmo o texto verbal. É válido ressaltar que uma hiperimagem está para a imagem como o hipertexto está para o texto, podendo existir, inclusive aspectos do hipertexto fora da hipermídia, assim como assim como podemos observar aspectos da hiperimagem em outros meios como o audiovisual ou mesmo o impresso.

De todo modo, é importante considerar que a interpretação das hiperimagens pode ser comprometida quando ocorre a textolatria², condição na qual ocorre um privilégio do texto verbal em detrimento dos aparatos visuais. Ainda assim, o próprio termo textolatria apresenta lacunas no que se refere à concepção implícita de texto, ao considerar texto como sendo apenas as suas modalidades verbais, tendo em vista que se compreendesse o imagético como texto o termo mais adequado seria “verbolatria”.

A esse respeito, Santaella e Nöth, (1997, p. 42) questiona “Será que a imagem é simplesmente uma duplicata de certas informações que um texto contém, e, portanto, um fenômeno de redundância, ou será que o texto acrescenta novas informações à imagem?” Tal indagação nos faz pensar sobre a dimensão da imagem nas práticas escolares de leitura, o que se configura como um dos eixos dessa pesquisa. No que tange à construção de sentidos, teria a imagem relação de igualdade (redundância), superioridade ou inferioridade em relação ao texto verbal?

2.3 CONCEPÇÃO DE IMAGEM NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS

²Conceito adotado por Flusser (2002) ao tratar da supremacia do texto verbal, tendo em vista o fato de que o texto que se destinava a explicar imagens faz uso dessas imagens para ilustrar o texto. Assim, o homem começa a viver em função do texto.

Um dos objetivos centrais dessa pesquisa é o de discutir como se operacionaliza a construção de sentidos nas aprendizagens de leitura, na interação do educando com as imagens do ciberespaço, em conexão com os estudos acerca da cultura visual. Nessa vertente, é imprescindível apresentar breve discussão sobre a noção de imagem e cultura visual, sob a luz de autores que possibilitem fundamentar esta análise. Existem pelo menos duas perspectivas teóricas básicas para a compreensão das imagens relacionadas, mais estritamente, à educação: a) perspectiva semiótica; b) a perspectiva sociocultural. Neste trabalho, por razões de filiação teórica, embora estabeleçamos articulações com alguns aspectos da semiótica, optamos pela perspectiva dos estudos culturais, tendo em vista que a compreensão crítica da cultura visual é ancorada e bases socioculturais.

Numa abordagem semiótica, a imagem é analisada sob o ponto de vista da significação, em detrimento da expressão da emoção, prazer estético ou relações com o contexto sociocultural que essa imagem possa estabelecer. É compreendida como uma manifestação sígnica. Nessa concepção, a imagem é percebida como signo que congrega diversos códigos e sua leitura demanda o conhecimento e compreensão desses códigos. Dessa forma, a observação da imagem com enfoque semiótico, formalista propõe que as possibilidades de produção de sentido estão diretamente relacionadas com os significados ou interpretações. A esse respeito, Joly (1996, p.30) afirma que “um signo é um signo apenas quando exprime ideias e suscita no espírito daquele ou daqueles que o recebem uma atitude interpretativa”. Essa abordagem fortalece as relações de interdependência entre significante e significado, valorizando as estruturas montadas através das quais os significados podem ser alcançados.

No tocante às discussões promovidas pela Semiótica, a compreensão da imagem pode ser estabelecida em três dimensões a saber: como signos plásticos, signos icônicos e signos linguísticos. Assim, a interação entre esses três aspectos que compõem a imagem na visão semiótica permite que a imagem seja interpretada de maneira consciente e mais aprofundada (JOLY, 1996; SANTAELLA e NÖTH, 1997).

A concepção de imagem numa perspectiva semiótica defendida por Pierce (1995) aponta que a atividade do signo se caracteriza como uma ação marcada pela inter-relação entre três elementos sígnicos: o significante (ou representamen) que seria a dimensão perceptível do

signo, o significado (ou interpretante) que é o que ele significa e o objeto (ou referente) que seria o que ele representa. Segundo Peirce (1995, p. 46):

Um signo, ou representamen, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria, na mente dessa pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. Ao signo assim criado denomino interpretante do primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu objeto. Representa esse objeto não em todos os aspectos, mas com referência a um tipo de idéia que eu, por vezes, denominei fundamento do representâmen.

O autor afirma que essa tríade significante-significado-objeto pode representar a dinâmica de qualquer signo na operacionalização semiótica. A significação, entretanto, está diretamente relacionada ao contexto de surgimento deste signo, bem como do potencial interpretativo do seu receptor. Pierce (1995) afirma que a ação sígnica é uma atividade caracterizada pelo caráter evolutivo, na medida em que um signo se transforma em outro signo por intermédio de um processo de infindáveis relações lógicas. No que se refere às possibilidades interpretativas da imagem, a definição de imagem proposta por Joly (1996) tem íntimas relações com as estruturas semióticas defendidas por Pierce. A esse respeito, Joly (1996, p.13) diz

Compreendemos que ela (a imagem) designa algo que, embora não remetendo sempre para o visível, toma de empréstimo alguns traços ao visual e, em todo o caso, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém, que a produz ou a reconhece

Assim, a autora afirma que analisar as imagens sob o uma perspectiva semiótica é considerar a sua forma de produzir sentidos, ou seja, a maneira como ela gera significados e interpretações, na proporção em que um signo se concretiza quando revela ideias e promove uma atitude interpretativa daqueles que o recebe. Ainda no campo de estudos da semiótica, no que tange a relação entre imagem e texto, Santanella e Nöth (1997) apontam que a relação entre texto e imagem pode ser fortemente marcada pela redundância ou pela informatividade, apresentando três situações que descrevem a relação da imagem/texto verbal: na primeira situação a imagem é inferior ao texto verbal, cuja presença é dispensável e não compromete a compreensão textual, sendo utilizada de forma meramente ilustrativa, portanto, redundante.

Na segunda ocorrência, a imagem apresenta uma condição de superioridade em relação ao texto verbal, quando apresenta um potencial informativo mais acentuado que o texto verbal, possibilitando a construção de uma multiplicidade de sentidos, sem necessidade do texto linear, o qual agora é “adereço” supérfluo. Por último, a imagem tem o mesmo potencial informativo que o texto verbal, uma vez que estão muito bem articulados e possuem a mesma

importância no discurso. Assim, a relevância da imagem no texto é proporcional à maior quantidade de informação adicional e menor nível de redundância desta na relação com o texto verbal.

Tendo em vista as relações entre texto verbal e imagem abordadas anteriormente, é relevante apontar que muitas práticas escolares estão vinculadas à textolatria, uma vez que há uma supervalorização do texto verbal em detrimento das imagens, cuja utilização costuma ser secundária, de forma ilustrativa, apenas como suporte para o conteúdo que será ministrado. Do mesmo modo, é possível tecer uma analogia com a utilização secundária das TDIC, cujas possibilidades pedagógicas, no geral, ainda são negligenciadas pela escola e apresentam, inclusive, uma relação extremamente conflituosa com as tecnologias digitais. No item a seguir, abordaremos acerca da cultura visual e sua compreensão crítica.

2.4 CULTURA VISUAL E SUA COMPREENSÃO CRÍTICA

No bojo das transformações tecnológicas e suas consequências sociais, a cultura visual se constitui por meio da apreciação reflexiva dos múltiplos sentidos oriundos de visualidades diversas, ou seja: De que forma vemos? O que não conseguimos visualizar? O que não nos é admitido ver? Essa indagação nos faz pensar acerca das imagens a que estamos submetidos diariamente, as formas através das quais compreendemos criticamente os artefatos visuais, os discursos que captamos ou que nos passa despercebidos ao analisarmos uma imagem, a interação com as imagens do ciberespaço e as suas implicações, bem como os fazeres educativos cotidianos.

Os estudos sobre cultura visual tem por objetivo a investigação dos processos culturais, hábitos e costumes de caráter visual na busca da compreensão dos aspectos visuais como fonte de difusão cultural, articulados com estudos culturais no qual as abordagens sobre multiculturalismo, políticas de identidade, cultura popular, gênero e sexualidade estão comumente no cerne das discussões. As investigações acerca da cultura visual ancora-se em concepções teóricas, práticas metodológicas e experienciais que nos ajudam a interpretar as visualidades por intermédio das relações estabelecidas entre a realidade dos sujeitos e a

realidade social que os circunda. Assim, podemos, a compreensão crítica da cultura visual se sustenta em posicionamentos políticos e socioculturais que analisa a construção social da experiência visual, analisando sobretudo as visualidades oriundas da cultura popular, do cotidiano dos sujeitos que a consomem e produzem.

Numa perspectiva sociocultural e através de uma visão plural, é possível compreender as imagens a partir da perspectiva da cultura visual, uma vez que as representações visuais são compreendidos como artefatos promotores de diálogo e de construção de sentido, instituindo relações subjetivas e vínculos afetivos com vivências, experiências e valores experimentados pelos sujeitos da cultura contemporânea. Além disso, os estudos da cultura visual destaca ainda o interesse dos indivíduos pelas tecnologias visuais, as relações dos sujeitos com as tecnologias digitais e as formas como as transformações culturais têm impactado nas práticas sociais do ver e do pensar no mundo contemporâneo.

No mundo atual as visualidades se tornaram indispensáveis nas ações comunicativas dos sujeitos, tendo em vista que vivemos em um mundo que atravessa por inúmeras transformações sociais, políticas e culturais e, por esta razão, está submetido a intensas e complexas interpretações que a cultura visual se propõe a realizar na atualidade. Tais mudanças possibilitam deslocamentos dos conceitos acerca de espaço, local e temporalidade quando se propõem a análise de cultura e imagem, visto que abarcam múltiplas maneiras de ver, assim como novas formas de interpretar.

Em função das intensas dessas mudanças, o foco das investigações da cultura visual se volta para as coisas, situações e experiências que os sujeitos vivenciam nas suas práticas sociais do olhar. Assim, a compreensão crítica da cultura visual se ocupa da reflexão de circunstâncias oriundas da contemporaneidade que são mutáveis, em virtude das interpretações realizadas pelos indivíduos situados em um universo simbólico, onde todas as ações que realizam estão carregadas de discursos, passíveis de mudanças, de acordo às novas demandas da atualidades. Logo, os estudos da cultura visual discutem a noção de valor simbólico, onde as experiências do cotidiano requerem formas diferentes de perceber, sentir e pensar que trazem implicações epistemológicas e políticas para as práticas de análise da cultura visual.

Uma vez que o mundo é composto por artefatos sociais situados histórica e culturalmente num complexo processo de interação social, no qual o indivíduo é constituído também no

interior de grandes estruturas e formações sustentadoras da sociedade moderna, com destaque para as TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação e TDIC - Tecnologias da Informação e Comunicação, essa pesquisa é um convite à reflexão acerca das formas como as imagens oriundas do ambiente cibernético podem fortalecer a prática docente e colaborar na construção de sentidos e de aprendizagens, fazendo uso criativo e contextualizado do potencial pedagógico dessas visualidades nas práticas de leituras e demais ações escolares.

As TDIC, assim como as TIC, dizem respeito à conjugação de mídias distintas, cuja diferença reside na presença das tecnologias digitais. De acordo com Lemos (2010), a Cibercultura, também compreendida como Cultura Digital, trata-se de uma forma sociocultural que transforma hábitos sociais, práticas de consumo cultural, velocidade na produção e distribuição da informação, responsável pela gênese de novas relações no trabalho, lazer, novas formas de sociabilidade e de comunicação social, a partir do aprimoramento e utilização constante das Tecnologias Digitais, as quais podem ser grandes artífices de artefatos visuais.

Ao tratar da cultura visual atrelada às TDIC e suas implicações sociais, centrada no trabalho pedagógico é imprescindível traçar um paralelo entre três importantes aspectos: a experiência de vida do leitor definida pela sua cultura, valores, questões identitárias e contato com a TDIC; a compreensão de que analisar imagens requer um elaborado processo de interpretação que requer diversas competências cognitivas; e, por último, ter a consciência de que novas aprendizagens e novos sentidos são construídos e consolidados quando as imagens são inseridas na prática docente não apenas como suporte ou ilustração para o conteúdo, mas como objeto de estudo capaz de trazer para o âmbito escolar as representações visuais que muito dizem e decifram a vida daqueles que convivem em determinado tempo e espaço social.

No que se refere à identidade e particularidades do leitor, Freire (1996) e Manguel (2001) compartilham da concepção de que a leitura da palavra sucede a leitura do mundo, propondo assim que todas as formas de leitura são influenciadas pelas vivências do sujeito, isto é, as visualidades são analisadas e compreendidas em sintonia com as experiências de cada um.

Sabendo que a cultura visual se relaciona com todos os sentidos e linguagens, apresentando, assim, um viés multimodal, faz-se necessária uma adequação das ações educativas aos novos

paradigmas contemporâneos, sobretudo no tocante às TDIC. Refletindo sobre essa questão, Martín-Barbero (1999, p.19) aponta que

a experiência audiovisual repensa as formas de continuidade cultural ao propor a existência de uma geração nova “cujos sujeitos não se constituem a partir de identificações com figuras, estilos e práticas de tradições alheias que até hoje definem o que é cultura, mas sim a partir da conexão/desconexão (do jogo de interface) com as tecnologias. Estamos diante de uma geração [...] que tem forte simpatia pela linguagem das novas tecnologias e que se sente mais à vontade escrevendo no computador do que numa folha de papel.

É notória a sedução que as tecnologias da Comunicação e Informação exercem sobre as pessoas de modo geral, em especial sobre os educandos e, para estes, será muito mais instigante buscar informações, apreciar imagens, hipertextos, comunicar-se com o mundo através dos aparatos tecnológicos a tornar-se um colecionador “de informações” nas salas de aula que seguem uma dinâmica educativa descontextualizada com as novas demandas da contemporaneidade. Orofino (2005, p.29) afirma que “a escola pode e deve intensificar o diálogo entre a cultura escolar e a cultura midiática, ao oferecer oportunidades de produção de narrativas de autoria dos estudantes com o uso de novas linguagens e tecnologias”.

Em outras palavras, o autor aponta que o professor necessita estar atento aos acontecimentos no mundo e à cultura dos estudantes - os quais geralmente estão em contato com as TIC -, buscando alternativas que os façam refletir sobre as questões sociais da sua realidade. As visualidades produzidas/veiculadas através das tecnologias fornecem subsídios para análise de processos sociais, visto que apresentam conflitos, estereótipos, situações e contextos a serem discutidos pelos sujeitos escolares, os quais nem sempre têm habilidades que lhes permitam notar conexões montadas e articuladas a esses aparatos tecnológicos para atingir determinados objetivos. Além disso, possibilitam o exercício de práticas discursivas distintas daquelas usualmente estabelecidas em ambientes educativos.

Tal compreensão requer fazeres pedagógicos e conhecimentos que se sobrepõem aos limites impostos pelos currículos tradicionais. Desse modo, a construção de sentidos se consolida através do estudo crítico que investiga e interpreta distintas representações e experiências visuais em um contexto sociocultural, resultando também na construção de aprendizagens, identidades individuais e coletivas no interior de um mundo altamente conduzido por artefatos visuais. Assim, a criticidade é um dos elementos fundamentais para lidar com a cultura visual, pois “esse olhar diferenciado, que foge ao conforto e a estabilidade das rotinas visuais, é o que

consideramos ‘olhar crítico’. Ele nos ajuda/orienta a desenvolver uma visão crítica do mundo e da realidade” (TOURINHO e MARTINS, 2011, p. 61).

Essa constatação sugere que a cultura visual é contextualizada na vida cotidiana, pois é através do conjunto infinito de aparatos visuais com que o sujeito convive diariamente que novos significados, aprendizagens são criadas, assim como identidades são concebidas e, conseqüentemente, também podem ser objeto de reflexões. A proliferação de representações visuais em dado contexto pode determinar circunstâncias que estão envolvidas com o estudo da cultura visual. Logo, é preciso compreender o contexto de produção e recepção das visualidades, analisando criticamente condições sociopolíticas, econômicas, históricas e ambientais.

Autores que versam sobre cultura visual como Hernández (2000) e Tourinho e Martins (2005, 2008), a compreendem como uma forma de discurso, um campo de estudo que ultrapassa a visão enciclopédica das disciplinas e se constitui num ambiente propício para a averiguação sobre inúmeros aspectos das visualidades, considerando não apenas aquilo que se vê, como também quem o observa.

Desse modo, a cultura visual se propõe a exercitar a experiência de ver e ser visto sem restrições a um olhar, ou uma perspectiva, frente à mídia e à vida cotidiana. A cultura visual também é constituída pela operacionalização da produção de significados e sentidos múltiplos na interação com artefatos visuais nos mais diversificados contextos culturais. A cultura visual pode ser entendida como a caracterização e a análise da produção de sentidos através do visual, bem como a análise das conexões que se estabelecem entre sociedades, os sujeitos e as visualidades. Nessa direção, (TAVIN, 2009, p. 225) propõe que:

Essas definições sugerem que a cultura visual deve ser compreendida como: 1) Uma condição cultural na qual a experiência humana é profundamente afetada por imagens, nova tecnologias e diversas práticas do ver, mostrar e retratar; 2) Um conjunto inclusivo de imagens, objetos e aparatos; ou 3) um campo de estudo crítico que examina e interpreta díspares manifestações e experiências visuais em uma cultura.

As definições apresentadas para a cultura visual também se aproximam das relações intrínsecas ao processo de construções identitária individuais e coletivas, através de uma sociedade mediada pelos aparatos visuais, na tentativa de interpretar a multiplicidade de

experiências visuais nas diversas culturas, bem como nas interações entre aqueles que observam e os aparatos visuais que são analisados.

Nesse sentido, uma tentativa de se desprender de práticas escolares tradicionais, incumbidas meramente de transmitir conhecimentos e usar imagens de forma ilustrativa, ocorre por intermédio de ações educativas que visem a compreensão crítica, histórica, política cultural e auto-reflexiva acerca das representações visuais do cotidiano, o que assegura uma produção de novos sentidos e aprendizagens significativas e transformadoras pelo educando. O propósito da cultura visual está centrado na “relevância que as representações visuais e as práticas culturais têm dado ao ‘olhar’ em termos das construções de sentido e das subjetividades no mundo contemporâneo” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 27). Em outras palavras, é imprescindível buscar novos modelos, novos métodos e novas abordagens educativas que fortaleçam a produção de aprendizagens concatenadas à cultura visual inclusive no ciberespaço, por meio de interações entre o observante que interage nesse ambiente virtual e aquilo que é investigado.

Tais práticas escolares, interdisciplinares possibilitam que o discente - uma vez mediado pelo docente comprometido em analisar o potencial educativo das experiências visuais hipermidiáticas – possa analisar criticamente, desconstruir conceitos já instituídos socialmente e sejam instigados a potencializar uma compreensão de como a cultura visual auxilia na construção de aprendizagens e de sentidos vinculados à vida real cotidiana.

Essas ações se processam através de atividades que promovam a compreensão das questões de interesse da comunidade escolar, ajudando-a a conectar situações-problema, representações visuais e suas vivências na sociedade. Tomada como campo novo de investigação atrelada à educação, a cultura visual se propõe a oferecer auxílio aos sujeitos, inclusive aqueles em processo de formação escolar, a exercitar uma visão crítica em relação às imagens, criando inclusive um sentido de responsabilidade diante da oportunidade de compreender e interpretar criticamente e livremente as imagens, sobretudo no ciberespaço, tendo em vista a revolução midiática da contemporaneidade. A esse respeito, Freedman (2006, p. 27) explica que:

As pessoas não apenas podem falar livremente; podem acessar livremente, apresentar e duplicar, manipular eletronicamente e televisonar mundialmente. As imagens e os objetos da cultura visual são vistos constantemente e são interpretados instantaneamente, formando um novo conhecimento e novas imagens sobre a identidade e o entorno.

Alheios a uma visão crítica e sem um sentido de responsabilidade, os educandos podem ser facilmente utilizados como “massa de manobra” da arte, da publicidade, da ficção e da informação, em virtude da complexidade imbuída nas imagens enquanto parte constituinte da vida do indivíduo contemporâneo, embora sejam comumente consideradas como artefatos inofensivos, livres de qualquer atitude de manipulação. Logo, a cultura visual, se ocupa da investigação do impacto psicológico e social sobre os indivíduos na vida cotidiana.

Diante do exposto e considerando a função social da escola como espaço privilegiado para a promoção dos direitos humanos, respeito e a valorização das diferenças, será possível refletir acerca da realidade circundante, especialmente no que se refere às representações sociais que os educandos tomam para si e que constituem a sua identidade, de modo que, a partir das visualidades, as práticas educativas possibilitem a construção de aprendizagens e produção de novos sentidos e significados, por meio da reflexão crítica dos alunos sobre o ser/estar no mundo enquanto cidadãos participativos, sujeitos de direitos e transformadores da sociedade. Nesse caminho, Sardelich (2006, p.468-469) afirma que

O foco de um trabalho de compreensão crítica da cultura visual não está no que pensamos dessas representações, mas sim no que, a partir delas, possamos pensar sobre nós mesmos. O que falam de mim as representações de mulher, trabalhadora, professora, esposa, consumidora? O que não falam de mim? O que falam e não falam das pessoas iguais a mim e diferentes de mim? O que posso pensar de mim a partir dessas diferentes representações? Por que determinadas representações são sempre recorrentes? Que interesses são satisfeitos com essas representações?

Entende-se que as imagens são criadas para atender a diversos objetivos, tais como: público envolvido, ideologias e questões político-sociais. Não são aleatórias nem existem fora de um contexto, logo, a sua interpretação e compreensão crítica considera a perspectiva sociocultural, de modo que seja possível verificar não apenas o conteúdo manifesto, mas o seu conteúdo latente.

De tal modo, faz-se necessário refletir sobre como o conhecimento escolar se amplia através da inserção das representações visuais e da leitura crítica das imagens nas práticas escolares, assegurando a veiculação de informações e a produção do conhecimento que sejam capazes de facilitar experiências críticas e construção de novos sentidos. Nessa vertente, Hernández (2000) versa que o estudo da cultura visual ocasiona a compreensão crítica das imagens, seu

papel, funções sociais e relações de poder. Acrescenta ainda que nesse processo não há leitores/receptores, mas construtores e intérpretes.

A esse respeito, Sardelich (2006) aponta que a noção de cultura visual é inovadora em virtude de centrar-se no campo visual como lugar onde se criam e se discutem significados. Logo, a inclusão do trabalho voltado para a cultura visual nas práticas escolares é socialmente relevante, já que o professor deve estar antenado às transformações sociais, possibilitando ao educando elaborar novas formas de compreensão e atuação no mundo, empoderando os sujeitos e consolidando os conhecimentos que eles já possuem. Outrossim, a percepção crítica da cultura visual não enfatiza exclusivamente as representações e artefatos visuais, mas as novas construções da história e as formas como o educando pode transformar a realidade considerando as visualidades.

3 ITINERÁRIO METODOLÓGICO PERCORRIDO

Sabe-se que as pesquisas em educação enfrentam um grande desafio na academia no que se refere as suas peculiaridades e princípios geradores, quando no seu exercício de investigação, tendo em vista que o ideal positivista, no que tange à prática da pesquisa, é compreendido como o modelo mais adequado para as demandas da universidade, bem como assegura resultados objetivos que mais se aproximam da realidade investigada. Nessa perspectiva, tais concepções mais ortodoxas defendidas no meio acadêmico, em relação à prática da pesquisa, consideram que a subjetividade comum nas pesquisas em educação pode comprometer a rigorosidade e vigorosidade tão necessários na práxis investigativa do pesquisador(a).

Essa desconfiança deve-se ao fato de que, no exercício da investigação, existem muitos equívocos, especialmente no que se refere aos métodos utilizados, apresentando lacunas que comprometem o estatuto de científico desejado pelo pesquisador(a). Assim, é necessário que haja bastante cuidado e atenção no desenvolvimento das pesquisas em educação, a fim de que a abordagem qualitativa adotada pelas mesmas não seja sinônimo de banalização da investigação.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação aplicada, frequente no campo da educação, possui uma preocupação pelas implicações práticas imediatas, ou seja, o foco central da investigação aplicada está voltado para a obtenção de resultados que possam ser utilizados diretamente na tomada de decisões práticas ou na melhoria de programas instituídos. Logo, pesquisas qualitativas em educação requerem um elevado grau de exigência no trato com o fenômeno investigado e sua reconstrução.

O campo educacional traduz-se como uma área profissional e de conhecimento caracterizada como um âmbito aplicado, interdisciplinar e, segundo Gatti (1999, p.65-66)

o conhecimento que produz, ou deveria produzir, diz respeito a questões de intervenção intencional no âmbito da socialização, diz respeito a metodologias de ação didático-pedagógica junto a setores populacionais, com objetivos de compreensão deste agir e de seu potencial de transformação.

Compreender as intenções da pesquisa em educação e suas intervenções no campo profissional constitui-se como uma prática que demanda um tipo de conhecimento referente à articulação de teoria e práticas com objetivos definidos socialmente, cujas reflexões e análises sobre as suas peculiaridades são áreas privilegiadas de construção do conhecimento graças à reflexão, o estudo e a investigação sobre seus modos de intervir na realidade estudada.

3.1 TIPO DE PESQUISA

Partindo das peculiaridades apresentadas, percebeu-se que esta investigação assumiu formas e características analíticas, as quais levaram a desenvolver uma pesquisa de abordagem qualitativa, com o método de pesquisa-ação, tomando como pressuposto epistêmico o materialismo histórico, sob a luz dos estudos postulados pelos seguintes autores, respectivamente: Bogdan e Biklen (1994) e Thiollent (1992), (2003), Barbier (2002) e Gamboa (2010). De acordo com Bogdan e Biklen (1994) a abordagem qualitativa apresenta as seguintes características:

a) A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador e o instrumento principal; b) A investigação qualitativa é descritiva; c) Os investigadores qualitativos, interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; d) Os investigadores

qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; e) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Pelas características apresentadas, é pertinente classificar como pesquisa qualitativa as investigações que incidem sobre a compreensão das intenções e do significado das ações dos sujeitos em dada realidade analisada. A investigação qualitativa em educação se propõe a questionar os sujeitos da investigação, na intenção de apreender detalhes acerca daquilo que eles vivenciam, as diversas maneiras como interpretam suas experiências e como organizam as vivências no seu contexto social.

Assim, na condução da pesquisa qualitativa buscou-se, através de estratégias e procedimentos adequados, promover um diálogo com os sujeitos investigados, a fim de colher informações das experiências sob o olhar desses indivíduos, as quais contam com a suas vivências, conhecimentos de mundo e experiências pessoais, a fim de compreender de que forma os educandos constroem sentidos na interação com as hiperimagens. Logo, Gatti (2007, p.27) afirma que

O pensamento humano mantém uma relação dialética na construção das teorias vinculadas à prática social dos seus construtores e dos que a utilizam. Não cabe, pois, dicotomizar, sujeito e objeto, nem teoria e prática [...] Parte desses confrontos tem a ver com a chamada pesquisa qualitativa, cujo uso se expandiu pela busca de métodos alternativos aos modelos experimentais e aos estudos empiricistas, cujo poder explicativo sobre os fenômenos educacionais vinha sendo postos em questão, como se pôs em questão os conceitos de objetividade e neutralidade embutidos nesses modelos.

Assim posto, verifica-se que o rigor e a consistência da pesquisa de abordagem qualitativa é construída a partir do detalhamento do fenômeno investigado, daí a necessidade de que o investigador possua envolvimento no campo de atuação da pesquisa e, atente-se, sobretudo, para que o resultado da pesquisa não se limite a um confronto de valores entre o pesquisador e o pesquisado.

Na perspectiva materialista histórica, o método de análise dos fenômenos sociais estabelece vínculos com uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. Nesse sentido, propõe uma mediação no processo de apreensão, esclarecimento, exposição, desenvolvimento e transformações inerentes aos fenômenos sociais. A compreensão do pressuposto dialético materialista parte da reflexão acerca da seguinte situação: quais as leis sociais, históricas e as forças reais a partir das quais um fenômeno social se constitui? Desse

modo possibilita a reflexão acerca das forças sociais que impactam no objeto analisado. Assim, a perspectiva materialista histórica se apresenta para além de um método investigativo ou uma práxis, mas como um movimento de transformação das complexas relações sociais. Isso reflete na articulação entre 3 aspectos fundamentais no itinerário da pesquisa: a crítica, a construção de novos conhecimentos e o conhecimento da ação.

O pressuposto materialista histórico se pauta na concepção de que o conhecimento se consolida através da práxis, a qual expressa a junção indivisível da teoria e da ação, consideradas como dimensões fundamentais atreladas ao processo de construção conhecimento. A reflexão teórica acerca da realidade concreta tem como princípio uma ação que busca promover a transformação. Em outras palavras, esse pressuposto epistemológico propõe que o pontapé inicial da busca pelo conhecimento - enquanto prática analítica e reflexiva da realidade para possibilitar a conscientização - são as vivências e experiências dos sujeitos históricos concretos. As ações práticas dos homens concretos são campo fértil do processo de elaboração do conhecimento.

A pesquisa inspirada no materialismo histórico realiza “estudos sobre experiências, práticas pedagógicas, processos históricos, discussões filosóficas ou análises contextualizadas a partir de um prévio referencial teórico” (GAMBOA In FAZENDA, 2010. p. 106), condição necessária em face das peculiaridades desse trabalho, que pretende analisar os processos de produção de sentido na utilização pedagógica das representações visuais, especialmente as que são veiculadas através das TDCI, bem como verificar em que medida a escola e seus agentes de transformação têm promovido ações que aprimorem as habilidades de leitura e interpretação crítica das imagens do ciberespaço averiguando, para tal, as práticas educativas existentes, os hábitos e costumes pedagógicos no uso das hiperimagens além das vivências dos sujeitos na relação com as imagens.

Buscou-se, para além das crenças e juízos de valor do investigador, explorar o dado que está sendo realizado pelo sujeito, cuja realidade é dinâmica e carregada de conflitos e não se pode concebê-la como estática. Nesse caminho, considerando a práxis transformadora dos sujeitos concretos colaboradores da pesquisa, dotados de inteligência e agentes históricos,

As pesquisas crítico-dialéticas (terceiro grupo) questionam fundamentalmente a visão estática da realidade implícita nas abordagens anteriores. Esta visão esconde o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade. Sua postura marcadamente

crítica expressa a pretensão de desvendar, mais que o “conflito das interpretações”, o conflito dos interesses. Essas pesquisas manifestam um “interesse transformador” das situações ou fenômenos estudados, resguardando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudanças. (GAMBOA, 2010. p. 107-108).

Em face da investigação acerca da construção dos sentidos pelo educando frente às imagens do ciberespaço, ao longo da realização das Oficinas do ProEMI - Programa Ensino Médio Inovador, faz-se necessário que a unidade escolar e seu entorno, os educandos, os professores e suas práticas pedagógicas nas atividades de leitura, os hábitos, ações pedagógicas com a utilização de TDIC e as relações entre os sujeitos sejam averiguadas com rigor, de modo colaborativo, com o intuito de analisar o fenômeno em foco.

Em sintonia com os pressupostos epistemológicos do materialismo histórico, as origens da pesquisa-ação caracterizam um tipo de investigação voltada para a imersão e transformação da realidade investigada, esta abre espaço para a participação dos sujeitos no processo, permitindo que o pesquisador assuma papéis distintos, hora como pesquisador hora como participante, além de demandar uma postura dialógica da consciência dos sujeitos, cujo foco são possíveis mudanças da realidade analisada. Nessa direção, recorro a Barbier (2002, p.59) quando afirma que “a pesquisa-ação torna-se a ciência da práxis exercida pelos técnicos no âmago de seu local de investimento. O objeto da pesquisa é a elaboração da dialética da ação num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ator social.” Assim, um dos aspectos fundamentais dessa pesquisa foi a participação ativa dos sujeitos, ou seja, a colaboração nas fases que compuseram este trabalho.

A pesquisa-ação se apropria da voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, contudo não apenas com o intuito de elaborar registros e interpretações, visto que a voz do sujeito será parte constituinte da metodologia da investigação da pesquisa, que prima pela análise das experiências vividas por esses sujeitos, pela sua práxis. Assim, a pesquisa ação assume um caráter formativo em face da tomada de consciência, pelo sujeito, das transformações que ocorrem em si mesmos e no processo. A pesquisa ação se reveste também de feições emancipatórias, tendo em vista que através da colaboração consciente, os sujeitos da pesquisa têm a oportunidade de se desprender de preconceitos que fortalecem suas resistências às mudanças, reconstruindo, portanto, a sua identidade enquanto sujeitos históricos.

Caracterizada como uma modalidade de pesquisa qualitativa, a pesquisa-ação tem peculiaridades específicas que a distinguem de outras formas qualitativas de investigação.

Esse tipo de pesquisa implica não apenas na necessidade de compreensão e interpretação de determinado contexto, mas pretende, na ocorrência de desenvolvimento do trabalho de pesquisa, a concretização de um processo de transformação da realidade social em que se realiza, a partir de um movimento dinâmico de participação e colaboração entre os sujeitos envolvidos. Bogdan e Biklen (1994, p.292-293) afirmam que “a investigação ação consiste na recolha de informações sistemáticas, com o objetivo de promover mudanças sociais [...] É um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação”.

Justificamos a opção pela escolha da pesquisa-ação por entender que a investigação sobre a prática deve contemplar:

- A ação articulada entre pesquisador-pesquisados;
- A efetivação da pesquisa em locais onde acontece as próprias práticas;
- O compromisso com a formação e o desenvolvimento de procedimentos crítico-reflexivos sobre a realidade;
- Reflexões que atuem na perspectiva de superação das condições de opressão, alienação e massacre da rotina.
- As soluções devem ser encaminhadas sob forma de ação concreta;

Como estratégia de pesquisa, a pesquisa-ação pode ser encarada como uma forma de conceber e de organizar uma pesquisa em educação, de finalidade prática e que esteja articuladas às demandas próprias da ação e da participação dos sujeitos da realidade observada. Desse modo, a pesquisa ação se ocupa em provocar mudanças no próprio contexto e com os próprios atores envolvidos no processo investigativo, ou seja, envolve a interação do pesquisador com os sujeitos no contexto social real. A esse respeito, define Thiollent (1988, p.15) que:

A pesquisa ação é um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Por sua vez, Fonseca (2002) precisa:

A pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia

sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa. (p. 34).

O objeto da pesquisa-ação é uma ocorrência social situada em conjunto, cujas implicações surgidas devem ser analisadas. As informações levantadas no andamento da pesquisa não têm valor significativo que se encerram em si próprias, mas são elementos imprescindíveis para se promover posteriores mudanças sociais. Para além do papel de observador, o investigador assume uma atitude participativa no processo, estabelecendo relações com os sujeitos. A participação da ação pelo pesquisador possibilita a apreensão de informações e conhecimentos que serão o substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade pesquisada e os elementos que a constituem. Assim, Fonseca afirma que “a reflexão sobre a prática implica em modificações no conhecimento do pesquisador”. (2002, p. 35)

Nessa perspectiva, a pesquisa-ação vai de encontro com qualquer pretensão positivista de pensar o conhecimento científico como característica exclusiva dos profissionais vinculados à universidade, uma vez que atribui aos sujeitos da pesquisa o status de pesquisadores, já que podem produzir conhecimentos dentro de um rigor metodológico, a partir das suas experiências e vivências nos contextos sociais em que estão inseridos. Os conhecimentos produzidos pelos sujeitos podem ser reconhecidos com valor científico, além de promover transformações a partir de intervenções cotidianas. É relevante ressaltar o alerta de Thiollant (2003, p.20) quando diz que:

[...] um grande desafio metodológico consiste em fundamentar a inserção da pesquisa-ação dentro de uma perspectiva de investigação científica, concebida de modo aberto e na qual ciência não seja sinônimo de positivismo, funcionalismo e de outros rótulos.

Desse modo, o grande desafio é desenvolver a pesquisa com a rigorosidade e vigorosidade fundamentais para que seja, de fato, um processo efetivamente transformador dos indivíduos e dos seus respectivos contextos sociais, por meio da reflexão e da crítica, visto que a pesquisa oportuniza a compreensão dos problemas a serem pesquisados e se empenha na resolução ou, pelo menos, esclarecimento dos problemas da situação observada, pautada numa exigência metodológica e científica.

3.2 AMBIENTE PARA LEVANTAMENTO DOS DADOS

Para o desenvolvimento dessa pesquisa escolhemos como espaço empírico o Colégio Estadual Normal Arnaldo de Oliveira, Entidade Educacional de Ensino Médio, integrante do Núcleo Regional de Educação (NRE 16), com localização à Rua Eufrozina Ribeiro Martins s/n centro, na cidade de Caém, situada na região do Piemonte da Chapada Diamantina, no Estado da Bahia.

Com funcionamento nos turnos matutino, vespertino e noturno, na sede do município, disponibiliza, ainda, no distrito de Gonçalves, no mesmo município, 04 turmas com oferta do Ensino Médio, totalizando 450 alunos matriculados no ano de 2016. A referida escola, além dos cursos regulares, oferta aos seus alunos as oficinas desenvolvidas em turno oposto promovidas pelo Programa PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador. O Colégio Estadual Normal Arnaldo de Oliveira atende a uma clientela composta por alunos da zona rural e urbana.

3.3 DESCRIÇÕES DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA

Os sujeitos participantes e colaboradores desse trabalho investigativo são 25 (vinte e cinco) alunos envolvidos nas Oficinas de Leitura e Letramento do PROEMI, assim como 04 (quatro) professores que também atuam como ministrantes de outras Oficinas desse mesmo Programa. Em sua maioria, os educandos são constituintes de famílias de classe média baixa, beneficiários de programas sociais oferecidos pelo governo, com destaque para o Bolsa Família. Esses alunos, em sua maioria possuem entre os seus objetos de uso diário, alguns aparatos tecnológicos digitais, especialmente os aparelhos celulares.

A maior parte dos aprendizes apresenta sérias dificuldades no que se refere às habilidades de leitura, interpretação, produção textual, adequação da linguagem às mais diversas circunstâncias comunicativas, raciocínio lógico, nas resoluções das operações matemáticas básicas, ainda que a UE ofereça atividades curriculares e extracurriculares que contemplem as competências mencionadas anteriormente.

As professoras que colaboraram com esta pesquisa são profissionais efetivas da rede Estadual de Educação, apresentam jornada de trabalho correspondente a 40` (quarenta) horas semanais, sendo 5 (cinco) horas destinadas à efetivação das Oficinas do ProEMI. Todas as docentes são graduadas em Letras, sendo uma delas graduada em Letras com Inglês. Tem formação em nível de especialização, exceto uma delas. A maioria não reside no município sede da escola, mas em virtude dos longo anos atuando no local, possuem uma relação de empatia e amizade com a comunidade escolar e conhecem os principais conflitos sociais circundantes e vivenciados pelos educandos da escola.

Os déficits apresentados pelos alunos são verificados nas avaliações da aprendizagem, bem como nas avaliações externas realizadas na escola, tais como SABE, ENEM, as quais revelaram que a Unidade Escolar se enquadra num nível crítico de aprendizagem em todas as áreas de conhecimento, enquanto as avaliações internas mostram que a maioria dos alunos está com a aprendizagem em nível regular, considerado aceitável pela escala proposta no PAIP - Projeto de Monitoramento, Acompanhamento, Avaliação e Intervenção Pedagógica desenvolvido pela Secretaria de Educação da Bahia no ano de 2014.

Tomando como parâmetros essas dificuldades, faz-se necessário que a escola e seus agentes de transformação centrem a suas ações em atividades que aprimorem especialmente as habilidades de escrita, leitura cujas ações estejam de acordo com a matriz de referência e que sejam desenvolvidas de modo colaborativo com toda a equipe escolar.

Logo, a escolha desses sujeitos se justifica na medida em que essa pesquisa se propõe em oferecer contribuições para Unidade Escolar, no que tange às práticas escolares de leitura e interpretação, além do aprimoramento da compreensão e leitura crítica das imagens, tendo em vista o desejo da comunidade escolar pela melhoria dos índices ínfimos das habilidades de leitura, escrita e interpretação que os alunos dessa unidade escolar apresentam e, sobretudo que se tornem cidadãos críticos, reflexivos diante do bombardeio de imagens dotadas de forte poder ideológico, de modo que sejam capazes de transformar e promover novos discursos no seu meio social.

3.4 INSTRUMENTOS PARA LEVANTAMENTO DE DADOS

Na busca pelo levantamento de informações, compreensão da realidade investigada, bem como a percepção do fenômeno utilizamos os seguintes dispositivos:

- ✓ **O caso de Ensino:** A definição do caso de ensino refere-se à descrição de uma situação com alguma tensão que possa ser aliviada; estruturada e analisada a partir de diversas perspectivas; que contenha pensamentos e sentimentos do professor envolvido nos acontecimentos (SHULMAN, 2002). Os casos de ensino podem ser usados como exemplos; como oportunidades para praticar a tomada de decisões e a resolução de problemas práticos; como estímulo à reflexão pessoal (MERSETH, 1996). Os casos de ensino foram utilizados durante a ocorrência das Oficinas do ProEMI aplicados pelos professores ministrantes. Foram estruturados a partir da organização sequencial de ações e atividades diversas, direcionadas aos educandos, apresentando como eixo central a discussão e reflexão crítica sobre as imagens, seus significados, a relação das hiperimagens com as vivências dos alunos e as suas potencialidades pedagógicas.

É considerado instância da prática e não um modelo a ser imitado; exemplifica não só como a aula foi conduzida, mas também qual era a problemática do desempenho. Possibilita reinterpretações e múltiplas representações. É instrumento pedagógico que pode ser usado para ajudar os professores na prática de processos de análise, resolução de problemas e tomadas de decisões, entre outros processos profissionais básicos. Os casos sobre o ensino são importantes para o desenvolvimento de estruturas de conhecimento que capacitem os professores a reconhecer eventos novos, a compreendê-los e a delinear formas sensíveis e educativas de ação. (Mizukami, 2000, p. 153).

- ✓ **A observação:** A observação *in loco* foi utilizada para levantar informações relevantes ao longo da realização das Oficinas de Leitura e Letramento oferecidas pelo PROEMI no Colégio Estadual Normal Arnaldo de Oliveira. Nessa fase foi elaborado um roteiro com as unidades de observação a priori, para que pudéssemos compreender como os alunos operacionalizam a construção dos sentidos das imagens do ciberespaço.
- ✓ **Grupo focal:** O grupo focal consiste na interação entre os participantes e o pesquisador, com o intuito de levantar dados a partir da discussão focada em tópicos específicos. Os participantes são selecionados por apresentar peculiaridades em comum que

estão associadas ao tópico que está sendo pesquisado. O tempo destinado à realização de um grupo focal pode girar em torno de uma hora e meia. Morgan e Krueger (apud GATTI, 2005, p. 9) corroboram ao afirmar que

a pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas em grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações. De modo que isso não seria possível apenas com observação, entrevista ou questionários. Emergir uma multiplicidade de pontos de vista, processos emocionais, pelo próprio contexto criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar. Permitir trazer à tona respostas mais completas possibilita também verificar a lógica ou as representações que conduzem às respostas.

Diante do exposto, as informações levantadas através do grupo focal foram de grande valia para a compreensão dos objetivos traçados por essa investigação, visto que baseia-se na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos. Geralmente, antes de formar as suas próprias opiniões, os sujeitos necessitam ouvir as opiniões dos outros, e constantemente fundamentam melhor suas concepções ou mudam de posição, quando são expostas à discussão em grupo. E essa é uma das grandes riquezas do grupo focal.

A aplicação dos grupos focais ocorreu em dois momentos distintos, no Colégio Estadual Normal Arnaldo de Oliveira, contando com a participação dos professores responsáveis pelas oficinas do PROEMI: o primeiro teve como objetivo ouvir os docentes e apropriar-me das ideias, sugestões e detalhes acerca do desenvolvimento desta investigação, no que tange ao objeto da pesquisa. No segundo momento, o objetivo foi colher informações e acerca das práticas escolares dos professores, no que se refere à utilização das tecnologias digitais, das hiperimagens e dos ambientes virtuais em suas referidas ações pedagógicas.

✓ **Diário de Bordo:** Este instrumento foi utilizado durante a realização das Oficinas de Leitura e Letramento, registrando em detalhes as atividades realizadas no intuito de compreender como os alunos constroem sentidos de maneira crítica, reflexiva e operacionalizam a construção dos sentidos diante das hiperimagens, além de verificar a relação existente entre as competências cognitivas dos alunos e a compreensão crítica da cultura visual. Foi possível ainda, registrar os impasses, desafios e conquistas dos professores ao utilizarem hiperimagens nas suas respectivas práticas pedagógicas. Sabendo que pesquisa requer o registro rigoroso e metódico dos dados, o registro das atividades desenvolvidas foi

constantemente realizado nas oficinas de Leitura e Letramento, as quais apresentam ações que contemplam a utilização de hiperimagens e mídias digitais para o desenvolvimento das suas atividades.

Alguns autores, tais como, Lavoie, Marquis e Laurin (1996) apontam a necessidade de um “diário de bordo” como um instrumento de pesquisa imprescindível para registrar dados levantados durante a investigação. O registro precisa ser realizado de forma cotidiana, com o intuito de articular o que foi vivido e compreendido. Tais registros podem incluir: a) descrição de atividades e práticas do grupo; b) sínteses das reflexões e decisões grupais e c) descrição da participação dos elementos do grupo.

A esse respeito, Franco (2005, p.49) afirma que

Esses dados são discutidos, refletidos, apropriados, ressignificados pelo grupo, principalmente por meio das espirais cíclicas, transformando-se gradativamente em conhecimentos do processo de pesquisa. Essas compreensões/interpretações/análises/revisões precisam ser processadas sob forma de registros críticos. Todo grupo deve participar, até porque essas discussões e esses registros são importante instrumentos formativos do pesquisador. Nesse processo reflexivo de coletar dados, registrá-los coletivamente, discuti-los e contextualizá-los, já se está caminhando para a construção de saberes e para seu compartilhamento, num processo único, dialético, transformador dos participantes e das condições existenciais.

Assim posto, por se tratar de um processo em que envolve um intenso contato entre pesquisador e sujeitos pesquisados, vale ressaltar que no processo de observação do fenômeno em foco, as distintas vozes dos sujeitos ao se referirem a uma mesma situação são definidas pelo modo como esse sujeito a experiencia. Ou seja, a questão de pesquisa faz parte do movimento constante entre subjetividade, objetividade e intersubjetividade que vão entrelaçando sentidos, significados externados pela linguagem.

Por meio dos instrumentos utilizados, buscamos compreender os significados circundantes e, às vezes, difusos do fenômeno investigado, bem como seus desdobramentos em termos de possíveis intervenções que puderam ser implementadas a partir da realidade observada.

3.4 SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para analisar, compreender e interpretar os dados levantados por esta pesquisa, escolheu-se a Análise do Discurso Francesa (ADF) uma opção adequada, a qual objetiva realizar uma reflexão sobre as condições de produção e apreensão do significado de textos produzidos nos campos, sociopolítico e cultural. Para tal, fez-se necessário que, no percurso da análise dos dados, fosse definido o caminho a ser percorrido ao se questionar os sentidos estabelecidos nas várias formas de produção, sejam elas verbais ou não. Assim, a análise dos dados foi inspirada na ADF.

Segundo Orlandi (2000, p. 26), a análise do discurso distingue-se da hermenêutica visto que

A análise do discurso visa compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio do simbólico, pois eles intervêm no real do sentido. A análise do discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma ‘chave’ de interpretação. Não há esta chave, há método, há construção de um dispositivo teórico.

Orlandi (2005) sinaliza que, para interpretar um material simbólico é preciso definir um dispositivo de análise para produzir sentidos a partir dos dados levantados, quando afirma que “nosso ponto de partida é o de que a análise do discurso visa compreender como um objeto simbólico produz sentidos” (p.66). Assim, propõe algumas etapas fundamentais para o percurso da análise que nos faz passar do texto para o discurso, no contato com o material empírico levantado, a saber:

1ª etapa: pretendeu-se analisar o material levantado, observando a sua discursividade, numa análise com foco em aspectos linguísticos e enunciativos, construindo assim um objeto discursivo, verificando as metáforas, os ditos e não ditos. “A metáfora está na base de constituição dos sentidos e dos sujeitos” (ORLANDI, 2005, p.81).

Na 2ª etapa, buscou-se, partindo do objeto discursivo, articular as formações discursivas com formações ideológicas que regem essas relações, analisando efeitos metafóricos.

Conforme Pêcheux (2009), as formações discursivas podem ser compreendidas como um conjunto de saberes que definem o objeto, visto que tal objeto está sujeito ao acontecimento, à sistematização e à relação que ele estabelece com os domínios de memória e do acontecimento. E define formação ideológica como:

um conjunto de atitudes e representações que não são nem individuais nem universais, mas se relacionam a posições de classe e é suscetível de intervir no confronto entre diferentes forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social. (PÊCHEUX, 2009, p.166)

Desse modo, as formações discursivas se articulam às formações ideológicas estabelecendo o que pode e deve ser dito, a partir de uma relação imbricada num aparelho ideológico e inscrita numa relação de classes. Os processos discursivos são responsáveis pelos efeitos de sentidos produzidos no material simbólico formulado. Verifica-se as condições de produção, as articulações entre língua e história com o intuito de que a análise do material simbólico seja efetivada de modo que o deslocamento produzido no olhar investigativo pelo dispositivo de análise encare a interpretação enquanto “exposição do sujeito à historicidade, na sua relação com o simbólico”, (ORLANDI, 2005, p.81).

Desse modo, conforme Pêcheux (2009) verifica-se que os pressupostos basilares da análise do discurso podem ser sintetizados em dois aspectos: (1) o sentido de uma palavra ou de uma expressão não se concebe em si mesmo; mas, expressa posições ideológicas no processo sócio histórico onde as relações são produzidas; (2) toda formação discursiva expõe sutilmente formações ideológicas.

Nas suas práticas comunicativas, todo sujeito produz linguagem e ao produzirem-na, os falantes produzem discursos. Nessa vertente, discurso pode ser conceituado como toda atividade comunicativa e produtora de sentidos que acontece nas interações entre falantes. Os discursos são construídos em face às crenças, valores culturais, sociais e ideologias de grupos que os sujeitos possuem pelo fato de estarem situados num contexto social, histórico e político da comunidade de que fazem parte. Logo, verifica-se que não há discurso neutro, tendo em vista que o discurso produz sentidos que anunciam as posições sociais, culturais, ideológicas dos sujeitos.

Nem sempre os sentidos são produzidos de forma explícita. É comum verificarmos nas entrelinhas aqueles significados latentes que não foram expressos de forma clara, em função de interesses particulares de quem os proferiu, ou ainda porque nem o próprio falante/escritor tenha percebido as marcas que deixou ao longo do seu discurso, atribuindo assim, ao interlocutor o trabalho de construir e buscar os sentidos implícitos - aqueles que se encontram subentendidos. Diante do exposto, a inspiração na ADF para a análise dos dados dessa

pesquisa foi de fundamental importância na medida em que nos interessou, aqui, compreender o processo de construção dos sentidos realizado pelos educandos diante das hiperimagens, bem como as formas como o professor promove a mediação para este fim.

Na proposta de intervenção idealizada para implementação no âmbito escolar, local de realização da pesquisa, foram desenvolvidas práticas de leitura e análise as tirinhas que aparecem com frequência nas redes sociais (com destaque para as tirinhas do Armandinho), charges, os *memes* e vídeos, os quais são bastante difundidos nas redes sociais, em especial no facebook.

Tendo em vista que o Colégio Estadual Normal Arnaldo de Oliveira já desenvolve Oficinas de Leitura e Letramento, atividade obrigatória para todos os alunos dos turnos matutino e vespertino, cujas ações têm as imagens, o texto verbal e literário como os principais instrumentos de trabalho, elaboramos casos de ensino, que se constituíram sob a forma de sequências didáticas, os quais foram aplicados nas oficinas do PROEMI, ministrados por professores das Oficinas para alunos participantes do referido projeto, possibilitando, por conseguinte, momentos oportunos para discussão de temas considerados pela comunidade escolar como de grande relevância social, fazendo uso dos artefatos visuais (hiperimagens) que circulam na internet para este fim.

As ações tiveram como objetivo principal, compreender como se desenvolvem as construções de sentidos na interação do educando com as hiperimagens, bem como, analisar as práticas escolares docentes para compreender em que medida elas contemplam ações que estimulam a construção dos sentidos e aprendizagens de leitura utilizando imagens.

As Oficinas foram organizadas semanalmente e tiveram 5 eixos principais de discussão: 1. Democracia racial; 2. Os desafios da mulher na sociedade contemporânea; 3. Democracia e liberdade de expressão; 4. Identidade de gênero; 5. Homofobia. Os temas foram escolhidos a partir dos interesses apresentados pelos alunos nas aulas regulares, pelos professores ouvidos em grupos focais, bem como pelas demandas da escola, em virtude da diversidade sociocultural presente entre os educandos.

Os eixos de discussão em destaque foram debatidos na escola, tendo em vista que esta instituição é uma extensão da sociedade logo, os assuntos que geram conflitos no espaço extraescolar também precisam ser debatidos com ética e criticidade no interior das unidades

de ensino, a fim de favorecer a compreensão crítica e a posterior transformação social. Participaram das Oficinas um total de 25 (vinte) alunos e 04 (cinco) professores, em encontros semanais com duração de duas horas e trinta minutos, na sala de audiovisuais disponibilizada pela unidade de ensino supracitada, que foi destinada para este fim. Foram acompanhados 05(cinco) encontros nos quais aplicamos sequencias didáticas pelos professores ministrantes das oficinas, a partir da elaboração do caso de ensino, a fim de levantar os materiais necessários para a análise dos dados, bem como a realização de 02(dois) grupos focais com os professores, no intuito de obter informações acerca da sua referida prática docente, bem como analisar os resultados das intervenções.

3.6 ASPECTOS ÉTICOS

Este trabalho investigativo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), após a submissão ao processo de qualificação, para apreciação dos procedimentos metodológicos que envolvem a participação de seres humanos.

Sabe-se que pesquisas que envolvem seres humanos estão sujeitas a riscos em níveis e tipos diversificados. Contudo, como forma de evitar que os sujeitos dessa pesquisa fossem expostos a riscos e situações vexatórias, o início do processo de levantamento de dados ocorreu após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Durante a elaboração e desenvolvimento desta pesquisa foram observados os aspectos éticos envolvidos, conforme Resolução CNS nº 510, de 07 de abril de 2016 do CNS/CONEP/MS Conselho Nacional de Saúde / Conselho Nacional de Ética em Pesquisa do Ministério da Saúde, sobre a Ética na Pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais.

A Resolução supracitada dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis, ou ainda que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, no que tange à dignidade e autonomia do participante da pesquisa, reconhecendo sua vulnerabilidade. Com o intuito de assegurar sua vontade de contribuir e permanecer, através de ação consciente e livre do participante no

desenvolvimento da pesquisa, foi solicitada dos sujeitos colaboradores a sua manifestação expressa, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, assegurando o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes dessa pesquisa científica.

Assim, durante a realização das observações, comprometemo-nos em, no momento do levantamento das informações, resguardar a identidade dos sujeitos submetidos à investigação, assegurando-lhes total discrição, a fim de minimizar constrangimentos causados pelo conteúdo dos registros efetivados, caso eles possam trazer algum tipo de perturbação nos sujeitos envolvidos.

4 NAVEGANDO NA LEITURA DAS HIPERIMAGENS, O QUE ENCONTRAMOS?



Figura 4: Armandinho (Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/>)

Início este capítulo com a tirinha do Armandinho, cujo objetivo é fazer uma provocação acerca das práticas de leitura aplicadas na sala de aula da Educação Básica e questiono: até que ponto, nós, docentes, oferecemos abertura aos aprendizes para apresentarem os seus sentidos construídos diante das leituras realizadas? Consideramos as experiências, hábitos e vivências desses sujeitos em formação, no momento em que expressam os seus sentidos construídos frente a sua análise de textos verbais e imagens?

Tratar da relação entre o trabalho docente e a cultura visual a que os sujeitos aprendizes, professores e toda a comunidade escolar têm acesso é uma tarefa que requer observações cuidadosas da rotina pedagógica escolar, através da verificação dos planejamentos docentes, analisando as aulas através das falas de professores e alunos. Assim, é possível perceber os seguintes aspectos: como se dá o uso das visualidades na sala de aula; se ela são de fato utilizadas; e de que modo ocorre a recepção, compreensão desses artefatos visuais e construção de sentidos múltiplos pelos educandos, quando submetidos à intervenções em que a potencialidade da cultura visual (disponível nos meios de comunicação, construídas/ou veiculadas em mídias digitais) e suas implicações na formação da criticidade do estudante é o foco central do debate.

Vale ressaltar que tal análise se dá considerando nossa observação da operacionalização das ações interventivas nas oficinas de Leitura e Letramento do PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador no Colégio Estadual Normal Arnaldo de Oliveira, município de Caém-Bahia, Núcleo Regional de Educação – (NRE-16) as quais têm como foco principal minimizar as deficiências básicas de leitura e escrita, favorecer o aprimoramento das habilidades de interpretação e produção textual dos alunos do Ensino Médio desta UE, na tentativa de auxiliar o educando nas práticas de leituras autônomas, críticas e reflexivas inclusive das hiperimagens. Procuramos compreender como se desenvolve a compreensão crítica da cultura visual –hiperimagem- por parte dos educandos nas práticas escolares de leitura.

Considerando a necessidade de relacionar o processo de compreensão crítica da cultura visual às competências cognitivas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, bem como analisar como se operacionaliza a construção dos sentidos na interação com as hiperimagens, a partir dos seus respectivos aspectos sensíveis, situados social e historicamente, tendo em

vista o alto nível de interatividade da sociedade em rede que faz uso, sobretudo, de imagens integradas a diversas semioses, como o som e texto, o desenvolvimento da pesquisa buscou analisar alguns pontos principais, a saber: Identificar problemas de aprendizagem relacionadas à compreensão crítica das imagens; relacionar o processo de compreensão crítica da cultura visual às competências requeridas para ler as multissemioses e; conhecer como se dá a compreensão da cultura visual por parte dos estudantes nos processos de construção de sentidos das hiperimagens.

Para assegurarmos o andamento da pesquisa, a partir das características apresentadas, desenvolvemos uma pesquisa de abordagem qualitativa, com o método de pesquisa-ação, numa perspectiva do materialismo histórico dialético. Na busca pelo levantamento de informações, compreensão da realidade investigada, bem como percepção do fenômeno foram utilizados os seguintes instrumentos para análise de dados: O caso de ensino, observações das ações docentes na sala de aula e durante as oficinas, grupo focal com os professores que ministram as oficinas e o diário de bordo das atividades implementadas nas Oficinas do ProEMI.

Desse modo, a proposta de intervenção idealizada para implementação no âmbito escolar, local de realização da pesquisa, desenvolveu práticas de leitura e análise das tirinhas do Armandinho, charges e os *memes* – os quais são bastante difundidos nas redes sociais, em especial no *facebook* – através de casos de ensino os quais foram estruturados em sequências didáticas aplicadas nas Oficinas do ProEMI, com alunos e professores participantes do referido projeto, promovendo momentos para discussão de temas considerados relevantes pela comunidade escolar, com utilização das hiperimagens.

As atividades da pesquisa mencionadas anteriormente permitiram compreender como se desenvolvem as construções de sentidos na interação do educando com as hiperimagens, além de possibilitar a análise das práticas escolares docentes e assinalar em que medida elas contemplam ações que fazem usar da cultura visual e estimulam a construção dos sentidos e aprendizagens de leitura utilizando as hiperimagens.

Os casos de ensino foram desenvolvidos durante as Oficinas a partir de 5 eixos principais de discussão: Democracia racial; Os desafios da mulher na sociedade contemporânea; Democracia e liberdade de expressão; Identidade de gênero e Homofobia. Os temas foram

escolhidos a partir dos interesses apresentados pelos alunos nas aulas regulares, bem como pelas demandas da escola, em virtude da diversidade sociocultural presente entre os educandos. Os eixos de discussão em destaque foram debatidos na escola com ética e responsabilidade social, favorecendo, assim, a compreensão crítica e a posterior transformação social.

Dentre os participantes do Caso de Ensino estão os alunos do ensino médio e professores todos participantes das oficinas do ProEMI. Ocorreram encontros semanais, na sala de audiovisuais disponibilizada pela unidade de ensino supracitada, que foi destinada para este fim. Acompanhamos e analisamos 05(cinco) encontros nos quais foram aplicados casos de ensino organizados em sequencias didáticas pelos professores ministrantes das oficinas, a partir dos quais construímos os materiais, informações e relatos necessários para a análise dos dados. O casos eram constituídos por atividades diversas que incluíam a apreciação de imagens, debate de ideias, e análises escritas, cujo roteiro era apresentado previamente a todos os participantes.

Em posse de registros em áudio e vídeos, relatos de observação em diário de bordo dos grupos focais e da aplicação dos casos de ensino, bem como nas conversas com alunos e professores, na apreciação atenta da rotina das ações educativas na escola, percebe-se a grandeza do fazer docente e os grandes benefícios que a docência traz para a sociedade. Verifica-se que para o aluno, o professor é também um motivador, um grande formador de opiniões, aquele que desperta confiança, que também emana solidariedade, amor, compreensão e força ao longo da sua prática, o sujeito que contribui através das sua ação insistente e ousada para a construção de um mundo mais justo, repleto de oportunidade e esperança.

As conversas obtidas, revelam um perfil de docente que apesar de todas as dificuldades que a profissão traz no seu bojo, ele tenta, na medida do possível, renovar a sua prática, contribuir para o aprimoramento da criticidade e dos valores de justiça, solidariedade, respeito à diversidade, amizade, repúdio a toda forma de preconceito e discriminação, entre outras posturas, revelando que pequenas ações podem assegurar resultados surpreendentes.

Evidentemente também apresentam limitações em face das barreiras construídas pelo próprio Sistema Educacional Brasileiro que em muitas circunstâncias tem sido retrógrado, ultrapassado

que propriamente inovador, embora cobre habitualmente a inovação da prática docente. Alguns dos impasses e desafios vivenciados pelos professores nas suas atividades serão apontados posteriormente, contudo ressaltamos aqui alguns pontos: foi perceptível que o ajuste da carga horária docente com a inclusão de disciplinas que não correlatas a sua área de formação, além da pouca familiaridade com inserção de tecnologias digitais na sua prática e a limitação do desenvolvimento da aula baseada apenas no uso de manuais e livros didáticos são alguns dos empecilhos, que podem atrofiar a implementação da cultura visual nas rodas de conversas, debates, fóruns de discussão e outras ações escolares.

Em face do grande desafio que é a arte de ensinar, principalmente quando a prática pedagógica é ancorada em ideias libertários que contribuem para o empoderamento dos sujeitos e para o aprimoramento das capacidades de leitura crítica e reflexiva, o fazer docente abre caminhos para que os aprendizes, imbuídos de conhecimentos diversificados, munidos de segurança para expor seus pontos de vistas e defende-los com perspicácia em quaisquer circunstâncias sociais, possam intervir no seu entono, através de uma busca incessante por justiça social.

Diante do exposto e a fim de melhor compreender a análise dos dados promovida por este trabalho, elencamos 3 categorias principais que serão descritas nesse capítulo. São elas: Processo de compreensão das imagens, Relação dos alunos com as multisseioses e utilização pedagógica da cultura visual.

As andanças possibilitadas através dessa investigação científica, permitiu, que muito mais que sujeitos da pesquisa, nós, docentes, nos comprometêssemos em visualizar o aluno como uma pedra preciosa, cuja beleza só carece de um pouco mais de lapidação e da nossa criatividade para assegurar que o brilho dessa jóia se amplie ao máximo, deixando as marcas da sua vivacidade no seu entorno, sem que para isto, ofusque o brilho das outras pedras preciosas.

4.1 LENDO IMAGENS, LENDO O MUNDO: PROCESSO DE COMPREENSÃO CRÍTICA DAS IMAGENS



Figura 5: Tirinha do Armandinho. (Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/>)

Durante o período de 10 de novembro de 2016 a 14 de março de 2017 aplicamos os casos de ensino durante a realização das Oficinas O ProEMI, em parceria com outros 3 professores ministrantes, que participaram tanto da aplicação do caso de ensino, quando da elaboração dos mesmos, tendo em vista que trata-se de uma investigação qualitativa no formato de pesquisa ação através da qual os sujeitos constituintes da comunidade escolar participaram desde o momento da apresentação prévia do projeto de pesquisa, até a sugestão de temas para construção dos casos de ensino.

Os casos de ensino foram organizados no formato de sequencias didáticas constituídas por uma infinidade de artefatos visuais, tais como: tirinhas, charges, fotografias, *memes*, vídeos, curtas metragens, além de diversos gêneros textuais. Foram elaborados 5 casos de ensino com as seguintes temáticas: Identidade de gênero; racismo; democracia e movimentos sociais; violência contra a mulher e implicação da mulher brasileira da contemporaneidade.

A escolha pelos temas vieram de sugestões dos docentes e alunos envolvidos na pesquisa que, sugeriram tais abordagens por acreditaram que a escola é um espaço propício para se promover o debate acerca de questões sociais que estão diretamente relacionados com as vivências cotidianas dos sujeitos aprendizes, além do fato de que muitas questões concernentes ao machismo, misoginia, homofobia, democracia entre outros, nem sempre são abordados na escola, resultando num grau de desinformação significativo ou na aquisição de má qualidade das informações que se amplia diariamente entre os jovens.

Diante do exposto, a experiência adquirida com a prática docente por alguns anos tem me feito refletir cada vez mais acerca da função social da escola que, de tão complexa, está para além do cumprimento de 200 dias letivos, 800 horas anuais, além do cumprimento de matrizes e grades curriculares. Em face de uma sociedade marcada por grandes desigualdade social que abrange os nossos alunos e impacta negativamente, até certo ponto, no seu percurso formativo, seria um contrassenso que ao longo do meu fazer docente não me compromettesse com ideais de justiça social, liberdade de expressão, empoderamento, respeito às múltiplas identidades e combate à toda forma de preconceitos e discriminação. Nesse caminho, Freedman (2009) argumenta que o impacto das hiperimagens nos sujeitos tem gerado um celeiro amplo de debates acerca de questões políticas, econômicas e sociais, os quais refletem na construção das identidades dos educandos, bem como nas suas concepções sobre cidadania, democracia e outras questões de cunho político.

Dessa forma, a compreensão de uma imagem está associada às relações que esses artefatos mantém com elementos implícitos e explícitos, nas relações entre os subsídios que as constituem como imagem, com os diálogos estabelecidos entre vários discursos e as várias semioses (sejam verbais, gestuais, sonoras ou de computação gráfica) oriundas das intensas relações dos sujeitos com o contexto social e com os meios de comunicação. O conjunto de todos esses fatores permitem que as imagens signifiquem e tenham um potencial infindável de possibilidades de construção de sentidos, o que foi perceptível ao analisar os dados construídos nesta investigação.

Nesse sentido, tanto a minha prática pedagógica quanto um dos meus dispositivos de pesquisa, o Caso de Ensino, permitiu-me que, ao investigar as percepções dos alunos acerca da sua capacidade de produção de sentidos no contato com as hiperimagens, fosse possível

promover o debate acerca de questões sociais que os alunos e suas famílias vivenciam diariamente e que muitas vezes não têm a oportunidade de expor seus questionamentos, pontos de vista, relatos acerca da condição em que estão inseridos. Além disso, nem sempre possuem oportunidades para exercer o protagonismo juvenil, a fim de instrumentalizarem-se, empoderarem-se e buscar saídas para a opressão em que vivem.

No percurso da aplicação do caso de ensino, os alunos e demais professores que ministram as oficinas também foram avisados previamente acerca do roteiro dessa ação, desde a introdução, desenvolvimento das sequências didáticas e gravação de vídeo. O primeiro caso aplicado tratava sobre identidade de gênero e suas implicações na sociedade, cujo tema não só atraiu os educandos pela curiosidade sobre a discussão, como também pela possibilidade de debater, na escola, acerca desse assunto tão emblemático.

Cabe ressaltar que a postura de convivência pacífica dos alunos com as mais distintas orientações sexuais, que surgem na sala de aula, tem ocorrido em virtude do impacto que sofrem quando o assunto é debatido na sala de aula regular e nas oficinas, através de hiperimagens distribuídas pelos meios de comunicação de massa como a tv e a internet principalmente, assegurando, desse modo, a revisão e reflexão crítica acerca dos tabus que giram em torno das questões de sexualidade e afetividade dos jovens contemporâneos, favorecendo, portanto, que o âmbito escolar passe a ser um espaço propício para a os debates reflexivos e éticos desses conteúdos, o que contribui para a consequente mudança de postura dos alunos e de toda a comunidade escolar, na convivência com as diferenças que adentram a escola.

Iniciada a atividade, a professora já começa provocando a turma com a leitura de um pequeno texto, extraído do site “Brasil Escola”, o qual trata de questões referentes à identidade de gênero, tema que tem sido mal interpretado em fóruns de educação, em câmaras municipais, no Congresso e Senado, quando nas discussões em anos anteriores acerca da inclusão ou não, nos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação, de conteúdos referentes às questões de gênero.

Igualmente, o enfoque dessas questões, seja na escola ou em qualquer outro meio social, estão envoltas numa névoa de tabus, receios, negligenciando assim um debate que é essencial na sociedade contemporânea, tendo em vista o multiculturalismo e a diversidade de identidades

que estão presentes no mundo, em todos os âmbitos sociais, inclusive nas unidades de ensino. Logo, a conscientização crítica dos sujeitos em processo de formação escolar recebem grande contribuição quando são implementadas.

4.1.1 Entre textos e imagens: trilhando o caminho do processo de significação

O professores participantes exercem um papel fundamental no processo de significação dos aprendizes, pois não veem o menor problema em debater assuntos de grande relevância - mas também de grande euforia social - na sala de aula, o que demonstra a sua concepção de ensino como um exercício que está para além dos conteúdos programáticos de matrizes curriculares e se propõe em assumir um perfil de profissional docente comprometido com a função social da escola, debatendo questões complexas que permeiam as vidas desses jovens, fortalecendo a concepção de escola como um espaço fundamental para consolidar e fomentar as práticas de leitura críticas e reflexivas a partir de temas que estejam diretamente relacionados com as famílias dos alunos em suas comunidades e auxiliá-los num processo de protagonismo da suas próprias histórias.

Além disso, a construção de sentidos na interação com as hiperimagens se consolidam de maneira consistente e emancipadora quando a mediação docente possibilita que os alunos enxerguem além dos que os olhos conseguem captar, fazendo referências a imagens do passado e rememorando experiências vividas individualmente ou em grupo.

Por esta razão, a implementação de atividades de leitura crítica na sala de aula, como um hábito rotineiro, no qual se utilize não apenas gêneros textuais, mas também toda a multiplicidade de cultura visual produzida e distribuída através dos meios de comunicação e das tecnologias digitais, é um passo imprescindível para que haja o reconhecimento de que a leitura é um ato que abrange não apenas as produções verbais, mas, e sobretudo na contemporaneidade, todo o arsenal de imagens publicitárias, fotografias, tirinhas charges, *memes*, *gifs*³, *emojis*⁴, vídeos, artes plásticas, grafite, pinturas, animações oferecidas aos

³ Criados no fim dos anos 80, os *GIFs* se popularizaram nos últimos anos graças especialmente à facilidade na hora de compartilhá-los. Além disso, eles contemplam os mais variados temas: política, cinema, televisão, atualidades, música, romance. Os *GIFs* são um tipo de arquivo originalmente desenhados para permitir

sujeitos nas suas interações e relações realizadas em seus contextos sociais. No que tange ao ato de leitura, numa perspectiva dos multiletramentos, Rojo (2009, p.75) afirma que:

Ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, motoras, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), toda dependentes da situação e das finalidades da leitura, algumas delas denominadas, em algumas teorias de leitura, *estratégias* (cognitivas, metacognitivas).

Aqui, é possível inferir que a compreensão de leitura proposta por Rojo vai além da codificação e decodificação do código verbal. Aponta, inclusive que o ato de ler se concretiza a partir de capacidades que o sujeito apresenta, as quais estão diretamente relacionadas com a subjetividade e contexto social de quem lê. No que tange às estratégias de leitura mencionadas, a autora sugere algumas capacidades de compreensão, baseadas nos descritores de habilidades e competências de leitura elaborados pelo MEC, dos quais destacaremos alguns que podem ser igualmente utilizados no processo de compreensão crítica da cultura visual, a saber: Ativação de conhecimentos de mundo, checagem de hipóteses, comparação de informações e produção de inferências globais.

A ativação de conhecimentos de mundo refere-se ao fato de que no ato da leitura, o leitor esteja sempre relacionando o seu conhecimento prévio com as informações passadas pelo autor do texto ou da produção visual; A checagem de hipóteses: durante o processo de significação de um texto ou imagem, os sujeitos avaliam se as suas hipóteses, a respeito do assunto tratado, estão de acordo com as informações apreendidas, confirmando ou rechaçando aquilo que lhes foi possível analisar. A comparação de informações diz respeito à possibilidade de articular as informações obtidas através da apreciação de um texto verbal ou de uma imagem, com informações já adquiridas posteriormente a partir de experiências vividas ou outras leituras já realizadas. E, por último, a produção de inferências globais faz referência à noção de quem nem tudo está explícito numa produção visual ou num texto verbal, logo é necessário ler os implícitos articulados às pistas deixadas pelo autor no conjunto da significação já efetivada, somados ao conhecimento de mundo do

animações curtas e repetidas para serem vistas na internet. <http://www.bbc.com/portuguese/curiosidades-38727418>

⁴ Já os *Emojis* surgiram no Japão da década de 90 e são caracterizados por pertencerem a uma biblioteca de figuras prontas. Eles foram concebidos por Shigetaka Kurita, que elaborou a palavra a partir das expressões japonesas “e” (imagem) e “moji” (personagem), significando em português “pictograma”. Foi a *Apple* a primeira companhia estrangeira a adotar as figuras, fenômeno logo acompanhado por *Google* e *Microsoft* em seus aparelhos *Android* e *Windows Phone*.

espectador/leitor. A esse respeito, vejamos as relações estabelecidas pelos educandos durante a condução da aplicação de um caso de ensino, no qual o tema norteador é o Racismo. As imagens apresentadas abaixo foram retiradas das redes sociais a que os aprendizes têm acesso, e de algum modo, foram submetidas a intensos debates:



Figura 6: Armandinho (Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/>)



Figura 7: Vereador Fernando Holiday. (Disponível em: <https://catracalivre.com.br/geral/cidadania/indicacao/vereador-quer-acabar-com-cotas-raciais-vitimismo-e-feriado/>)

Assim, achei interessante por ele ser negro e ser vereador. Pois muitos acham que o negro não pode ocupar um papel na sociedade, nem de vereador nem de cargos maiores. (GRANADA⁵, 11/2016).

Por que ele quer a revogação do feriado da consciência negra? Ao invés dele defender as coisas que o favorece, ele está sendo contra as coisas que são a favor do negro. (ÔNIX, 11/2016).

Eu acho certo ele acabar com as cotas raciais, até porque somos todos iguais não perante cor e acho que cota racial é uma plena besteira porque realmente têm pessoas que não são negras e que colocam as cotas em concursos públicos e podem até entrar em certas empresas ou até fazer provas gratuitamente. Muitas pessoas acham que pelo fato da gente ser negro, a gente se faz de vítima muitas das vezes. (JASPE, 11/2016).

Observando as falas dos educandos acerca das imagens apresentadas podemos observar elementos importantes utilizados no processo de significação. Cabe ressaltar que os alunos da turma submetida à aplicação deste caso de ensino são na maioria negros, oriundos, inclusive, de comunidades quilombolas da região, fato que de algum modo contribui para os posicionamentos. Percebemos que o apoio do texto verbal da tirinha e da imagem publicitária possibilitam a gênese de questionamentos e que o debate fosse promovido. Causou espanto a pauta de ações do candidato negro que se contrapõe a políticas governamentais e ações que favorecem às comunidades negras do país. Os alunos percebem essa incoerência. Entretanto, as falas discentes expõem certa surpresa ao perceber que um jovem negro tenha assumido um cargo eletivo, em face da maioria dos edis serem tradicionalmente homens, brancos e em sua maioria, mais velhos. A percepção desses detalhes é favorecida pela observação dessas questões em seu entorno.

Um outro aspecto relevante, diz respeito à reprodução de discursos de grupos hegemônicos, reproduzidos pelos alunos, no que tange a um possível vitimismo dos negros quando compactuam com política de cotas raciais e outras benesses direcionadas às comunidades negras. Muito embora o posicionamento dos alunos aparentemente queira mostrar que ser contra os programas de cotas destinados aos negros seja uma forma de mostrar que todas as etnias apresentam faculdades cognitivas semelhantes, verifica-se, na verdade, que existe certa superficialidade nos posicionamentos, bem com falta de informação que os permita esclarecer que as cotas são ações afirmativas aplicadas em alguns países, cuja finalidade é a redução das desigualdades econômicas, sociais e educacionais entre pessoas de diferentes etnias raciais.

⁵ Os nomes são fictícios para preservar a identidade dos informantes.

Isso revela, lacunas no debate dessas questões na sala de aula, a fim de abrir espaço para que os educandos reflitam acerca da sua própria identidade, das práticas racistas no contexto social vigentes e os impactos nas suas vidas. Em face da imagem abaixo, os educandos tecerem alguns breves comentários:



Figura 8: Ativista enfrenta grupo neonazista. (Disponível em: http://obviousmag.org/viver_a_deriva_e_sentir_que_tudo_esta_bem/2016/mulheres-com-punhos-em-riste-contra-a-intolerancia.html)

Ele quis dizer tipo assim, que a pessoa que é preconceituosa, no fundo, mesmo sendo preconceituosa agora ele vai sofrer mais na frente, por conta da ignorância dele. (TURMALINA, 11/2016).

Eu vou falar uma fala aqui, mas não sei se a senhora vai entender. Na série: “Todo mundo odeia o Cris”, eu ficava chocada com uma parte. Porque lá tinha o bairro dos brancos e o bairro dos negros e quando o negro pisava no bairro branco eles batiam até morrer e o negro não podia pisar no bairro branco. Eu assistia, assim, e entendia que realmente tinha racismo. (OLIVINA, 11/2016).

Mostra o preconceito racial, pois hoje em dia as pessoas estão cada vez mais discriminado os negros, seja na escola ou no ambiente de trabalho, em todo o mundo. (GRANADA, 11/2016).

Existe racismo em várias situações, até mesmo onde não enxergamos. E muita gente resiste. (ÔNIX, 11/2016).

Os alunos começam a emitir as suas primeiras opiniões ao observar as imagens que estavam agregadas a outra semiose: o texto verbal. Entretanto, diante de imagens sem apoio de textos verbais, os sentidos vão sendo construídos a partir de algumas informações apresentadas pela professora ministrante, troca de informações e experiências, aquisição de informações anteriores, associações entre fatos e circunstâncias equivalentes, conexões do temas com situações ocorridas na escola, ou em ambientes virtuais, entre outros. Conseguem perceber

também, nas características das imagens, a dualidade entre negros e brancos, e a resistência que impulsiona os negros a se manterem firmes na militância pela conquista de direitos, respeito e o exercício pleno da cidadania.

Observamos, em todas as ocorrências, na aplicação deste caso de ensino e nos demais, a infinidade dos ditos e dos não ditos que emergem das suas constatações. Bebendo na fonte da Análise do Discurso Francesa, nos é perceptível que a significação se ampara em toda a materialidade linguística e histórica que a observação das imagens permitiu que os aprendizes externassem. Os processos interpretativos nos quais o sujeitos constroem os sentidos, são influenciados por manifestações do inconsciente, de ideologias subjacentes que emanam dos próprios sujeitos. Ademais, as filiações históricas e as relações sociais também são fatores determinantes das redes de significações estabelecidas pelos sujeitos (ORLANDI, 2001).

As imagens apresentadas possuem um forte poder de argumentação, em virtude da múltipla possibilidade de construção de sentidos. Assim, ao longo do processo de significação, busca-se a compreensão de como artefatos simbólicos produzem significados. E isto vai além da mera interpretação que busca a compreensão pura e simples de uma imagem ou de um enunciado, tendo em vista que o ato de atribuir significados a artefatos visuais é uma prática que está ancorada nas formas de como as visualidades estão investidas em significância para os sujeitos e pelos sujeitos.

É sabido que as imagens não seguem a lógica dos textos verbais no que tange a suas características estruturais e o seu processo de significação. Entretanto, avaliando as estratégias de leitura textual elencadas anteriormente, nota-se que elas podem ser aplicadas, sem prejuízo, na apreciação crítica da cultura visual, pois o que se propõe é uma análise centrada no conteúdo da produção, articulada com as experiências, os conhecimentos prévios acumulados pelos sujeitos na sua trajetória de vida, os contextos de produção e recepção, em detrimento de uma análise com bases na noção formalista e semiótica, que questiona a autonomia significativa de uma imagem, e encaram a interpretação do artefato imagético como uma ação que só pode ser compreendida quando está implicada com o texto verbal, conforme nos mostra Santaella e Nöth (2015, p.55), numa perspectiva semiótica, acerca da relação entre texto e imagem:

A relação entre texto e imagem e seu contexto verbal é íntima e variada. A imagem pode ilustrar um texto verbal ou o texto pode esclarecer a imagem na forma de um

comentário. Em ambos os casos, a imagem parece não ser suficiente sem o texto, fato que levou alguns semiocistas logocêntricos⁶ a questionarem a autonomia semiótica da imagem. A concepção defendida de que a mensagem imagética depende do comentário textual tem a sua fundamentação na abertura semiótica peculiar à mensagem visual[...] O contexto mais importante da imagem é a linguagem verbal.

Na perspectiva dos estudos semióticos, percebe-se que há uma evidente supremacia do texto verbal em relação às imagens e que estas são sempre dependentes dos textos que as acompanham, pois possuem uma relação de inferioridade em relação ao texto. Nesse caso, a imagem seria considerada simplesmente uma fonte de informação que o texto já possui e, portanto, um fenômeno de redundância (BARTHES, 1964). Essa postura é perceptível em práticas educativas que privilegiam a utilização do texto verbal em detrimento da imagem, ou apenas usam imagens para ilustrar textos. Embora o foco dessa pesquisa se volte para a construção de sentidos da cultura visual de forma crítica e reflexiva, é cabível falar dos postulados da semiótica quanto do trato com as imagens, para que diferenças cruciais sejam elencadas.

Na visão formalista, os artefatos imagéticos são compreendidos como signos que apresentam peculiaridades específicas e que há uma gramática da imagem considerada também uma gramática textual, legítima em qualquer circunstância, assim como a linguagem. Dessa forma, a imagem é entendida como um signo que congrega múltiplos códigos e sua leitura requer o conhecimento e compreensão desses códigos.

Daí, apreende-se que, a valorização do texto verbal em detrimento da imagem, pode revelar que para os docentes é mais simples lidar com práticas de leitura e interpretação de textos verbais, em detrimento da leitura e interpretação crítica dos artefatos visuais. Expõe ainda que, os docentes possivelmente encontrem maiores possibilidades de construção de aprendizagem por intermédio da utilização de gêneros textuais em suas práticas, do que com a utilização de imagens. A esse respeito, alguns alunos que participaram das atividades inerentes ao caso de ensino mostraram que sentem maior facilidade em interpretar o texto verbal, conforme podemos observar a seguir:

Você lendo um texto compreende mais o assunto. (ÂMBAR, 11/2016).

⁶ Os argumentos em favor da dependência linguística do entendimento da imagem são de dois tipos. O primeiro trata da realmente frequente inserção de imagens em contextos texto-imagem. O outro trata da necessidade das imagens recorrerem ao auxílio da linguagem dentro do seu processo de entendimento e interpretação. Santaella e Nöth (2015, p.45)

É melhor analisar textos porque neles estamos lendo e compreendendo a real situação da história. Sem a leitura fica mais difícil identificar a situação. E analisando as imagens nós só podemos observar a cena decorrente (GRANADA, 11/2016).

O texto é mais fácil de compreender porque no texto, além de lermos, nós podemos interpretar de acordo com o que nós entendemos (JASPE, 11/2016).

Um texto escrito pode retratar algum assunto da atualidade que as imagens não fazem (PIRITA, 11/2016).

Percebe-se claramente nas falas dos aprendizes uma visão simplista em relação à leitura de imagens e de textos. Na concepção desses educandos, a leitura dos textos oferecem mais informações que a leitura de imagens – corroborando com os postulados da semiótica logocêntrica - além de externarem que é muito mais complexo ler imagens pelo fato de que essas visualidades abrem margem para distintas interpretações, o que encaram como um ponto negativo, evidenciando que textos e imagens devem produzir sentidos únicos e engessados.

Desse modo, é possível inferir que nas oficinas ou na sala de aula, os professores não estão mediando as atividades com o uso de imagens ou textos verbais de maneira realmente impactante e eficiente para contribuir nos processos interpretativos. Ou ainda, é possível sugerir que as práticas escolares com a utilização da cultura visual não ocorram com frequência.

De forma contrária à noção formalista para a compreensão da linguagem imagética, a implementação de leituras críticas da cultura visual nos faz compreender que uma imagem tem tanto potencial de significação quanto o texto verbal. Logo, em face de um contexto social contemporâneo marcado por intrincadas dinâmicas das relações sociais, associado a uma crescente evolução das tecnologias digitais e suas produções imagéticas, seria muito superficial afirmar que a compreensão de uma imagem só seria possível com a associação da linguagem verbal, na medida em que os sujeitos contemporâneos lidam diariamente através das hiperimagens e estabelecem infinitas relações comunicativas e práticas sociais através desses artefatos visuais.

Assim, o conceito de letramentos multissemióticos apresentado por Rojo (2009, p.107) é pertinente para se compreender as práticas sociais que inserem as imagens como artefatos dotados de grandes possibilidades de leituras:

Os letramentos multisemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, aplicando a noção de letramento para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o *design* etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que têm transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea.

A concepção de leitura proposta por Rojo (2009) apresenta semelhanças com a perspectiva sociocultural da compreensão crítica da cultura visual, na medida em que sugere que as práticas de leituras devem considerar as produções visuais produzidas/distribuídas pelas TIC, o diálogo entre as visualidades com aspectos culturais e/ou problemáticas sociais, isto porque a cultura visual alinha-se com propostas pós-estruturalistas centradas nas visualidades da contemporaneidade, enquanto práticas culturais e as relações estabelecidas entre elas e os sujeitos nas complexas relações sociais.

Frente a essa abordagem, cabe destacar que a compreensão crítica e reflexiva das hiperimagens na atividades escolares está diretamente relacionada a uma prática envolvente, centrada nos impasses e desafios vivenciados pelos sujeitos, situando os artefatos visuais no tempo e espaço, atentos aos contextos de elaboração e de visualização dos mesmos. A figura docente é um dos fatores indispensáveis para a condução de experiências críticas e de leituras realizadas na escola, para que posteriormente, os aprendizes sejam capazes de desempenhar leituras autônomas, com bases sólida em reflexões críticas. Vejamos a introdução da atividade aplicada pela professora Lapidária:

Esse texto foi tirado do site Brasil Escola. Ele tem uma linguagem fácil que dá para gente entender o que é orientação sexual, gênero, né? Que são coisas diferentes e que a gente vai perceber nessa leitura aí. Primeiro exemplo é que a gente vai perceber que uma coisa é você ser do gênero feminino ou masculino e outra coisa é você ter uma orientação sexual, e desejar se relacionar com alguém do sexo oposto ou não. E, muitas vezes, com isso, as pessoas têm uma confusão, acham que é a mesma coisa e não é. Isso aqui não é estranho pra vocês, né? Vocês sabem também que a gente convive com isso todos os dias [...]O que é estranho é a gente não saber conviver com isso. A gente precisa aprender a conviver porque o mundo está, cada dia mais, com uma diversidade de pessoas, então embora tenham o lado conservador que não aceitam essas diferenças, a gente precisa aprender conviver, isso é o segredo: Aprendendo a conviver, eu convivo com todo mundo (11/2016).

Nesse momento de mediação, a professora intensifica o seu discurso no sentido de que é preciso aprender a conviver com as diferenças, tendo em vista que na escola não existe uma

homogeneidade entre os discentes, pelo contrário: são muitos e bem diferentes e a riqueza do ato educativo reside justamente nesse fato.

A maneira de conduzir o trabalho, desde a escolha do tema até a abordagem desse assunto para os aprendizes e a cessão do espaço para que eles se expressem e façam todas as inferências possíveis, demonstra a postura progressista da docente que vai de encontro a todo perfil conservador e autoritário que ainda é comum nas unidades escolares. Observemos a intervenção que é feita pela docente para provocar os aprendizes e promover o debate:

Mas deixa eu fazer uma pergunta para vocês: Todos que ficam atentos ouvindo Cristal falar: Vocês acham que é fácil conviver com pessoas com orientação sexual e identidade de gênero diferente das de vocês? Vocês teriam dificuldade de lidar na sala de aula, em algum trabalho ou na família? Vocês teriam dificuldade ou acham uma coisa natural? (PROFESSORA LAPIDÁRIA, 11/2016)

São perguntas simples cujas respostas revelam como os educandos convivem com esse dilema no seu cotidiano. Observamos ainda uma questão importantíssima: a linguagem utilizada pela professora é bem fluida, adequada para se trabalhar com alunos do ensino médio, as palavras e expressões utilizadas são de fácil compreensão, com a utilização de termos que são verbalizados no cotidiano desses educandos e de suas famílias.

Algumas palavras, evidentemente, necessitam de uma explicação clara sobre o que significam, pois tratam-se de termos mais específicos do assunto que está em discussão. Assim, verifica-se que a docente encontra-se muito à vontade para tratar do tema, tentando estabelecer uma relação de parceria, de troca de conhecimentos e aprendizagens com os alunos, conquistando sua confiança para que eles participem ativamente das ações propostas.

A introdução dessa oficina foi realizada com a utilização de um texto verbal. Isso é um fato interessante, uma vez que pode revelar a importância do texto verbal para iniciar uma atividade pedagógica, como também pode ser apenas uma das possibilidades de se iniciar uma aula. Percebe-se ainda algumas questões em relação a este fato: Seria mais fácil para os alunos compreenderem uma imagem quando são submetidos a leitura prévia de textos, ou isso não interfere no processo de produção de sentidos?

Na fala da professora, observa-se que ela enfatiza as peculiaridades do texto no que se refere à linguagem do mesmo, advertindo que não haverá problemas para os alunos compreenderem-no, o que nos remete para o entendimento de que, antes da apreciação de imagens, a utilização

do texto base pode contribuir para que os alunos produzam uma infinidade de sentidos diante das imagens, mas também, pode direcioná-los em relação aos significados já esperados, ou nem mesmo interfiram na compreensão da imagem, haja vista a sua autonomia no interior de um contexto de significação.

Embora tratemos aqui dos artefatos visuais como construções simbólicas que constituem o acervo infinito da cultura visual em circulação na sociedade, vejamos o que Santaella e Nöth (p.45, 2015), declaram ao endossar a noção de imagem como uma unidade de sentido autônoma:

Será que as imagens podem ter significado diretamente como signos visuais, ou o significado da imagem só se origina pela mediação da linguagem? Enquanto a semiótica na era do logocentrismo acentua a dependência linguística da imagem, trabalhos de orientação mais recente relacionados a resultados da teoria cognitiva têm salientado a autonomia semiótica e analógicos da imagem internalizada. Finalmente, tanto os aspectos da autonomia como também da interdependência entre linguagem e imagem devem ser levados em consideração.

Perante o exposto, entende-se que as imagens apresentam peculiaridades que as distinguem dos textos verbais, visto que constituem uma maneira particular de pensar, ver, agir e dizer. Logo, para além de uma noção formalista dos modos de significação, a compreensão da Cultura Visual não se preocupa com a estrutura da linguagem visual – uma gramática visual -, mas se ocupa dos processos interpretativos, das relações de poder que disseminam discursos envolvidos na produção, distribuição e na leitura das imagens. Na tentativa de compreender as peculiaridades da imagem e do texto na perspectiva da cultura Visual, (NASCIMENTO, 2011, p. 214-215) aponta que:

As imagens podem ser vistas como um modalidade de materialização enunciativa, ou seja, uma maneira de os enunciados discursivos poderem se materializar e se exteriorizar. As palavras podem colaborar no processo interpretativo das imagens, mas não são modos diferentes de formular o pensamento. Imagens e palavras têm, cada uma, sua existência própria, seu modo de produção, divulgação e interpretação, apesar de manterem entre si relações complexas e embaralhadas.

Assim, fica explícito que lidar com as visualidades na educação básica, inclusive aquelas a que os educandos têm acesso, não é uma tarefa fácil porque não se trata de algo tão simples de se executar, os aprendizes nem sempre conseguem atribuir significados frente aquilo que observam e para que as imagens lhes façam sentidos, em muitas ocasiões é imprescindível o estabelecimento de atividades que favoreçam e problematizem as interpretações que podem ser originadas na interação com as hiperimagens. Quando questionados quanto à habilidade

para interpretar uma imagem, os aprendizes demonstram certa ingenuidade acerca do potencial crítico-interpretativo que elas possuem:

Textos são mais fáceis de se entender porque abrangem mais detalhes, e as imagens muitas vezes podem ser interpretadas de várias formas diferentes. (ANIDRITA, 11/2016).

O texto escrito é mais complexo e a imagem pode ser interpretada de modos diferentes. (ESPINELA, 11/2016).

Nem sempre conseguimos interpretar a imagem de modo certo e o texto escrito fica mais fácil de entender. (RUBELITA, 11/2016).

A visão formalista do ensino contribui para o atrofiamento de práticas educativas inovadoras, as quais façam uso da cultura visual disponível no cotidiano dos aprendizes para exercitar a análise crítica das hiperimagens a que têm acesso. Práticas escolares engessadas não se afinam com a elaboração de planejamentos escolares que contemplem atividades nas quais a leitura de imagens e a análise dos seus contextos de produção e apreciação sejam o centro das atividades, o que contribui para a inabilidade dos educandos em compreender criticamente os artefatos visuais.

4.1.2 Leitura crítica da cultura visual: um caminho para compreender as pessoas e as coisas no mundo

A intervenção de ações educativas interdisciplinares, através de práticas que primem pelo desenvolvimento da criatividade e imaginação, quando no contato com artefatos visuais, colaboram de maneira significativa para a ampliação das possibilidades de aprendizagens e significados construídos.

Vejamos o que os alunos em destaque, pensam a respeito da aplicação de atividades com a utilização de imagens, quando a mediação ocorre com maior eficácia possibilitando espaços de vasto potencial interpretativo:

Uma imagem é mais fácil de compreender e analisar porque quando estamos todos reunidos na sala, cada uma discute, dá sua opinião e assim entendemos o que ela diz. (TURMALINA, 11/2016).

É mais fácil interpretar uma imagem na aula porque todos participam e entendem mais o tema discutido. (ANGELITA, 11/2016).

A imagem gera mais discussão em relação ao que cada um interpretou e com isso gera também troca de conhecimentos. (ÁGUA MARINHA, 11/2016).

A imagem dá pra interpretar melhor, com mais esclarecimentos e facilidade nas aulas. (ÁGATA, 11/2016).

As imagens facilitam a interpretação e abrange variadas ideias, propondo diversos tipos de discussões. (HEMATITE, 11/2016).

É cabível ressaltar que, nos excertos extraídos das opiniões apresentadas pelos alunos no que tange ao uso das imagens, a construção de interpretações e sentidos múltiplos ocorrem de maneira interativa, na troca de ideias com o outro, através da mediação docente que contribui para o confronto entre diferentes modos de ver, pensar e fazer que estão articulados nas imagens e, assim, promove o ambiente propício para questionar interpretações existentes e criar novas interpretações. Vejamos:

É mais fácil analisar uma imagem porque podemos compreender melhor, com mais facilidade o que está sendo transmitido, através de algo que está ali, em destaque. Já o texto escrito eu desisto de ler porque não consegui captar a mensagem. (JASPE, 11/2016).

Nas imagens tem como a gente entender os argumentos. (OPALA, 03/2017).

Através das imagens podemos entender melhor o que ela quer transmitir e ter várias ideias. (ESMERALDA, 03/2017).

O assunto de uma imagem é compreensível e fica mais interessante debater sobre ela. (TURMALINA, 11/2016).

As habilidades necessárias para analisar, avaliar e até produzir a cultura visual são complexas e, portanto, requerem a ampliação do currículo escolar, o qual precisa abarcar os posicionamentos, as interações e instituições socioculturais existentes nas relações dos sujeitos aprendizes com a cultura visual. Desse modo, é necessário implementar ações educativas, nos planejamentos dos mais distintos componentes curriculares, ou de forma interdisciplinar, que permitam ao educando refletir de forma crítica sobre suas interpretações preliminares de um artefato visual, possibilitando a construção de sentidos interativos de níveis múltiplos. A esse respeito, vejamos o que Freedman (2006) aponta:

Las relaciones entre imágenes y sus conexiones interdisciplinarias, incluyendo las condiciones sociopolíticas en las que se producen y se ven, son vitales para comprender la cultura visual. Esta comprensión es una forma de apropiación cognitiva a través de la cual los alumnos transforman la información en algo que pueden usar. Las personas somos capaces de recordar una amplia serie de imágenes y sus significados asociados. [...] Cuando se crea o se contempla una nueva forma

visual, el centro de cognición a menudo implica que se establezcan conexiones entre referencias dispersas de representaciones de cultura visual. (p.156-157).

As interpretações da cultura visual na sociedade pós-modernas são baseadas nas associações estabelecidas pelos observadores das artes visuais. Essas associações são complexas e até inesperadas, já que partem da visualização da imagem relacionada a uma vivência pessoal. Freedman (2006) sugere que, quando submetidos à mediação docente na sala de aula, o processo de construção de sentidos particulares e culturais na interação com hiperimagens refletem as crenças, atitudes e aprendizagens dos educandos e são estimulados por conhecimentos prévios ou até imagens visualizadas no passado.

Assim, para que os alunos adquiram maiores habilidades interpretativas refletindo de forma crítica e consciente diante de tudo o que visualiza, é necessário a intervenção de atividades que atuem na ampliação dos olhares dos alunos, sem restrições das possibilidades de visualização. No excerto abaixo percebe-se como o aluno se apropria da imagem, tirinha do Armandinho e da Mafalda que tratam sobre as ocupações das escolas, para estabelecer efeitos de sentido. Na ocorrência que segue, a turma foi submetida a aplicação de um caso de ensino, cujo tema norteador eram as ocupações estudantis, ocorridas em outubro de 2016, pelos estudantes que são contrários à reforma do Ensino Médio e à PEC 241. Vejamos as percepções dos aprendizes ao analisarem as imagens 1 e 2:

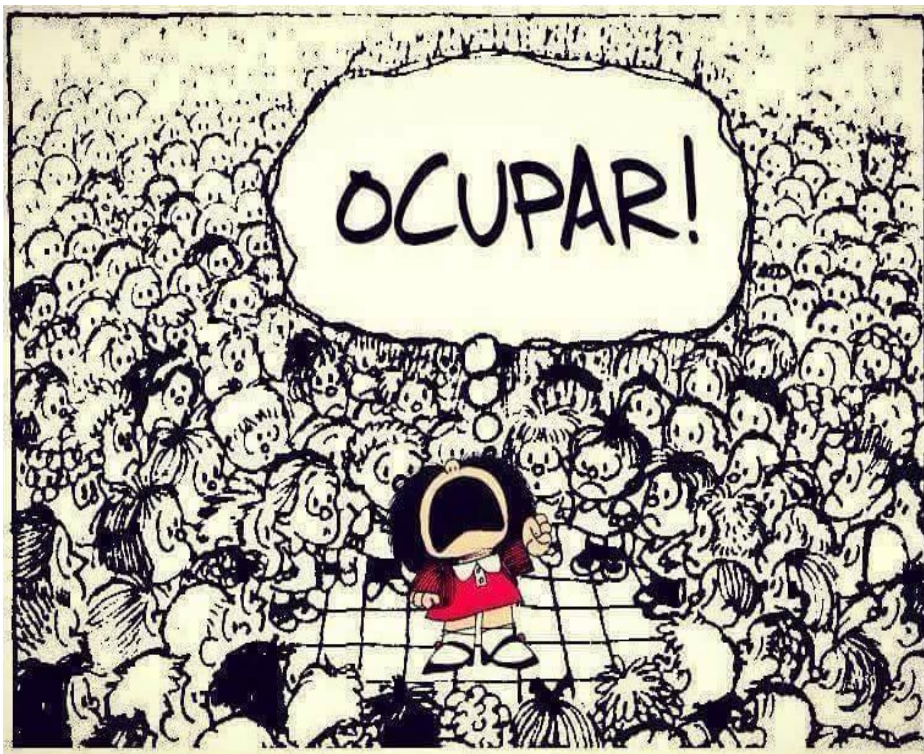


Figura 9: Mafalda (Fonte: <https://coletivocontracorrente.wordpress.com/category/contra-corrente/>)



Figura 10: Armandinho (Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/>)

O Armandinho, na imagem, está em preto e branco. Então está demonstrando que ele não tem poder e nem palavra, nem vez na sociedade. É como se fosse invisível para a sociedade. Porque essas imagens já vem com esse propósito, né? De ampliar o conhecimento, o diálogo entre as pessoas e algumas discussões sobre isso e elas já vêm com a proposta de causar impacto mesmo. (RUBI, 11/2016).

Eu achei a parte da tirinha, mais fácil. Na tirinha aparece o menino (Armandinho) transparente e na outra a menina (Mafalda) aparece colorida e o resto da população preto e branco, para demonstrar que ela (Mafalda) estava no poder e tentando alertar a todos e o menino (Armandinho) o contrário. (ÔNIX, 11/2016).

Dá a impressão de que ela (Mafalda) pede para as pessoas ocuparem, mas ninguém sabe o que é ocupar. Ela está parecendo uma professora, com a cabeça cheia dessas coisas, informações e os demais seriam alunos que ainda não sabem o que é que está acontecendo. (AXINITE, 11/2016).

Ao promover a análise das tirinhas e charges, a construção de sentidos era desenhada a partir de detalhes trazidos que estavam além do texto verbal, tais como as cores, o jogo de claro escuro ou colorido e preto e branco. Através desse artefato visual, os alunos puderam perceber discursos, intenções, juízos de valor, os quais se concretizaram com mais facilidade a partir da conexão com as informações anteriores trazidas pela docente, somadas às peculiaridades das imagens. Não se pode descartar que, no caso da análise das imagens 1 e 2, os enunciados linguísticos também favorecem a compreensão da ideia central do texto, mas não de forma isolada, demonstrando assim que o texto verbal não se sobrepõe às imagens.

Ademais, não é à toa que em uma das falas, o educando faz uma analogia entre a figura da Mafalda e o perfil do professor, na medida em que aponta o papel de condutor de informações, de formadores de opiniões e que portanto, auxiliam os alunos no processo de significação. Para isso, ele analisou as formas, as cores (dualidade entre cinza x colorido), os detalhes da imagem relacionando esses itens a suas vivências com os professores em sala de aula, o que percebe-se implicitamente, que o educando enxerga o profissional docente enquanto sujeito repleto de conhecimentos.

Alguns alunos se atentaram para o fato de que as imagens seriam de mais fácil compreensão, em virtude da prévia intenção das mesmas, circunstância perceptível em face do perfil impactante que esses artefatos possuem, somados evidentemente, ao potencial crítico e reflexivo que já traziam consigo. Vale ressaltar que, anteriormente à apresentação das imagens, a partir da audição da canção “O trono do Estudante”⁷, os alunos e a professora regente teceram uma discussão introdutória a respeito da importância dos movimentos sociais na conquista por direitos ou na manutenção de direitos já adquiridos. Ao tratar sobre a PEC 241, posteriormente chamada de PEC 55, e após a exposição das imagens, os alunos apresentaram informações prévias adquiridas, assim como fizeram inúmeros questionamentos e vários julgamentos, conforme veremos a seguir:

⁷ Dani Black, filho dos músicos Arnaldo Black e Tetê Espíndola, esteve presente nas ocupações escolares de São Paulo e compôs brava e ironicamente a canção **O trono do estudar**. É bonito demais ver a música dando resposta, saída, juntar-se aos estudantes, pais e professores. Reerguer esta proposta musical é de extrema importância, ainda mais para jovens que sempre terão o sangue revolucionário para lutar por um futuro melhor (sempre). Chico encabeça esta gravação lotada de outros artistas como: Miranda Kassin, Hélio Flanders, Filipe Catto, Tiê, Zélia Duncan, Arnaldo Antunes, Paulo Miklos, Lucas Silveira e tantos outros

Nessas imagens me faz lembrar as ocupações nas escolas, o medo de lutar pelos direitos, enquanto os que têm o poder não estão preocupados com a sociedade. (JASPE, 11/2016).

Faz com que as pessoas fiquem cientes sobre o que o governo está implantando, o que irá prejudicar nossas vidas, tirando muitos benefícios que já temos. (MALAQUITE, 11/2016).

Essas imagens estão tratando da situação na atualidade sobre as ocupações nas escolas por conta da rejeição à PEC 55, entre outras coisas. (RUBI, 11/2016).

É mostrada a real situação em que vivemos de desvalorização da educação e a tentativa de promover mudanças. (HEMATITE, 11/2016).

Está tratando sobre as ocupações das escolas e também lutando pelos seus direitos. Mas muitas pessoas têm medo de se expor, ou seja, o medo de ser livre e acabam sendo escravos dos poderosos. (ÁGATA, 11/2016).

Através das ocupações das escolas, vejo a luta de jovens e adultos para atingirem um futuro melhor, conseguirem conquistar seus direitos e não “perderem o trono de estudar”. (ANGELITA, 11/2016).

A revolta do povo brasileiro em geral, especialmente os jovens contra a PEC 241 que tem como intensão o congelamento de verbas para a educação e saúde, assim prejudicando os jovens e pessoas pobres de todo o Brasil. (ÔNIX, 11/2016).

Está sendo abordada a revolta dos estudantes por causa da PEC 55 e que os estudantes estão buscando seus direitos, ocupando as escolas. (PERITA, 11/2016).

Em face dos excertos anteriores, Um outro aspecto que merece destaque no que tange à construção de sentidos na interação com as imagens, diz respeito ao fato de que na sociedade plural e heterogênea vigente, as leituras promovidas pelas sujeitos, apresentam níveis distintos de produção de significados devido às mais diversas vivências particulares ou coletivas dos mais variados grupos sociais e das formas que os membros desse grupo interpretam suas experiências vividas. Observe que, quanto à facilidade em argumentar sobre a PEC 241, os seus conhecimentos anteriores sobre questões políticas e sociais, a mediação da professora, os meios de comunicação tais como a TV e internet, em muito favorecem na compreensão do assunto e os permitem construir sentidos diante de visualidades que remetam a essa problemática. A esse respeito, Nascimento (2011, p.223) nos diz que,

Não se concebe que o significado esteja fixado no significante e, por conseguinte, não podemos ser deslocados de nossa subjetividade e da maneira como fomos constituídos de um determinado modo e não de outro. Em decorrência, o significado é marcado pela polissemia de vozes e de interpretação, sem desconsiderar, evidentemente, a pista para construção do sentido desencadeada pela maneira como as imagens foram construídas e estão sendo mostradas.

Por outro lado, verifica-se que os pontos de vista expostos pelos aprendizes são bem semelhantes, o que se justifica pelo fato de que o tema em debate os estimula a pensar acerca do impacto dele em suas vidas enquanto estudantes da escola pública, estimulando, portanto, construção de uma imagem coletiva mental sobre o tema. Assim, a produção de significados dos sujeitos, na interação com a cultura visual, não é totalmente individual quando consideramos que pessoas pertencentes ao mesmo grupo social podem ter vivido situações semelhantes e atribuir sentidos análogos.

De qualquer modo, algo é fundamental na leitura de imagens: os aprendizes só o fazem de maneira crítica quando são ensinados a fazê-lo, uma vez que um significado complexo se constitui quando submetidos a diversos filtros interpretativos que lhes permitem reflexões e análises críticas, tendo em vista que o significado não está centrado no significante, mas em situações exteriores à imagem, tais como conhecimentos prévios, leituras do mundo e, os contextos de apreciação e produção das imagens.

A compreensão crítica da Cultura Visual busca problematizar as interpretações desencadeadas pela interação com as imagens, questionando as interpretações existentes, criando possibilidades para que novos sentidos e interpretações possam surgir. Os contextos de produção e apreciação da cultura visual são fundamentais para promover aprendizagens e construir significados. Assim, todo o conhecimento prévio que o aluno já traz consigo ao observar um artefato visual, certamente o auxiliará a atribuir sentidos, aliás sentidos diversos.

4.1.3 Cultura visual e sensibilidade: o reflexo das vivências na produção de sentidos

Os estudos da Cultura Visual referem-se aos valores e identidades construídas e transmitidas pela cultura a partir de recursos visuais, como também à implicação do visual nos processos identitários, uma vez que o visual possibilita uma intensa prática de interação social, sendo a cultura visual um mecanismo para compreender a vida contemporânea no que tange à classe, gênero, identidade sexual e racial dos sujeitos, entre outros aspectos, o que podemos conceituar como uma educação através e para as artes visuais, a qual poderia ser

implementada na escola em sintonia com pelo menos dois argumentos que sustentam essa ideia, conforme Hernández (2009, p. 200-201) salienta:

O primeiro argumento é epistemológico, de como a realidade pode ser pensada e remete aos debates pós-estruturalistas em torno de noções como significado, interpretação, relativismo, narrativa, subjetividade, diferença, dentre outras, que foram consideradas como referência para propor uma mudança conceitual no campo de estudos que vinculam as artes visuais com a educação. O segundo argumento se nutre das contribuições de novos saberes, como os Estudos culturais, feministas e de mídia, que postulam a necessidade de se considerar, como importante referência, os temas representados nas diversas expressões da cultura popular, não apenas para ampliar, mas para interpretar os temas e autores que, tradicionalmente, formaram os conteúdos da Educação em, e através das artes visuais.

Nessa perspectiva, a noção de leitura e compreensão crítica da cultura visual, sob o ponto de vista sociocultural, envolve muito mais que um processo de codificação e decodificação de signos verbais, mas um processo em que o sujeito se torna capaz de conhecer o mundo de maneira mais crítica e profunda, em face do grande esforço despendido para atuar sobre o mundo, analisar os produtos da sua ação. Ou seja, a compreensão crítica das visualidades se desencadeia a partir de práticas construídas em face das relações sociais, institucionais e culturais, conectadas com as múltiplas identidades e situada em seus contextos sócio-históricos, políticos e culturais.

Um outro aspecto fundamental da concepção educativa da Cultura Visual é o seu efeito sobre a identidade dos aprendizes, tanto no que se refere à criação dos artefatos visuais quanto à apreciação que, no campo educativo, é a questão de maior importância. A educação é um processo emancipador que contribui na formação da identidade dos sujeitos pois, estes mudam à medida em que aprendem. Os efeitos das imagens interferem no conceito que o indivíduo tem de si mesmo. Os sujeitos se apropriam de peculiaridades das representações visuais e as toma para si como representações de si próprio, em situações de aprendizagens vivenciadas dentro e fora da escola, conforme Freedman (2006, p.27) salienta:

Es básico captar la importancia educativa de la cultura visual si queremos enseñar de forma adecuada em uma democracia contemporânea. Las nuevas condiciones de la cultura visual ilustran que las libertades personales ya no sólo implican cuestiones de libre discurso. Tienen que ver con la libertad de información del conocimiento individual y grupal. Las personas n sólo pueden libremente; pueden acceder visualmente, presentar y duplicar, manipular informaticamente, y televisionar mundialmente. Las imágenes y los objetos de la cultura visual se ven constantemente y se interpretan instantaneamente, formando um nuevo conocimiento y nuevas imágenes sobre la identidad y el entorno.

Por esta razão, as imagens impactam na formação identitária dos sujeitos a partir dos sentidos que estes criam ao apreciar os artefatos visuais e, tanto se apropriam dos discursos oriundos das peculiaridades das imagens e dos sentidos que produziram, como também se enxergam naqueles sentidos construídos e nas particularidades que foram capazes de ver. A mediação docente permite que os alunos, ao se posicionarem frente às imagens relacionadas ao tema em debate, externem suas convicções, crenças, dúvidas, tabus, receios alinhados as suas vivências particulares.

Percebeu-se ainda, que a professora tem uma relação didática/pedagógica com os alunos através de redes sociais, nas quais assuntos variados são debatidos, utilizando, portanto, vários meios semióticos e diversas visualidades. Durante a semana da aplicação do caso de ensino, ocorriam as ocupações estudantis em escolas e universidades por todo país. E, na UNEB Campus IV, os alunos sempre divulgavam programações diárias contendo palestras sobre temas diversos, inclusive a pauta de reivindicações das ocupações, além de debates, atividades artísticas e culturais.

Assim, percebeu-se que a professora introduzia a oficina, promovendo a contextualização do assunto que seria abordado articulando-o com ações realizadas nas ocupações estudantis, as quais estariam voltadas para o tema. Vejamos a forma como a professora articula a sua atividade com o contexto social vigente:

Outro dia aconteceu uma palestra lá na UNEB, que inclusive eu avisei a vocês pelo nosso grupo do WhatsApp, vocês viram? O tema de hoje lá na ocupação da UNEB, me parece, que é discussão sobre LGBT. E aí, quando tem essa discussão, as pessoas utilizam mais o termo homoafetivo do que o homossexual. Quando tem debates, têm militantes dessa causa e eles usam mais o termo homoafetividade e homoafetivo do que homossexualismo e homossexual. (PROFESSORA LAPIDÁRIA, 11/2016).

Observamos que, aqui, a professora faz uso de palavras e expressões que buscam situar os educandos na compreensão do tema gerador da oficina, estabelecendo conexões com eventos locais que trataram da mesma matéria. A docente faz menção à divulgação do evento que foi feita por ela no grupo de *WhatsApp* no qual os alunos estão inseridos, demonstrando assim que a utilização de smartphones, aplicativos e redes sociais são utilizados com fins educativos nas oficinas.

A abordagem sobre identidade de gênero, como sempre, é bem polêmica e foi sugerida pelos próprios alunos, a fim de que fosse possível discuti-lo na sala de aula de maneira democrática,

sem preconceitos e com disposição para o diálogo crítico e respeitoso. Vale lembrar que nessa turma havia um aluno que iremos chama-lo pela alcunha de “Cristal”, o qual assume sua identidade enquanto homossexual e andrógino, características que ele explica ao longo da aula, após a apreciação de vídeos e imagens sobre a temática.

Quanto aos demais alunos, apesar da maioria se definir como heterossexuais, em momento algum houve qualquer tipo de manifestação de preconceito, falta de respeito ou qualquer outra atitude que demonstrasse intolerância no tocante a esse tema. Algo interessante e que foi percebido nos relatos e debates é que a turma, de modo geral, convivia bem com Cristal, que é uma pessoa extremamente extrovertida, cuja relações interpessoais eram baseadas no respeito mútuo e na amizade.

Após a leitura do texto base sobre o assunto, foram apresentados alguns vídeos curtos que tratavam acerca da diversidade de gêneros, intitulados “Minha vida de João”, “Era uma vez uma outra Maria” e “Probabilidade”, um vídeo que compõe um kit anti-homofobia do MEC, o qual teve sua utilização proibida por ser considerado inadequado para as escolas. Todos tinham em média oito minutos. Além desses foram apresentadas uma tirinha do Armandinho e uma charge. As imagens projetadas geraram um debate caloroso, cheio de curiosidade, relatos de experiência e contextualização com o mundo real. Seguem abaixo, as imagens mencionadas:



Figura 11: Filme “Minha vida de João”. (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LESrHIGGon8>)



Figura 12: Filme “Era uma vez outra Maria”. (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6MEHILL1EZg>)

Em relação aos dois primeiros vídeos, vale a pena frisar, que não continham falas de personagens e apresentavam caráter educativo com o intuito de abordar experiências comuns às meninas/mulheres e meninos/homens, trazendo para o centro do debate situações referentes a saúde sexual e reprodutiva, violência, gravidez, maternidade, paternidade, trabalho, papéis de homens e mulheres que são desempenhados na sociedade, questionando as expectativas do que um homem ou uma mulher devem ou não fazer. Assim, possibilitou uma reflexão sobre a educação familiar de meninas e meninos e como isso influencia seus desejos, comportamentos, atitudes e os papéis sociais desempenhados por cada um. A partir da apreciação do vídeo, os alunos iniciaram suas interferências, estabelecendo relações com as suas vivências cotidianas e conhecimentos prévios, conforme podemos observar nas falas dos alunos participantes das oficinas:

Aí, professora, é mais cultural. Porque sabemos que antes era muito comum os homens dirigirem e as mulheres ficarem em casa e de uns dias para cá se inverteu, cada um faz uma coisa... Um ajuda ao outro. (AXINITE, 11/2016).

Eu sou prova viva disso porque quando eu era pequeno, quando eu nasci eu lembro que minha infância toda foi com meu pai, infância inteira foi com meu pai. Minha

mãe trabalhava e meu pai saiu de onde ele trabalhava para cuidar de mim. Aí os papéis se inverteram e pra mim isso é uma coisa normal. (TOPÁZIO, 11/2016).

Frente às falas dos alunos, podemos observar que eles apresentam uma facilidade no uso da linguagem para externar suas opiniões. Verifica-se que, ao observarem os vídeo e a tirinha que tratava sobre os papéis assumidos por homens e mulheres na sociedade, eles construíram sentidos baseados na sua própria realidade. Entretanto, ainda foi perceptível em outras falas que os papéis desempenhados por homens e mulheres são influenciadas pela postura dos pais em relação à educação dos filhos. Vejamos como o aprendiz interpreta a imagem em que, ao pai, é reservada a função de cuidador dos filhos:

Eu entendi totalmente diferente, sabe como eu entendi? Eu entendi que pelo pai estar cuidando dessa criança, o pai que está colocando essa “lei” na cabeça dele. (CRISTAL, 11/2016).

A partir dos relatos dos alunos, em destaque, ao longo da leitura das imagens acerca dos papéis desempenhados por homens e mulheres na sociedade, pelo menos três aspectos interferem diretamente na construção dos sentidos: questões culturais, adaptação às necessidades da família e influência dos ensinamentos da família na criação dos filhos. Os significados foram construídos a partir da experiência vivida, mediante as distintas composições familiares e as influências religiosas, sexistas que envolvem as relações no seio familiar. Logo, a polissemia está presente nos discursos embutidos, visto que uma imagem possibilita a gênese de múltiplos significados e portanto a significação não se encerra em si mesma; ao contrário, abre caminho para novas percepções e outros significados.

A partir das falas dos educandos, nos é revelado que, na contemporaneidade, homens e mulheres apresentam múltiplas identidades, as quais vão sendo modificadas, reformuladas, em virtude das novas necessidades, dos novos paradigmas sociais e podemos afirmar também, por conta do empoderamento das mulheres que tem sido historicamente oprimidas numa sociedade patriarcal. Percebe-se também que eles apresentam certa leveza e tranquilidade ao tratar dos novos papéis assumidos pelos seus pais e mães, livre do machismo e preconceito tão comuns ainda nas sociedades pós-modernas.

Em seguida, a partir da apreciação do vídeo “Probabilidade” - que foi alvo de grandes críticas em 2011, pois constituía uma kit anti-homofobia produzido pelo MEC, que não teve sua distribuição autorizada para as unidades escolares em virtude do imbróglgio que se formou em

torno desse material didático - iniciou-se uma reflexão acerca da identidade de gênero, orientação sexual e como tais questões são definidas, assumidas e vivenciadas na condição humana.



Figura 13: Filme “Probabilidade” - MEC - Campanha Contra Homofobia. (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5QTx0SmqsS4>)

Imediatamente, a turma começou a emitir suas impressões acerca do que haviam visualizado e as falas, o debate tornava-se ainda mais intenso. Nas primeiras falas, alguns alunos fizeram comparações com circunstâncias ocorridas no meio artístico, as quais eles acompanharam através de redes sociais, tais como mudança de gênero e orientação sexual que foram assumidas por artistas populares. Ficou explícito também, o quanto os alunos acompanham a vida de blogueiros e artistas das mais distintas expressões artísticas e que têm em comum o fato de assumirem sua identidade sexual e de gênero publicamente. É um assunto que os impacta e que, nas redes sociais possui abertura para um debate bastante interativo acerca dessas questões, das quais falaremos com mais detalhes no capítulo seguinte.

Em seguida, todo o discurso se voltava para uma compreensão equivocada ou repleta de dúvidas acerca da orientação sexual e os papéis sociais que devem ser desempenhado por homens e/ou mulheres. Ao longo da observação do vídeo educativo do MEC, o qual aborda as dúvidas comuns que existem durante a adolescência no que tange à orientação sexual, muitas inquietações surgiram quando questionavam acerca da sexualidade dos sujeitos, cujas imagens e comportamentos apresentados, em uníssono, não foram considerados, pela turma,

como um comportamento legítimo, principalmente as imagens coletivas acerca da bissexualidade, por exemplo.

O vídeo foi impactante nesse sentido, pois era uma narrativa de um fato ocorrido entre adolescentes numa escola e que abordava as dúvidas, questionamentos e vivências dos adolescentes no processo de construção da sua identidade. Vejamos o posicionamento dos alunos diante dessa hiperimagem:

Aquela questão mesmo professora, sobre a senhora falar se menina tem que brincar disso ou daquilo. *Cristal* sempre gostou de brincar de boneca desde pequeno e eu sempre gostei dos bonecos. A gente brincava junto, ele com a boneca e eu com os bonecos. (TOPÁZIO, 11/2016).

Por isso que eu acho, professora, que essa influência, de “Ah, você tem que brincar com menino e você tem que brincar com menina” não tem nada a ver. Quando o povo e as pessoas da minha família falam: “Cristal é assim porque só convivia com a mãe e com as irmãs”. Mentira! Eu fui para a adolescência, convivi com meu pai, trabalhei como pedreiro, morei com os três irmãos meus, entendeu? Não brincava com menina porque o meu pai não deixava. Peguei peso mesmo, cimento mesmo! Morei um ano e seis meses com ele porque a minha família tinha medo de eu ser gay. A minha família reuniu pra mandar eu ir morar com meu pai e disse: “Faça Cristal como um homem mesmo!” E ele não deixava eu ter nenhum contato com as meninas e suas brincadeiras. E eu falo porque eu sou exemplo e eu convivi isso. E eu convivi todo momento com meu pai: “Óh, você vai ter que ser homem, você vai ter que brincar com menino.” (CRISTAL, 11/2016).

A partir da apresentação das tirinhas e charges, os alunos questionaram alguns papéis que são destinados para homens e mulheres nos mais diversos âmbitos sociais e, alguns alunos, homens por sinal, chegaram à conclusão de que os brinquedos, as cores, as brincadeiras, as atividades domésticas, entre outros, não são capazes de definir a orientação sexual de alguém. Provaram isso por meio de relatos de experiências vividos por eles próprios ou por pessoas próximas da família.

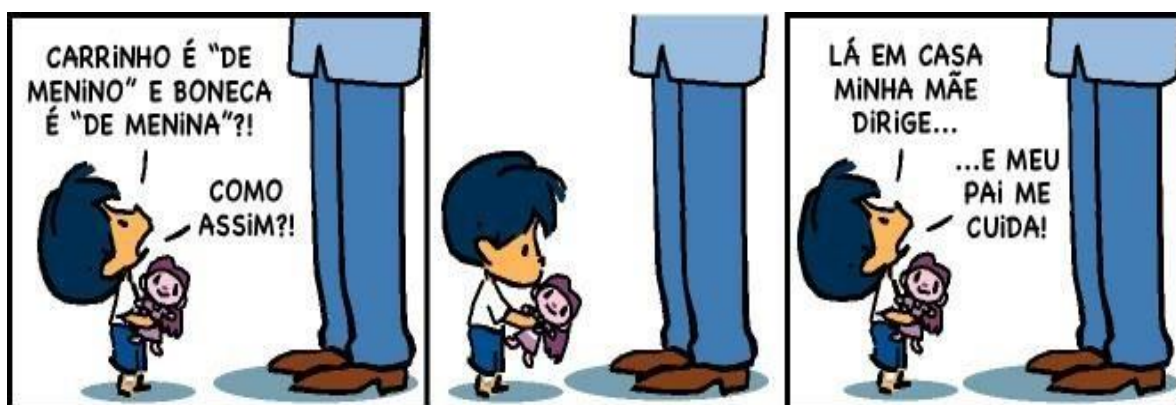


Figura 14: Armandinho (Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/>)

Os alunos fazem uso de uma linguagem fluida, com termos vocabulares simples, através de expressões populares simples, expressivas. Ao relatar situações vivenciadas nas suas trajetórias de vida, utilizam com a função de linguagem emotiva, uma vez que exploram fatos que os impactaram, deixando marcas profundas nas suas existências.

Os sentidos construídos diante das hiperimagens apreciadas são constituídos a partir da análise das circunstâncias observadas ou vividas na vida em sociedade. Conseguem estabelecer reflexões e questionamentos no que tange à identidade de gênero e às cobranças sociais para assumir funções pré-estabelecidas. Quanto ao processo de significação ou construção de sentidos, Freedman (2006) chama atenção para a articulação entre contextos de produção e contextos de visualização da cultura visual e aponta que ambos podem impactar na aprendizagem do educando.

Um outro caso de ensino gerou significação e relatos inquietantes ao tratar da violência contra a mulher. Foram analisados vídeos, tirinhas e charges que remeteram a turma a lembranças de acontecimentos pessoais. As hiperimagens analisadas, assim como as demais já apresentadas, foram extraídas da internet e tem uma circulação significativa no ciberespaço.



Figura 15: Imagem do videoclipe da música: o sentir que violenta. (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vNU96kdh1k>)



Figura 16: Imagem do videoclipe da música: Til It Happens To You – Lady Gaga. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZmWBrN7QV6Y>

Observemos o relato comovente de uma aluna ao apreciar um vídeo que tratava de violência contra a mulher:

Assim professora, esse vídeo aí me fez lembrar muita coisa. Coisa que eu já passei em casa com meu pai, com minha irmã, com meus pais. No vídeo eu vi uma frase que estava escrito que em boa parte das agressões o motivo é por causa de cachaça ou por ciúmes, mas nem sempre. Meu pai nunca comprou um cigarro, nunca colocou um álcool na boca, ele fazia por prazer, ele agredia minha mãe na minha frente desde pequena, me colocava pra ver... e eu via! Enforcava, era tanta coisa, tanta judiação. Levava para o meio do mato, fazia tanta coisa, coisas assim, que me deixa revoltada! Eu posso dizer, hoje eu sou revoltada, as pessoas olham pra mim “Você é muito revoltada”, eu sou sim, porque eu não acho certo, nunca achei... E outra, uma criança tendo que ver isso. Pra que isso? Pra que esse machismo todo? E o que eu acho mais errado é que a gente ligava para polícia, denunciava e os policiais iam lá em casa e riam da nossa cara, eu acho que no mínimo eles faziam a mesma coisa com a “mulher” em casa, fazia com os filhos. E a gente sempre acabava errada. [...] Foram 16 anos minha mãe apanhando, quando ela era mais jovem meu pai a prendia dentro de casa, era cativo mesmo... Uma coisa horrível. E era uma máscara que ele usava na sociedade e a gente tinha que viver como se nada acontecesse. Ele ia para igreja, dizia que era de Deus e só a gente de casa era que sabia. E quando a gente falava alguma coisa para alguém nos ajudar, o pessoal ria da nossa cara achando que era mentira, porque a imagem que ele passava na sociedade não tinha nada a ver com o que a gente falava e vivia. E aí surgiu bastante coisa: Eu tive depressão, já tentei me matar várias vezes, porque eu achava que eu era errada. Eu sempre botei na minha cabeça que eu era a culpada por eu ter nascido, que iria continuar sendo assim, que eu era a culpada a culpada de tudo. E isso ficou na minha cabeça e eu não conseguia dormir quando a gente se separou. Não conseguia dormir, sempre que eu fechava o olho eu lembrava do meu pai e de tudo que ele fazia. (DIAMANTE, 11/2016)

Os contextos de apreciação englobam as condições interdisciplinares e os ambientes educativos que fazem com que a análise crítica da cultura visual seja possível, utilizando desde os artefatos visuais apreciados pelos alunos no cotidiano, se estendendo até às fontes de suas emoções, opiniões e crenças. Assim, a cultura visual se relaciona com aqueles que as produzem, os que a contemplam, os que a compram e aqueles que a estudam e criticam. Nesse propósito, a professora regente assume um papel intensificador na significação, quando se depara com relatos catárticos dos alunos e confere um discurso engajado e preocupado com as questões sociais que afetam os aprendizes tanto na produção de sentidos, quando na sua própria existência:

Isso não está distante não, e o vídeo abre muito para gente observar o quanto é importante a ajuda, como é importante falar, como é importante discutir, às vezes a gente não tem abertura para falar as coisas em casa, né? A gente tem vergonha, mas é importante contar para as pessoas que a gente confia. Vocês acham que é importante discutir sobre isso na escola? (PROFESSORA PAISAGISTA, 11/2016).

Dessa maneira, a compreensão crítica da cultura visual se articula com os contextos de produção, pois este inclui os propósitos da produção, as tradições visuais, a procedência étnica, a intencionalidade artística, a utilização de imagens distribuídas nos meios de comunicação. Assim, o contexto de produção abarca condições sociais, políticas, históricas, econômicas, religiosas que tem exercido influência na produção visual e impede que a análise das imagens se limite aos aspectos físicos das imagens, tal qual as concepções de leitura de imagens na visão da semiótica formalista. Analisemos agora, os modos de significação dos educandos ao apreciarem as imagens que seguem:



Figura 17: Armandinho (Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/>)



Figura 18: (Imagem de arquivo pessoal)

As imagens tratam de um assunto extremamente polêmico: o machismo. Ambas fazem críticas ao machismo. Uma trata diretamente de uma das formas de machismo, ao mostrar o corpo de uma mulher e suas vestes sendo puxadas por mãos masculinas. A tirinha trata o machismo como um problema familiar, demonstrando que uma das raízes para o problema está na educação familiar. (ÁGATA, 11/2016).

As imagens observadas tem o objetivo de conscientizar e trazer a mente dos que estão observando e tentar tirar, do meio social, o pensamento machista e antiquado de que a mulher é um objeto que deve ser usado como e quando o homem quiser. Acabar com a cultura do estupro, da violência, do assédio e dar às mulheres, em geral, o respeito que todas elas merecem. (HEMATITE, 11/2016).

Olhando as imagens me faz lembrar da violência contra a mulher em várias formas: verbal, sexual, física, além de atentado ao pudor. (PÉROLA, 11/2016).

A significação realizada pelos estudantes diante das imagens, nos faz entender que eles lançaram mão de elementos visuais e textuais presentes nas imagens, contudo foram além disso. Fizeram referência à cultura do estupro, às várias formas existentes de violência a que as mulheres estão submetidas, cujo combate é uma das pautas dos movimentos feministas, que normalmente são disseminadas através do ciberespaço, nas redes sociais, em face de uma das suas principais características que é a democratização da informação e do debate, o que instiga as pessoas para visualizar, comentar, compartilhar e disseminar as ideias e propostas apresentadas publicamente.

Discussões acerca da cultura do estupro, por exemplo, são muito mais implementadas em ambientes virtuais disponibilizados pela *web*, ou pelas emissoras de TV, que embora tragam, eventualmente, para sua programação alguns pontos direcionados a esses assuntos, normalmente não tem interesse em expandir debates de caráter progressistas, de grupos

minoritários e relegados a segundo plano nas políticas sociais. Assim, a internet se torna o ambiente favorável para travar o debate dessas e de outras questões, ambiente em que o aprendizes adquirem muitas das informações que utilizam no processo de significação.

Além disso, os aprendizes ressaltam o fato de que o tratamento dirigido às mulheres, enquanto um ser inferior, é uma postura adquirida com a formação familiar, o que subteme-se que é um dos princípios norteadores da educação doméstica, presente em muitas famílias, inclusive das famílias desses educandos que, não raro, são vítimas em potencial de agressões, cujas vivências também contribuem largamente para a construção de sentidos. Nesse sentido, Fredman (2006, p. 81) salienta que:

Los contextos de observación son el entorno em que se ve y se usa la cultura visual. Incluyen las aulas, los teatros, los museos, las glerias e arte, la televisión, o as revistas donde se experimenta la cultura visual [...] Pero, quizás l más importante, es que los contextos de observación dependen de los almacenes de imágenes individuales y colectivos de los espectadores. El almacén de imágenes es la colección de imágenes llenas de referencias que las personas tenemos em la memoria [...] Nuestro almacén de imágenes no sólo nos permite comprender referencias a imágenes; también nos permite construir sobre el conocimiento anterior y crear nuevas imágenes y objetos. Por ello es esencial para la experiencia educativa y humana. Los contextos experimentales se desarrollan em la mente de las personas a medida que van viendo imágenes.

As possibilidades de significação diante de uma imagem não se esgotam. Ao contrário, se expandem desde concepções superficiais até a construção de significados potentes, embasados na experiência. É a vivência dos indivíduos um dos maiores fatores que desencadeiam o ato de significar perante um artefato visual. Desse modo, a maturidade, ou a experimentação de inúmeras situações simbólicas acionam dispositivos mentais que afetam sobremaneira na profusão de significados que são efetivados diante de um representação visual.

Logo, a compreensão crítica da cultura visual também se articula com os contextos de visualização, os quais abrangem os entornos sociais dos aprendizes, as suas experiências e os conhecimentos prévios, as influência culturais e pessoais do sujeito no ato da apreciação, além das influências da família, dos meios de comunicação, da política, da educação entre outros. Vejamos o relato de um dos aprendizes durante a aplicação do caso de ensino:

O maior trauma que eu tenho da minha vida foi um ano e seis meses que eu morei com meu pai. Porque foi muita pressão. Então, isso daí de incentivar? Luís tem que brincar com menino e que se brincar com menina ele vai ser gay ou Marcos se brincar com menina vai ser gay ou Iasmin se brincar com menino vai ser sapatão? Isso não tem lógica! Porque eu brincava com carrinho, meu pai não deixava eu andar

com menina, meu pai não deixava eu fazer nada com menina era só com os meus irmãos. E eu sou gay! (CRISTAL, 11/2016).

O excerto acima foi verbalizado por um dos alunos mais expressivos da escola, que assume-se gay com bastante naturalidade e sem receios da crítica oriunda dos que não o aceitam como tal. Contudo, em um dos seus relatos, demonstrou surpresa em saber que entre os policiais existem tenentes entre outros profissionais exercendo funções de liderança, que são homossexuais assumidos. Isso revela que, mesmo entre os alunos declaradamente homossexuais, a ruptura com os padrões impostos para o exercício de papéis destinados a homens e mulheres, ainda é algo muito complexo, com certa dificuldade para aceitação e convivência.

A partir dos seus próprios relatos, os educandos criavam imagens mentais de possíveis situações nas quais eles poderiam ter contato, tais como, um casal homoafetivo trocando beijos e/ou abraços publicamente e essa imagem criada coletivamente pela turma, causava muita inquietação que foi claramente exposta nas suas falas. Ainda nesse momento, a professora chamou a atenção dos alunos para a necessidade de se fortalecer a discussão sobre as questões de gênero, a fim de aprimorar o seu potencial crítico e reflexivo, evitando assim, a ocorrência de práticas preconceituosas, discriminatórias e intolerantes frente às diferenças acerca da orientação sexual e outros aspectos, tão recorrentes no âmbito escolar.

Os alunos, inclusive, apontaram a relevância da discussão acerca desse assunto na sala de aula, pois promove o debate de ideias e amplia os caminhos com novas alternativas para se evitar todo tipo de comportamento avesso às diferenças. Consideram a escola como um segunda família e como um espaço fundamental para a formação de cidadãos críticos e interventivos da sua realidade. Na pós modernidade, aquilo que os sujeitos aprendem e como aprendem romperam as fronteiras da tradicionais práticas de ensino na escola. Os conteúdos e ações escolares engessadas não mais se relacionam com as formas de aquisição do conhecimento nas sociedade contemporânea, ao contrário, os sujeitos apreendem informações que colaboraram na formação, reelaboração e reconstrução das suas identidades, da sua visão sobre as pessoas, sobre a vida, sobre o mundo.

Numa perspectiva hermenêutica, a cultura popular, os meios de comunicação produzem imagens que quando apreciadas pelo público, apesar da intencionalidade de quem as criou, podem originar significados próprios, distintos a partir do olhar de quem os observa, segundo

a experiência pessoal vivida. Para tanto, percebe-se que os educandos, em muitas situações, conseguem adquirir tanto ou mais informações das imagens que dos textos verbais. Isso por que a sociedade contemporânea é bombardeada diariamente por uma infinidade de imagens, hiperimagens constituintes de uma cultura visual que em muito colabora para a formação dos sujeitos e, requer, portanto, certa mediação para que o impacto que sofrem quando expostos a essas visualidades seja filtrado a partir de um olhar crítico e reflexivo, em face do poder de sedução que elas detém, já que as imagens não são ingênuas

A ação pedagógica ancorada na ampliação das capacidades de criticidade que devem consolidadas entre os alunos, necessita ser assumida responsavelmente pela escola, uma vez que os alunos aprendem cada vez mais através dos artefatos visuais. E, implementar práticas educativas que façam uso da cultura visual, requer que as a escola e todos os seus atores estabeleça uma relação entre as imagens, os sujeitos e o artefatos tecnológicos que produzem e distribuem essas imagens. A inclusão da cultura visual e sua compreensão crítica nas práticas educativas, podem contribuir para que os alunos analisem a complexidade das artes visuais a que tem acesso (ou não), assim como a suas relações e suas conexões com as práticas sociais. No capítulo seguinte analisaremos qual o impacto das semioses no processo de significação dos aprendizes.

4.2 RELAÇÃO DOS ALUNOS COM AS MULTISSEMIOSES



Figura 19: (Imagem de arquivo pessoal)

Na pós modernidade, aquilo que os sujeitos aprendem e como aprendem romperam as fronteiras da tradicionais práticas de ensino na escola. Os conteúdos e ações escolares

engessadas não mais se relacionam com as formas de aquisição do conhecimento na sociedade contemporânea, onde os sujeitos apreendem informações que colaboraram na formação, reelaboração e reconstrução das suas identidades, da sua visão sobre as pessoas, sobre a vida, sobre o mundo.

As TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação utilizadas pelos sujeitos nos seus âmbitos sociais trouxeram em seu bojo transformações marcantes e substanciais, não apenas no que se refere às relações e interações estabelecidas pelos indivíduos, como também nas práticas de leitura instituídas e na gênese de novos gêneros textuais e de produções visuais que circulam socialmente.

Esse contexto de grandes mudanças nas formas de se comunicar dos sujeitos contemporâneos, tornou-se um campo fecundo tanto para o surgimento de gêneros que agregam uma variedade de modos semióticos⁸ (recursos visuais, falados, gestuais, escritos, tridimensionais, imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanho, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia entre outros.) assim como para alterar a relação dos aprendizes no trato com as visualidades, desde a sua criação até o consumo.

Dentre as mudanças observáveis, podemos destacar: a diversidade de formas para produzir e distribuir as informações, sejam elas imagens, textos ou uma infinidade de criações híbridas; o deslocamento da definição de tempo e espaço para se promover a comunicação; a velocidade alucinante com que os artefatos visuais e outros tantos modos semióticos são distribuídos e; a disponibilidade de multissemioses em artefatos tecnológicos para o uso entre os sujeitos comuns. Portanto, ao falar de modos semióticos é imprescindível falar da multimodalidade compreendida como uma abordagem interdisciplinar que concebe a comunicação e a representação como uma prática que envolve mais que a língua, apresentando relações muito íntimas com as novas TIC e TDIC.

⁸ O que faz com que um modo semiótico seja multimodal são as combinações com outros modos para criar sentidos. Ou seja, o que faz com que um signo seja multimodal são as escolhas e as possibilidades de arranjos estabelecidas com outros signos que fazemos para criar sentidos, com os mesmos, quais as articulações criadas por eles em suas produções textuais. In: Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais / Angela Paiva Dionisio [org.]. - Recife: Pipa Comunicação, 2014. 80p. : Il.. (Série experimentando teorias em linguagens diversas)

Nesta linha de raciocínio, é pertinente ressaltar que a multimodalidade pressupõe a representação e a comunicação como formas estruturadas a partir da combinação de uma multiplicidade de modos semióticos que convergem para produção de sentidos.

A compreensão da multimodalidade implica que os recursos semióticos são socialmente arrumados ao longo do tempo a fim de que contribuam na geração de sentidos, articulados aos significados sociais, individuais ou afetivos que surgem a partir das relações estabelecidas entre as pessoas em seu meio social. Assim, os agrupamentos de recursos semióticos para geração de sentido desempenham ações comunicativas de maneiras diversificadas, tornando a escolha dessas semioses um aspecto fundamental nos processos de interação e de produção de significado. Os modos semióticos se tornam melhor articulados, à proporção em que são usados nas práticas sociais cotidianas dos sujeitos, e a sua organização nos processos comunicativos fortalecem a produção de significados quando submetidos à apreciação dos sujeitos.

As novas produções visuais apresentam relações entre a imagem, palavras e outros recursos, como sons, *links*, artes gráficas, entre outros, o que constituem as hiperimagens e admitem modos de ler diferenciados, além de possibilitar a construção de diversos efeitos de sentido. Por esta razão, Freedman (2006) aponta que a cultura visual têm abarcado várias modalidades de produções visuais, tais como as produções televisivas, o cinema, os vídeos, a fotografia de moda, a publicidade, a tecnologia da informática, entre outras.

E, na era digital, as produções visuais com atributos da informática são cada vez mais constituídas por uma infinidade de modos semióticos comuns na vida cotidiana e também acessíveis a qualquer sujeito. Assim, a noção de cultura visual se estende desde a cultura popular até às produções virtuais, cuja ênfase está na voltada para a contextualização, circulação e modos de interpretação e construção dos significados.

Desse modo, entende-se que a multiplicidade de modos semióticos deixa a sua marca na sociedade contemporânea, onde recursos imagéticos sonoros e palavras fazem cada vez mais parte da nossa vida cotidiana, ampliando o acervo da cultura visual. O potencial da conexão em rede viabilizada pela inserção das TDIC móveis no dia-a-dia dos sujeitos, tem possibilitado que qualquer indivíduo que faça uso de um aparelho celular possa ser capaz de acessar a internet, fazer o *download* de aplicativos capazes de criar e compartilhar vídeos,

imagens e uma infinidade de artefatos visuais que são criados diariamente inspirados pelos contextos sociais vigentes e pela criatividade de quem os produz.

O acesso à internet, por qualquer pessoa comum, em qualquer espaço, foi facilitado em função do avanço das tecnologias que permitiram a comunicação em rede a partir da aquisição de um aparelho móvel, de fácil aquisição, com valores que se adequam ao perfil financeiro dos usuários, assegurando que pessoas da classe C também pudessem ser parte constituinte dos navegantes virtuais. Tal mudança de paradigma afetou de forma determinante nas práticas comunicativas cotidianas, articulando o espaço físico com o ciberespaço, criando o que concebemos como uma sociedade em rede.

Esse novo *ethos* é constituído por uma prática comunicativa baseada na interatividade, na utilização de inúmeros modos semióticos, na produção colaborativa entre várias pessoas, dos mais distintos pontos do planeta, unidos por intermédio da internet através de redes sociais. As normas para utilização das redes são líquidas, fluídas na medida em que possibilitam uma multiplicidade de atividades que são criadas a partir das ferramentas oferecidas pelas tecnologias digitais móveis, como também partindo das necessidades dos sujeitos que criam novos usos desses aparatos tecnológicos.

Desse modo, surge uma nova mentalidade dos sujeitos contemporâneos no que se refere às relações empreendidas no contato com as TDIC, as quais estabelecem as seguintes diretrizes: que o foco está cada vez mais na produção coletiva e colaborativa; as ferramentas digitais são marcadas por recursos que potencializam a mediação nos relacionamentos; o caráter híbrido das produções distribuídas pela internet são cada vez mais comuns, especialmente no que se refere à cultura visual; e as relações sociais são caracterizadas pela crescente participação das mídias digitais, hábito que contribui para o surgimento de novos gêneros textuais, novas modalidades de imagens - como as hiperimagens, por exemplo - e novas semioses amalgamadas, o que amplia o acervo de cultura visual a que os estudantes têm acesso e produzem diariamente.

Nesse sentido, os novos gêneros e artefatos visuais criados demandam a necessidade de se rediscutir questões relativas às práticas de leitura, tendo em vista que os textos e artefatos visuais que circulam socialmente, sobretudo no ciberespaço, são multimodais e intercalam na sua composição uma infinidade de multissemioses, ou mesmo veiculam uma parte

considerável de informações através de imagens que são apreciadas, sentidas, que causam impacto, remetem à lembranças vividas num passado recente ou longínquo e, evidentemente, tanto permitem que os observadores se vejam nas imagens ou utilize desse acervo visual multissemiótico na sua formação identitária, de modo consciente ou não.

Assim, os processos comunicativos oriundos da revolução tecnológica estabelecem, na vida em sociedade, novas articulações entre os processos simbólicos que constituem as culturas. Tudo isso porque a infinidade de possibilidades disponíveis nas TDIC remete-nos “a novos modos de percepção e de linguagem, a novas sensibilidades e escrituras” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 79). Isto porque o ciberespaço se caracteriza como um lugar para troca de conhecimentos entre sujeitos com diferenças políticas, sociais e culturais, além de identidades múltiplas, o que consequentemente propicia o surgimento de significados e sentidos múltiplos diante das imagens aferidas, dos temas debatidos e dos discursos percebidos.

Numa perspectiva hermenêutica, a cultura popular e os meios de comunicação, com destaque para a internet, produzem imagens que quando apreciadas pelo público, apesar da intencionalidade de quem as criou, podem originar significados próprios, distintos a partir do olhar de quem os observa, segundo a experiência pessoal vivida. Assim, preocupa-nos a forma como a escola se relaciona com essa nova mentalidade contemporânea em que a interação virtual, a hibridização de culturas, de imagens, de gêneros textuais são peculiaridades marcantes nas práticas comunicativas dos aprendizes, uma vez que se as práticas sociais de comunicação foram alteradas, evidentemente as práticas de leitura praticadas pelas escola não podem ser as mesmas de outrora.

Em face da era digital em que vivemos, na qual é fato corriqueiro o bombardeio instantâneo de uma infinidade de hiperimagens, percebe-se que os educandos, em muitas situações, conseguem adquirir mais informações das imagens que dos textos verbais. Isso por que a sociedade contemporânea tem sido condicionada a conviver com artefatos visuais, constituintes de uma cultura visual que em muito colabora para a formação dos sujeitos e lhes permite compreender e discutir sobre questões que um artigo de opinião, uma notícia ou qualquer outro gênero textual não lhes esclareceu.

Nesse caminho, no decorrer da pesquisa, quando aplicada uma sequência didática que tratava de movimentos sociais e suas reivindicações, verificou-se que os estudantes expunham suas ideias por meio de uma relação entre os mais distintos materiais didáticos utilizados na rotina escolar diária, suas formas de adquirir conhecimentos e produzir sentidos. Vale ressaltar que, dentre os artefatos didáticos utilizados na aplicação do Caso de Ensino, havia pelo menos um gênero textual e uma infinidade de recursos visuais tais como vídeos, tirinhas, charges, *memes*, entre outros, os quais eram caracterizados pelas linguagens híbridas que os constituíam, compostos através da combinação entre diversos modos semióticos que extrapolam o formato tradicional do material didático disciplinar, o qual é marcado pela valorização do código verbal em detrimento de outras semioses, Vejamos como os educandos encaram a leitura de textos e de outros artefatos visuais:

Eu já li vários textos sobre a PEC 241 e, sinceramente, eu chegava no meio e desistia porque cansa. Eu lia, lia, lia e lia e não entendia nada. Ficava perdida com o texto. Mas, através de vídeos e outras imagens, dá pra entender um pouco, sabe? Agora deu para esclarecer mais o que é. (RUBI, 11/2017).

E o texto também ficou só naquilo... ler. E falou da situação e pronto. Já o vídeo não, o vídeo e a tirinha já mostraram mais como é o assunto e tal. (AXINITE, 11/2016).

E também a imagem chama mais atenção porque você olha para o texto, você não tem muito aquela atenção; já a imagem nos atrai. (TOPÁZIO, 11/2016).

Às vezes você lê um texto e não entende quase nada. Já a imagem, só de olhar já sabe mais ou menos do que se trata. (CITRINO, 11/2016).

Em face dos comentários dos aprendizes acerca da suas relações com o textos verbais e as multisssemioses, podemos verificar inúmeras situações que merecem atenção no que tange ao percurso formativo do estudante do ensino médio. O primeiro deles diz respeito ao fato de que, mesmo na etapa final da sua formação básica, os educandos ainda possuem bastante resistência em ler, interpretar e produzir textos verbais escritos.

A leitura e compreensão crítica e consciente do textos verbais ainda é tida como um desafio intransponível na vida dos estudantes analisados, o que nos revela que existem lacunas substanciais, presentes tanto nos currículos escolares, quanto nas práticas docentes e nas práticas de leitura autônoma desses sujeitos. Entretanto, eles revelam que possuem mais afinidade na relação com as imagens, uma vez que a sua compreensão é contemplada com maior facilidade. Nesse ponto, é válido lembrar que as imagens não seguem a lógica dos textos escritos, conforme assinala Kress (2003, p.1-2)

A organização da escritura segue ainda a aprendizagem da lógica da fala, esta governada pela lógica do tempo e pela lógica da sequência dos seus elementos no tempo, dispostos numa organização temporária. A organização da imagem, por contraste, está regida pela lógica do espaço, e pela lógica da simultaneidade de seus elementos visuais/representativos, disposto numa organização espacial.

Um outro aspecto observado refere-se ao interesse que possuem quando estão diante de uma imagem que precisam analisar. Pelas suas falas, percebe-se nas entrelinhas que sentem-se mais instigados porque as imagens são diretas, claras, objetivas, passam as informações de maneira lúdica e atraente, são democráticas na medida em que permitem que qualquer pessoa fale sobre as percepções oriundas da sua observação. A materialidade espacial e simultânea das imagens, cuja composição é caracterizada pela conjuntura de diversos modos semióticos, possibilitam que ela seja mais atrativa ao olhar curioso dos aprendizes e, por isso, facilite a significação.

Contudo, verifica-se que os educandos ainda possuem uma visão estreita acerca do potencial ideológico, de jogos de poder, efeitos de sentidos diversos, e porque não, acerca da possível alienação que as imagens também podem provocar conforme os níveis de olhares de quem as observa. Tal comportamento se justifica, conforme (SANTAELLA e NÖTH, 1997, p.55) pois “em comparação com a língua, a semântica da imagem é particularmente polissêmica. Imagens têm o caráter de uma mensagem aberta”. Por essa razão, é compreensível porque os educandos sentem-se mais à vontade para ler as imagens, já que segundo eles próprios, é mais fácil estabelecer sentidos diversos e particulares a partir da sua observação.

E por último, em conformidade com os postulados de Rojo (2009) e Martín-Barbero (2014) nas suas discussões acerca do convívio dos indivíduos com as semioses e as tecnologias, apontam que nas relações comunicativas empreendidas pelos sujeitos na vida em sociedade, a linguagem produzida com o apoio da mídia audiovisual, a qual é constituída pela integração entre imagens e múltiplas semioses como movimentos, sons, computação gráfica entre outros, são muito mais atraentes para os educandos, o que é perceptível nos relatos analisados.

Ademais, as gerações mais jovens da contemporaneidade são muito familiarizadas com as tecnologias digitais, cuja comunicação é o resultado da combinação entre movimentos, texto, som, imagem, movimentos, gestos, o que se distancia das peculiaridades do livro didático - principal material pedagógico escolar -, das atividades engessadas da sala de aula e da linearidade da rotina escolar.

Diante do exposto, a escola, nós, atores do fazer pedagógico e toda a comunidade escolar precisamos sair da defensiva e assumirmos o seu papel como articuladores de ações interventivas de uso de artefatos tecnológicos, das produções visuais disponíveis que são produzidas, compartilhadas e comentadas diariamente pelos alunos através de aplicativos acessíveis em seus aparelhos celulares.

Logo, faz-se necessária a urgência de que todos nós, que constituímos uma escola viva, experimentemos práticas simples, porém cheias de potencial criativo e inovador no que concerne à apropriação pedagógica da cultura visual e das TDIC no fazer docente, a fim de que, mediados responsavelmente por docentes movidos pelo desejo de empoderamento intelectual e reflexivo dos seus pupilos, seja possível evitar que o impacto sofrido quando expostos a essas visualidades passe por um filtro, a partir de um olhar crítico e reflexivo, tendo em vista que as imagens não são ingênuas, em face do poder de persuasão que elas detém. No que tange ao desprezo em relação à utilização das TDIC nas práticas escolares, (MARTÍN-BARBERO, 2014) aponta que,

A partir desse olhar, torna-se impossível abordar um debate sobre a relação da sociedade com os meios capaz de inserir aí a formação dos jovens como cidadãos. Isso requereria assumir seriamente os desafios culturais e políticos que coloca a brecha cada dia mais ampla introduzida pelos meios entre a sensibilidade e a cultura, pela qual os professores ensinam e aquela outra pela qual os alunos aprendem. Somente assumindo os meios como dimensão estratégica da cultura hoje é que a escola poderá interagir, em primeiro lugar, com os novos campos de experiência surgidos da reorganização dos saberes, dos fluxos de informação e das redes de intercâmbio criativo e lúdicos; pela hibridizações da ciência e da arte, do trabalho e do ócio. E em segundo lugar, com os novos modos de representação e ação cidadãos que a cada dia são mais articuladores do local com o mundo. (p.52-53)

Essa mediação precisa ser assumida por todos nós, educadores/parceiros da escola, de forma comprometida com o desenvolvimento cognitivo do educando, uma vez que estes aprendem cada vez mais através dos artefatos visuais. E, implementar práticas educativas que façam uso da cultura visual, requer que as a escola e seus agentes de transformação estabeleçam uma relação entre os imagens, os sujeitos e o artefatos tecnológicos que produzem e distribuem essas imagens.

A inclusão da cultura visual e sua compreensão crítica nas práticas educativas, pode contribuir sobremaneira para que os alunos analisem a complexidade das artes visuais a que tem acesso

(ou não), assim como a suas relações e suas conexões com as práticas sociais, sobretudo na interação com as TDIC.

4.2.1 Do espaço físico para o ciberespaço: as formas de interação dos alunos nos ambientes virtuais

Considerando os temas relacionados aos casos de ensino que foram aplicados nas Oficinas do ProEMI, os quais tratam de assuntos direcionados a questões sociais de grande relevância enfrentadas por grupos sociais de diversas naturezas, tais como: movimentos pela igualdade e emancipação de mulheres, negros e LGBTTs, movimentos em busca da consolidação da democracia, entre outros, é válido lembrar que as discussões instituídas podem ter início nas redes sociais e se estenderem até os espaços educativos e vice-versa. Nas oficinas do ProEMI, as sugestões para discussões de temas partem dos alunos e, o que lhes causam interesse, normalmente dizem respeito à temáticas observadas nos meios de comunicação, em especial a internet e televisão.

Nesse *ínterim*, percebe-se que o engajamento social, o interesse por questões políticas, a consolidação de debates que extrapolam os muros da escola são despertados a partir de situações vivenciadas e debatidas no seio escolar, em casa e, principalmente, quando são observadas através do ciberespaço.

Nesse sentido, a convivência diária com os ambientes virtuais se tornou rotina na vida dos educandos, tendo em vista que eles regularmente se encontram conectados através dos seus *smartphones*, *tablets* e afins, trocam uma infinidade de mensagens constituídas por uma miscelânea de recursos semióticos audiovisuais, as quais são respondidas em tempo real, trocam ideias e compartilham suas opiniões através de publicações restritas ou não, interagem com pessoas de todo o mundo, têm acesso a diversos aplicativos gratuitos que facilitam tanto a comunicação em rede, quanto a produção de artefatos visuais colaborativos.

O que se percebe, portanto, é que as gerações jovens contemporâneas, essas que adentram o espaço escolar, estão condicionadas a lidar tranquilamente com recursos visuais e tecnologias digitais que lhes estimulam tanto a participar da vasta inter-relação em rede promovida pelas

redes sociais, como também na construção e apreciação de conteúdo imagético, aquisição de informações e troca de experiências. A troca de informações é algo tão comum e corriqueiro que os educandos levam naturalmente os seus “achados” para o espaço da sala de aula. Observemos agora um diálogo entre um dos alunos e sua professora, no qual há o relato da sua experiência nas redes sociais, na busca de informações acerca da identidade de gênero. As falas do aluno e da professora regente foram realizadas a partir da discussão travada sobre o assunto citado, quando da aplicação do caso de ensino em uma das oficinas do ProEMI. Ocorrem após a introdução da aula onde foi lido um texto breve sobre o assunto e apreciado um curta metragem sobre a mesma temática, intitulado “Probabilidade”. O aluno fala acerca da sua concepção sobre a Androginia, a partir das leituras realizadas em páginas das redes sociais e troca informações com a docente:

Então, professora, eu vi o caso de Thamy (filha da cantora Gretchen) e vi o caso de Léo Áquila também. Thamy mudou o nome e colocou como Thamy Miranda e Léo Áquila, colocou Leonora Áquila. Eles tiveram que mudar o RG porque o FACEBOOK não estava aceitando. Outra coisa é a androgenia. Ela é percebida muitas vezes nos casos que agora estão sendo muito comuns, que são os *gays* maquiados e com barba que agora virou uma tendência. E tem o Agustin Fernandez que é o maquiador, entendeu? E tem o também andrógeno muito famoso que faz a propaganda da Avon. (CRISTAL, 11/2016).

Eu conheci hoje no *facebook*, por coincidência. Ele é lindo É mesmo. Já percebi. Tem aquele cantor brasileiro que tem uma música na novela, mas eu esqueci o nome agora. (PROFESSORA LAPIDÁRIA, 11/2016).

Johnny Hooker. Lindo né, O Agustin Fernandez? Ele já conversou comigo algumas vezes e ele é super educado. E aí tem essa questão: ele sofre muito preconceito no *instagran* dele, você viu? (CRISTAL, 11/2016).

Em face desse diálogo, algumas questões são visivelmente explícitas no que concerne à relação dos educandos com as redes sociais. Primeiramente, vale ressaltar que o tema tratado pela docente, bem como os recursos imagético foram elaborados pelo MEC no ano de 2011, porém teve a sua utilização pedagógica censurada por ser compreendido pelos parlamentares brasileiros, como um material que incitava a homossexualidade entre os educandos. Ainda assim, a professora fez a busca, teve acesso ao conteúdo e tratou do assunto nas oficinas. Os alunos reagiram bem e vários questionamentos e abordagem surgiram, a ponto dos alunos falarem da sua própria experiência.

Um outra questão diz respeito à desenvoltura e habilidade sem constrangimento do aluno ao tratar do assunto, o que deixa explícita a sua compreensão sobre o tema a partir da observação

do comportamento de celebridades nas redes sociais. Para compreender melhor o assunto, o aluno interage com as pessoas que ele cita e através dos *chats*⁹ disponíveis no ciberespaço, o que possibilita uma intensa troca de conhecimentos e experiências. Observe ainda que o aluno cita redes sociais como o *Instafran*¹⁰ e o *Facebook*, o que revela a sua intimidade com esses ambientes virtuais, como um espaço propício para a aquisição de conhecimentos e aprendizagens, portanto, submetidos a uma incrível exposição de hiperimagens. A discriminação de gênero nas redes sociais foi um fato que também chamou à atenção do aluno, o que é algo comum quando há exposição de identidades particulares e defesas de determinadas frentes, nesses ambientes virtuais públicos.

Na mesma situação, observa-se que a professora também apresenta certa familiaridade com as redes sociais quando diz que conheceu uma das celebridades mencionadas através do *Facebook*, o que demonstra que os tanto os aprendizes quanto os docentes também estão conectados e, utilizam desse espaço para vários fins que variam desde a simples apreciação das hiperimagens, até a leitura de hipertextos. É válido ressaltar também que nas redes sociais mencionadas, a comunicação ocorre através de vários recursos que instigam os educandos de maneira muito impactante: através de histórias, transmissão ao vivo, vídeos curtos de vivências cotidianas, através de charges, *memes*, tirinhas e tantos outros artefatos visuais.

Diante do exposto, é perceptível que o acervo fascinante de hiperimagens, hipertextos, semioses diversificadas apreciados e lidos no ciberespaço interferem na vida, nos modos de pensar e agir dos sujeitos, conforme se observa no excerto:

Telefones celulares e redes sociais da internet desempenham um papel importante no que se refere a difundir imagens e mensagens que mobilizaram pessoas, oferecendo uma plataforma de discussão, convocando à ação, coordenando e organizando os protestos e abastecendo a população em geral de informações e debates. A televisão também teve a sua função, mas sempre utilizou a internet e os celulares para se alimentar de imagens e informações. (CASTELLS, 2013, p. 18)

Considerando a difusão de hiperimagens na internet, marcada pela conexão entre várias semioses, a movimentação de discursos polifônicos no ciberespaço por intermédio de um

⁹ *Chat* é uma ferramenta de “bate-papo” usada em páginas de relacionamento da internet para se comunicar por escrito, através de áudios, imagens e afins, em tempo real. É possível ainda que a comunicação ocorra em grupos, através de fóruns públicos.

¹⁰ *Instafran* é uma rede social de fotos para usuários de Android e iPhone. Basicamente se trata de um aplicativo gratuito que pode ser baixado e, a partir dele, é possível tirar fotos com o celular, aplicar efeitos nas imagens e compartilhar com seus amigos. Fonte: <https://canaltech.com.br/o-que-e/instagram/o-que-e-instagram/>

espaço virtual onde é possível criar e interagir, redimensionam as práticas de leitura que os sujeitos estabelecem e, mais que isso, desenham novas formas de encarar o mundo, de adquirir informações sobre os mais diversos assuntos em pauta nos mais distintos cantos do mundo.

A esse respeito, será possível observar nos excertos a seguir, a postura dos alunos durante a aplicação do caso de ensino, cujo tema era Identidade e Violência de Gênero. Nessa atividade, foram instigados a relatar os seus hábitos em relação ao uso do ciberespaço, narrando acerca do que curtem e compartilham em redes sociais, porque fazem e como desenvolvem essa ação:

Para mim, no meu pensamento, os homens ainda têm uma postura um pouco machista para compartilhar imagens e informações sobre esse assunto, mas para as meninas não. As meninas são ótimas! Na época mesmo em que o deputado Pastor Feliciano queria fazer a cura gay, as meninas postavam no facebook “meu amigo não precisa de uma cura, precisa de respeito!” Mas, vários homens ainda são muito machistas. (CRISTAL, 11/2016).

A depender do assunto eu compartilho imagens e informações. Porque assim: se for um assunto, que fale de algo que já aconteceu dentro da minha família também. E se eu perceber que está acontecendo em outra família o que aconteceu na minha e aquilo me chocar, eu compartilho para tentar ajudar a outra família, entendeu? Aí a depender do assunto eu posso compartilhar. (AMETISTA, 11/2016).

Sei lá... Eu mesmo, no meu ponto de vista, tenho medo do que os outros vão pensar: “Por que que ela está compartilhando isso?”. Tenho medo da reação das pessoas. Se eu tirar um “*print*”, mostro pra uma colega, mostro para outra, mas pra compartilhar... Eu não compartilho não. Medo da reação das outras pessoas. Nem todo mundo aceita. Muitas pessoas gostam de vender os olhos, como se isso não acontecesse: “nunca vi um marido batendo numa mulher”. (PÉROLA, 11/2016)

Eu acho importante compartilhar sobre coisas contra a violência doméstica porque eu me ponho nesse lugar. Vejo que a minha vida é muito boa, eu nunca sofri nada e sei que quem passa por isso sofre muito e eu tento ajudar as pessoas por mais que eu seja uma pequena parte, mas eu tento. (QUARTZO, 11/2016).

Fazendo uma reflexão acerca das falas dos alunos, podemos perceber alguns discursos embutidos são muito reveladores e a polifonia aparece fecunda nos discursos dos estudantes. Observa-se a multiplicidade de vozes e de consciências independentes que circulam e interagem num intenso diálogo. As vozes sociais, oferecem espaço e consciência aos sujeitos independentes, com as quais expressam suas emoções e acerca das questões sociais tratadas.

Nenhuma das vozes tomam a sua verdade como absoluta, pois todas são equipolentes, ou seja compartilham do mesmo poder enunciativo. Cada voz oriunda de sujeitos, concepções e lugares distintos apresentam nuances que permitem compreender a complexidade do conteúdo

e foco, bem como a diversidade dos sentidos construídos. A polifonia é uma ferramenta oriunda do dialogismo e vai de encontro aos discursos monológicos, de mão única, impositivos, com intenção de persuasão e doutrinação do outro. Possibilita uma intensa troca de informações e compartilhamento de experiências.

Percebe-se que os educandos fazem uso do compartilhamento de conteúdo imagético informativo com o objetivo de conscientizar pessoas e/ou grupos. As meninas têm conhecimento de causa que lhes permitem compartilhar e construir imagens com discursos que escancarem a sua posição política sobre questões referentes à homofobia, sem medo de represálias de quem aprecia as suas publicações. É perceptível aqui, o uso das redes sociais com caráter político, no qual as meninas se colocam como formadoras de opinião e fomentadoras dos discursos de grupos que lutam pela igualdade de direitos.

Do mesmo modo, observamos nas vozes que tratam a respeito da violência contra a mulher, que os compartilhamentos ocorrem na medida em que percebem que problemas dessa natureza, vivenciados rotineiramente no seio familiar precisam ser discutidos e expostos nas redes sociais, com o intuito de auxiliar e apoiar outras pessoas que atravessam as mesmas dificuldades e vivenciam situações extremas de violência.

Ainda nessa perspectiva, observemos que, uma outra aluna traz uma questão emblemática na suas falas: faz alusão a postura apática da sociedade que se recusa em tratar acerca da violência doméstica abertamente por medo ou simplesmente por não considerar um assunto de grande relevância social. Com vocábulos simples, frases curtas e diretas, a aluna denuncia a apatia de uma sociedade que negligencia os atos misóginos e finge que desconhece a violência sofrida por mulheres no âmbito familiar: “nunca vi um marido batendo numa mulher”.

Um aspecto curioso verificado nos modos de relação dos sujeitos com as tecnologias digitais móveis, diz respeito ao fato de que em várias situações, a forma de discutir acerca de assuntos tratados na internet, ocorre de forma bastante particular, limitada a grupos restrito de pessoas, fazendo o uso de *prints*¹¹ de conversas, imagens e publicações diversas, veiculadas em redes

¹¹ Trata-se de um recurso disponível em smartphones através do qual o usuário captura imagens que ele considerou interessante acerca de uma conversa ou outras imagens, diretamente da tela do celular, as quais ele não pretende publicar nas redes sociais, pois têm o interesse em publicar de forma restrita ou apenas guardá-las em seus arquivos pessoais.

sociais, que despertaram interesse dos educandos, mas em virtude de vários fatores, optaram por salvar os *prints* em seus arquivos e compartilhar de modo individual com pessoas previamente selecionadas.

Essa forma de utilização de recursos para salvar e compartilhar imagens de maneira particular ocorre em virtude de vários aspectos, a saber: receio da exposição que o conteúdo das postagens públicas pode causar, falta de conhecimento suficiente para argumentação sobre os *posts* que porventura gerem discussões divergentes dos seus pontos de vista, ou simplesmente medo de ser ridicularizado publicamente nas redes sociais o que pode se estender até a vida real, por sujeitos que pensam diferente, mas não estão abertos ao diálogo, preferindo partir para agressão verbal.

Contudo, há algo de interessante perceptível nas suas falas, quando externam o medo dos “efeitos colaterais” do uso das redes sociais. Estão conscientes dos danos psicológicos e comportamentais que o uso inconsciente dos ciberespaço pode ocasionar na vida pessoal e nas relações interpessoais dos sujeitos. Logo, o receio revelado em relação à publicação de conteúdos através de imagens pode ser compreendido também, como uma forma de proteção particular contra os abusos ocorridos em ambientes virtuais. Ainda assim, vale destacar que, encontram seus próprios meios para disseminação de informações, quando julgam que o assunto merece atenção, precisa ser discutido e apresentado para outras pessoas e portanto, sair dos espaços restritos do seus *smartphones*.

Na última fala proveniente de um educando do sexo masculino, nota-se que ele reconhece a disparidade das relações e privilégios destinados a homens e mulheres na sociedade, e se auto descreve como um indivíduo privilegiado por ser homem e jamais ter vivido situações de abusos domésticos por conta do seu gênero. O aprendiz se compadece diante das experiências de abusos vivenciados pelas mulheres e usa as redes sociais no intuito de auxiliar na luta contra a violência doméstica. Assim, nos revela que o compartilhamento de hiperimagens que travam debates densos sobre os mais distintos problemas sociais é condicionado às experiências a que estiveram submetidos.

Foi revelado ainda que o compartilhamento engajado nas causas sociais é uma postura comum dentre os aprendizes que fazem uso das redes sociais. Alguns temas lhes interessam e o ato de

publicar imagens e demais conteúdos que expressam suas posições acerca do assunto em pauta é visto por eles como uma forma de contribuir para a conscientização social sobre inúmeros problemas sociais, os quais ganham visibilidade quando são expostos e debatidos em ambientes virtuais e compartilhados para que várias pessoas tenham acesso àquela informação. E, a utilização das imagens é um mecanismo fácil para distribuir conceitos, informações culturais e comportamentais.

No que tange ao comportamento dos aprendizes, quando interagem em redes sociais para expor suas percepções sobre os sentidos das coisas no mundo, Castells (2013, p. 15) ao tratar da importância da internet na organização de movimentos sociais, bem como na compreensão de das questões sociopolíticas através das redes sociais, nos apresenta algumas considerações acerca dos compartilhamentos, intervenções e construções de sentidos no ciberespaço:

Os seres humanos criam significado interagindo com seu ambiente natural e social, conectando suas redes neurais com as redes da natureza e com as redes sociais. A constituição de redes é operada pelo ato da comunicação. Comunicação é o processo de compartilhar significado pela troca de informações. Para a sociedade em geral a principal fonte da produção social de significado é o processo de comunicação significada.

É interessante mencionar que no que tange ao uso do ciberespaço, impetrar os atos comunicativos através das mais diversas formas de linguagem é a conduta mais desafiadora e estimulante para os sujeitos conectados que se lançam no infindável universo da produção interativa e colaborativa permitido pela internet.

Estamos inseridos no que podemos conceituar como a “era das linguagens líquidas” (Rojó, 2009), pois o aprendiz é um nativo digital e esta sua peculiaridade lhes permite exercitar a autonomia ao escolher as formas que considerarem pertinentes para intervir no ambiente virtual: seja através de postagens públicas, comentários, curtidas ou, como vimos, através da realização de *prints*, - semiose que tem sido muito usada pelos sujeitos - para serem utilizados da maneira que melhor lhe convier. O importante é promover a comunicação e o debate, construindo significados múltiplos, atentos aos jogos ideológicos presentes naquilo que têm a sua disposição para distribuir no espaços virtuais.

Ao conceber o ciberespaço como um ambiente de interação nos quais os sujeitos constroem significados a partir das relações que também estabelecem nos seus contextos sociais, convém mencionar a importância da utilização pedagógica dos multiletramentos, uma vez que estes

podem ser conceituados também como um conjunto de competências culturais para construir significados sociais perceptíveis através do uso das tecnologias individualizadas. Assim, a multimodalidade¹² está cada vez mais presente na construção de significados.

Nesse sentido, um agrupamento de modos semióticos está implicado com os processos de produção de textos e hiperimagens. Cada semiose é constituída de grande potencial simbólico e comunicativo e são construídas de modo articulado com seus contextos de produção, agregando fortes elementos culturais.

Numa perspectiva de produção colaborativa através de redes sociais, tanto os produtores quanto os apreciadores das imagens têm poder sobre esses artefatos, uma vez que ocorre a convergência entre histórias sociais e culturais, contextos sociais atuais, inclusive as marcas ideológicas do produtor das publicações, que se articulam com os olhares dos receptores produzindo assim outros significados. Vejamos a fala de um dos alunos quando questionado acerca da importância do compartilhamento de hiperimagens que abordavam reflexões sobre o combate ao racismo:

Eu costumo curtir, compartilhar e comentar temas que acho interessante. Antes de curtir ou compartilhar, a pessoa precisa ter certeza do seu ponto de vista e saber o que quer dizer tanto na imagem quanto nas frases. (ANIDRITA, 11/2016).

Eu penso que ainda existem muitas pessoas preconceituosas em relação a cor da pele ou à orientação sexual e acho que a partir do nosso compartilhamento, a gente pode incentivar várias pessoas, não só eles, mas todos aqueles amigos que estão em volta e que podem ver, também, a nossa postagem. (GRANADA, 11/2016).

Mais uma vez, as visualidades encontradas neste grande celeiro de cultura visual – as redes sociais – e a produção colaborativa marcada pela fluidez e mobilidade possibilitam a existência do engajamento social, o que se verifica na análise do discurso do educando em destaque. A segurança quanto ao processo de significação do que foi apreciado é um fator preponderante para distribuir e compartilhar informações. Observe que as redes interativas são utilizadas com o intuito de conscientização, de promover o debate. Aqui é perceptível a noção que os aprendizes possuem acerca do potencial informativo e de aprimoramento da criticidade que o ciberespaço propicia. Os educandos demonstram que a utilização que fazem das redes sociais não se limitam no lazer pelo lazer, mas abrange também práticas sociais

¹² Segundo a Teoria da Multimodalidade, o texto multimodal é aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico, Kress & van Leeuwen (1996). Os gêneros textuais “que se utilizam de mais de um código semiótico, como, por exemplo, os que combinam o código visual e o verbal” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 183).

voltadas para o questionamento de desvios de comportamento e diversas outras patologias da sociedade.

Desse modo, um trabalho educativo voltado para práticas que façam uso de multiletramentos, letramentos semióticos e críticos implica numa reconstrução de valores escolares, a fim de atender às demandas dos aprendizes, sujeitos marcados pelos novos paradigmas da sociedade contemporânea, na qual as informações e a cultura visual se difundem de forma acelerada e interativa. Entretanto, apesar da familiaridade entre os sujeitos e os ambientes virtuais interativos, percebe-se ainda certa intimidação na relação dos sujeitos com as redes sociais, quando estes se recusam a compartilhar, comentar, debater acerca de temas polêmicos que geram interesse social e debates calorosos.

Numa outra aplicação do caso de ensino com o tema “Democracia e Movimentos Sociais”, assim como no caso em que foi discutido acerca da violência contra a mulher e Identidade de Gênero, percebeu-se que nas circunstâncias onde os aprendizes foram questionados sobre o compartilhamento de imagens que tratavam do assunto em debate, os mesmos apresentaram as seguintes posições:

No *facebook* eu prefiro curtir aquilo que eu gostei. Não compartilho por vergonha, medo, medo de provocar uma discussão, debate. Medo das críticas que algumas pessoas podem fazer (PÉROLA, 11/2016).

Eu, professora, não vou dizer que é machismo da minha parte. É um pouco de receio, entendeu? Porque assim, eu sei que não é uma coisa simples de aceitar (a homossexualidade). Eu sei que eu penso dessa forma, eu aceito, mas têm pessoas que não aceitam. Então, como eu tenho variedades de amigos no *facebook*, eu procuro postar coisas que tenham uma aceitação em comum. (TOPÁZIO, 11/2016)

Eu nem curto e nem compartilho, mas converso com diversas pessoas sobre o assunto. (BERILO, 11/2016)

Eu não compartilho. Seu eu gostar do assunto, eu curto e comento. (ÂMBAR, 11/2016)

Tem coisas que a gente curte... que depois que vai pensar: “Ave Maria como foi que eu curti aquilo?” Não tem nada a ver com o que eu penso. Então a gente tem que pensar antes, pra não sair curtindo muita besteira por aí. (OLIVINA, 11/2016)

Na análise das falas desses alunos, observa-se mais uma vez o receio em utilizar ambientes virtuais para compartilhar imagens, na medida em que essas podem produzir efeitos de sentidos contrários aos seus e gerar conflitos entre amigos ou outros usuários das redes. Revela que os alunos ainda não têm apropriação da cultura visual disponível no ciberespaço

de maneira crítica, ou apresentam uma criticidade limitada, o que é deduzido em face do medo de se posicionarem frente às discussões que as suas postagens podem promover.

É válido ressaltar que, ao mesmo tempo em que a utilização das redes sociais com fins direcionados à obtenção de lazer e informação é prática recorrente na rotina diária, por outro lado, a mesma rede social é tida por eles como um ambiente muito emblemático na medida em que a informação se propaga de forma rápida e interativa, e que uma vez se arrependido da publicação de algum conteúdo, a exclusão do mesmo não é o suficiente para se encerrar a discussão, tendo em vista que outras ferramentas como o *print screen*¹³ podem capturar imagens de publicações antes de serem deletadas pelo usuário e, assim, aquele que as “printou” podem fazer uso das imagens de maneira até criminoso para constranger, macular a imagem de terceiros, causando transtornos às vítimas. Nos relatos abaixo veremos como a práticas dos *prints* pode ser algo com potencial destrutivo:

Aconteceu comigo também, mas eu não compartilhei um vídeo, eu compartilhei uma foto da menina mais velha beijando a barriga da mãe que estava grávida, daí eu compartilhei. Tiraram um “*print*” e mandaram para o meu pai dizendo que eu estava grávida. (PÉROLA, 11/2016).

Eu já cansei de passar por esse tipo de coisa. Eu compartilhei um vídeo. Era muito bonito. Tinha uma mulher deitada e a blusa dela estava mexendo, e aí por causa disso, começaram a espalhar que eu estava grávida. (AMETISTA, 11/2016).

Aqui é perceptível a preocupação dos educandos, em especial as mulheres que costumam ser vítimas em potencial de crimes cibernéticos, com a possibilidade de que suas postagens em redes sociais surtam efeitos negativos em relação as suas vidas, trazendo sérios problemas em família ou em outros espaços sociais, como na escola, por exemplo. Algo curioso perceptível, diz respeito às postagens referentes à sexualidade e afetividade das garotas. Observa-se em várias ocasiões que a distorção desse tipo de *post* é uma alternativa utilizada por terceiros, quando têm interesse em infamar a imagem de alguma mulher. Como consequência das possibilidades de danos particulares, a interação do educando com as redes sociais pode ser

¹³ O *Print screen* é uma tecla comum nos teclados de computador. No Windows, quando a tecla é pressionada, captura em forma de imagem tudo o que está presente na tela (exceto o ponteiro do mouse e vídeos) e copia para a Área de Transferência. Os smartphones atuais apresentam este recurso, independente de quantos botões físicos estão na tela ou de qual o sistema operacional. A maioria deles apresenta, inclusive, a mesma forma de capturar uma imagem da tela de forma nativa — normalmente apertando dois botões de forma combinada.

limitada entre aqueles que refletem criticamente sobre o potencial da cultura visual, no que tange à multiplicidade de sentidos que a sua visualização pode causar.

Entretanto, mesmo sabendo da exposição a possíveis riscos ao manipularem o ciberespaço, os sujeitos que têm as competências cognitivas para se posicionarem criticamente diante dos mais diversos assuntos, evidentemente apresentam algumas características interessantes: são detentores de conhecimento de causa sobre os assuntos debatidos, possuem suas vidas marcadas por vivências particulares que os estimularam a refletir criticamente sobre a questão, são sensíveis aos problemas que observam no seu entorno e buscam sempre emitir pontos de vista sobre os mesmos. Ou seja, apresentam competências argumentativas que lhes conferem habilidade para intervir no seu meio social.

Ademais, no que tange à compreensão crítica dos artefatos visuais, é interessante realçar o fato de que as capacidades de criação e análise crítica de hiperimagens têm algumas peculiaridades que são necessárias também para a produção e interpretação crítica dos textos verbais, ao menos no que se refere à criatividade, articulação de ideias, contextualização, intencionalidade, situacionalidade e poder de argumentação. Porém, as imagens não seguem a lógica dos textos escritos. Nessa vertente, a partir dos postulados de Paulo Freire e sua educação libertadora, quando ele afirma a necessidade dos sujeitos lerem as palavras e o mundo, nos faz refletir sobre o fato de que a leitura crítica supera os atos de codificação e decodificação do texto escrito. Até porque as produções a que os educando têm acesso, como já vimos anteriormente, abarcam uma combinação surpreendente de modos semióticos, cujas leituras e processo de significação realizados exigem outras habilidades de quem os aprecia, para promover a construção de sentidos. Além disso, quando os aprendizes são capazes de intervir no seu entorno e compreender os efeitos da sua ação, torna-lhes possível compreender o mundo de maneira mais profunda e crítica.

Diante dessa abordagem, os aprendizes da educação básica que possuem sérias defasagens concernente à leitura crítica de textos verbais, muito provavelmente apresentam dificuldades para compreender criticamente a cultura visual, com um pequeno detalhe: a sua sensibilidade é muito mais aguçada para assimilar possíveis mensagens oriundas das hiperimagens, em face da linguagem líquida e fluída que esses artefatos visuais detém, graças ao arsenal de semioses que conseguem agregar.

Por esta razão, é de suma importância o exercício do papel social da escola quanto à implementação de ações que incentivem a articulação entre a Cultura Visual, as Tecnologias da Comunicação e Informação e os currículos escolares com o intuito de desenvolver atividades que primem pela sensibilização dos alunos frente ao bombardeio de hiperimagens distribuídas na sociedade através de uma infinidade de tecnologias digitais a que os alunos têm acesso, se mantêm conectados e manuseiam com extrema tranquilidade. A escola e seus agentes de transformação não podem permanecer inertes a este novo perfil dos educandos sensíveis e superestimulados pelas multissemioses e tecnologias digitais.

4.2.2 Observar e absorver: Semiose, Hiperimagens, TDIC e o impacto na construção de sentidos e na vida dos aprendizes.

Discutiremos, agora, as impressões e sentidos construídos pelos alunos nas suas relações com as Tecnologias Digitais da Educação e as multissemioses que ali são criadas e distribuídas. Consideremos que os aprendizes foram submetidos à aplicação de casos de ensino que tratavam de diversos assuntos de grande interesse da sociedade tais como: identidade de gênero, racismo, machismo, violência contra a mulher, movimentos sociais, haja vista os conflitos que lhes são comuns em face da complexidade das relações humanas no convívio social diário.

Cabe ressaltar que, aos aprendizes, foi oportunizada a apreciação de alguns textos verbais, grande variedade de hiperimagens e, inevitavelmente, a partir das suas próprias falas, percebia-se que foram impactados e atraídos pelas multissemioses presentes nesses aparatos visuais. No que se refere à interação dos educandos com as hiperimagens, observamos alguns aspectos a saber: a relação deles com os ambientes virtuais, os modos de utilização, com destaque para as redes sociais e; as formas como as hiperimagens que visualizam impactam nas suas vidas.

Na contemporaneidade, umas das mudanças fundamentais nas relações comunicacionais dos sujeitos foram os usos da internet e das redes sem fio como plataformas de comunicação digital, consideradas como meios de comunicação de massa, na medida em que processam

mensagens, distribuem, compartilham, produzem hiperimagens e textos entre milhares de indivíduos, buscam o alcance do maior número de pessoas possíveis e se conectam a um número ilimitado de redes que veiculam informações digitalizadas em todo o mundo.

Não obstante, os novos hábitos dessa sociedade informatizada e superconectada são trazidos para o âmbito escolar e geram grandes conflitos ao esbarrarem com as normas e valores conservadores da comunidade escolar, que nem sempre está disposta a rever os seus currículos, Projetos Políticos Pedagógicos e Regimentos Escolares, no intuito de acrescentar propostas educativas que primem pelo aprimoramento das habilidades de escrita, leitura e interpretação de textos e imagens articulados com a utilização de tecnologias digitais e outras a que os alunos têm acesso nos espaços sociais em que circulam. Nessa vertente, Castells, (2013, p. 18) afirma que

Envolvendo-se na produção de mensagens nos meios de comunicação de massa e desenvolvendo redes autônomas de comunicação horizontal, os cidadãos da era da informação tornam-se capazes de inventar novos programas para suas vidas com as matérias-primas de seu sofrimento, suas lágrimas, seus sonhos e esperanças. Elaboram seus projetos compartilhando sua experiência. Subvertem a prática da comunicação tal como usualmente se dá, ocupando o veículo e criando a mensagem.

Nesse infindável ciberespaço a que os alunos estão sempre conectados através das mais distintas tecnologias digitais, percebe-se que estes tornaram-se habituados a ler de modos diferentes aos moldes usados para a leitura do tradicional uso do livro. Portanto, assumem novos formatos de leitura os quais possibilitam a construção sentidos sensibilizados por outras semioses que não apenas o texto verbal e imagens estáticas.

Ademais, os aprendizes também cooperam na produção de hiperimagens com as mais diversas formas de semioses embutidas, interagem com pessoas, participam de grupos com os mais diversos assuntos, passam a integrar movimentos sociais, o que conseqüentemente interferem nas suas formas de encarar o mundo ao seu redor, utilizam elementos locais e/ou globais extraídos dos ambientes virtuais para a sua formação identitária e produção de novos sentidos, logo, toda essa diversidade de novas atitudes, evidentemente, deixam reflexos conturbados nas relações que instituem na escola durante o seu percurso de aprendizagem.

No que concerne à produção de significados em face do contato com as tecnologias digitais e as hiperimagens distribuídas, Castells (2013, p.15) mostra que

Para a sociedade em geral, a principal fonte da produção de significado é o processo da comunicação socializada [...] a contínua transformação da tecnologia da comunicação na era digital amplia o alcance dos meios de comunicação para todos os domínios da vida social, numa rede que é simultaneamente global e local, genérica e personalizada, num padrão em constante mudança. O processo de construção de significado caracteriza-se por um grande volume de diversidade. Existe, contudo, uma característica comum a todos os processos de construção simbólica: eles dependem amplamente das mensagens e estruturas criadas, formatadas e difundidas nas redes de comunicação multimídia. Embora cada mente humana individual construa seu próprio significado interpretando em seus próprios termos as informações comunicadas, esse processamento mental é condicionado pelo ambiente da comunicação. Assim, a mudança do ambiente comunicacional afeta diretamente as normas de construção de significado e, portanto a produção de relações de poder.

Tendo em vista que a comunicação digital é multimodal, socializada – apresenta uma série de peculiaridades que facilitam a sua utilização nos espaços sociais variados – por esta razão é constituída por múltiplas semioses que habituaram os sujeitos na visualização desse novos artefatos visuais híbridos, marcados pela forte influência simbólica e cultural da vida dos sujeitos. Nessa direção, as visualidades buscam representar a realidade por meio das formas simbólicas que consideram mais plausíveis para determinado contexto e, por conseguinte, a produção de significados se concretiza quando são considerados os contextos de produção e de visualização das imagens produzidas e veiculadas por meio das mídias digitais.

Considerando a intimidade dos sujeitos com as produções multissemióticas, vejamos a percepção dos alunos acerca das atividades pedagógicas em que a cultura visual é utilizada e de que forma esses artefatos visuais afetam a sensibilidade dos sujeitos e propiciam a construção de significados. Aqui os alunos foram questionados acerca dos instrumentos pedagógicos que eles consideram mais eficientes para tratar de assuntos polêmicos e para fomentar a discussão na sala de aula:

Eu acho que a tirinha é mais sucinta, assim, de certa forma e o vídeo aborda mais, ele vai mais adentro, a tirinha é mais superficial. Você precisa montar um contexto sobre aquilo, já o vídeo não: ele aborda de um jeito mais direito (TURQUESA, 03/2017).

Acho que vídeo permite que a gente compreenda melhor o assunto porque o vídeo já coloca para as pessoas se tocarem, imaginar a realidade mesmo como ela é. Faz as pessoas refletirem mais (OPALA, 03/2017).

Acho que com o vídeo nem tem como desviar a atenção. A gente fica tão focado que parece que a gente está lá dentro, vendo tudo (ESMERALDA, 03/2017).

Porque, além da gente ver, deu pra ouvir também o jeito que a pessoa estava falando. Além disso, o que passa no vídeo acontece no dia a dia das pessoas (TOPÁZIO, 11/2016).

As imagens trazem na mente uma reflexão maior da situação em pauta e dá uma sensibilidade maior dos fatos (HEMATITE, 11/2016).

Eu acho que a demonstração de imagens, professora, tem mais choque de realidade. O que o povo precisa de ver pessoalmente. E também tem o áudio que chama a atenção (PÉROLA, 11/2016).

A construção de sentidos com a utilização de multissemioses é ainda mais interessante e promissora. Os estudantes se mantêm envolvidos e fascinados pela riqueza de detalhes das imagens, o seu potencial informativo, criatividade, articulação de efeitos sonoros, visuais, gráficos, movimentos bem como a abordagem, descrição e narrativa de temáticas que lhes estimulam a pensar sobre o que veem. Aquilo que visualizam está ancorado em sensações e processos particulares, ou seja, as imagens são capazes de acionar dispositivos que afetam a sensibilidade, emoções particulares, conhecimentos anteriores, pois se trata de um processo que se efetiva por meio da sensibilidade e das percepções íntimas do sujeito, o que desencadeia um efeito catártico durante o processo de leitura de imagens.

No que tange a presença da catarse nos processos de leitura de imagens realizadas pelos sujeitos, observa-se que, ao acionar dispositivos que afetam a qualidade das projeções mentais construídas, as pessoas são estimuladas a expor os seus dramas e experiências existenciais, por meios de descargas emocionais ativadas pelo profundo impacto no âmago do ser, protagonizado pelas imagens. É algo sinestésico que mescla sensações diversas, perceptíveis nos relatos dos alunos. Vejamos agora um dos relatos de uma aluna, a qual foi vítima e espectadora de violência doméstica, cuja narrativa foi desencadeada a partir da aplicação do Caso de Ensino “Violência contra a mulher”, através do qual os educandos tiveram acesso a vídeos e outras imagens que tiveram a oportunidade de apreciar, ler e partir para o debate:

Eu sou revoltada e sou mesmo! O meu estilo, o jeito que eu ando. Eu peguei uma revolta tão grande, tão grande! Eu perdoei, a gente tem que perdoar as pessoas obviamente, mas ainda assim continua a mesma coisa. A gente que saiu sem nada. Meu pai tem casa na praia, vai pra *Mc Donalds*, pra isso, pra aquilo. Quem se “lascou” foi a gente. Eu fui a única, dos meus irmãos, que via as agressões. Eu trancava minha irmã mais nova dentro do quarto pra ela não ter que ver. E eu via no lugar dela. Eu cansei de fazer vídeos para mostrar pra polícia e tudo isso, pra nada. No final de 2012 e início de 2013 nós saímos das agressões do meu pai e viemos pra cá. Vim morar com minha avó de favor, porque eu não tinha nada. Lá em São Paulo, quando a gente se separou, era um cômodo. Mas, minha mãe conseguiu alugar, sem trabalhar. Meu pai não se dava com meu irmão. O meu irmão mais velho que tem 22 anos hoje, na época ele tinha uns 18, 17 e assim, meu pai não aceitava ele em casa, sabe por quê? Porque ele iria revidar ao ver minha mãe sendo agredida. Então, só com meninas dentro de casa, eu iria fazer o quê? Eu tentava revidar, cansei de ir para rua gritando: “Socorro, socorro!” Mas ninguém ajudava. E

eu ia lá, tentar pegar o telefone, e dizia: “Vou ligar para polícia!”. Daí ele chegou e disse: “Vai ligar pra quem?”, deu risada e arrancou a linha do telefone. E depois de todas as agressões, a minha mãe ainda tinha que manter relação sexual com ele. Depois da briga toda. É tanta coisa. Complicado. (DIAMANTE, 03/2017).

Tem uma situação de agressão com a minha irmã. Ela tinha um namorado e ele queria ter relação sexual, mas ela não queria. Aí, um dia, ele deu uma bebida pra ela que ficou desacordada. No outro dia, quando ela acordou, sentiu várias dores e não entendia o porquê de estar desacordada. Então, ela ficou sem entender e guardou isso por muito tempo, escondeu da minha mãe. Até que um dia, uma pessoa passou numa praça e viu que o namorado tinha dado um “tapa” na cara da minha irmã. Daí, a pessoa contou tudo pra minha mãe. Ahhh! Antes disso acontecer, minha mãe não entendia o porquê da minha irmã está tão revoltada dentro de casa. Ela se revoltou contra o meu padrasto, até com os meus tios ela ficou diferente. Minha mãe sem entender, conversava com ela que não dizia nada. Até que, quando contaram isso para minha mãe, colocamos ela contra a parede que confirmou toda a história. Ela contou tudo. Foi uma tristeza. A partir desse momento, ela criou um nojo de todos os homens, foi quando ela começou a se relacionar com mulheres, porque ela se sentia protegida com as mulheres. Ela não queria saber de nenhum homem na vida dela. O que ela passou a deixou traumatizada. Todo homem que ela via, ficava com nojo. Cada homem que ela olhava, não queria nem saber. Por muito tempo minha mãe não sabia o que fazer com ela, porque era de cortar o coração. Ela guardou essa história por muito tempo. Quando a gente perguntava, ela não queria dizer. Chorava muito quando lembrava que uma pessoa a viu sendo agredida em público e depois contou o ocorrido para nossa mãe. Tinha vergonha da minha mãe. O pai dela ficou sabendo de tudo há pouco tempo, porque nessa época ele bebia muito, se drogava. Então, ela acreditava que se tivesse contado ao pai, ele poderia se voltar contra ela ou querer matar o seu namorado. Por isso também ela escondeu a história. (PÉROLA, 11/2016).

Eu mesma já fui chamada de gostosa na rua, já fui assediada. Estava passando eu e minha irmã e uns velhos descarados, professora, pegaram na minha mão e no braço da minha irmã e começaram a chamar a gente de gostosa. Aí eu fui agressiva e me defendi. Depois ainda teve coragem de dizer a minha mãe: “Olhe, sua filha me falou grosserias...” Eu mandei ele “fechar a cara” quando eu estivesse passando na rua e ele tivesse a intenção de tomar ousadia comigo. (ESMERALDA, 03/2017).

Em face dos relatos em destaque, alguns aspetos que emergem desses enunciados são curiosos e nos levam à reflexão. O primeiro deles diz respeito ao fato de que, quando o assunto em debate refere-se às implicações da mulher na vida em sociedade, todas as formas de abusos sofridos tocam profundamente muito mais as meninas que os meninos, por razões óbvias: enquanto às meninas são as maiores vítimas de toda sorte de violência de gênero, os homens normalmente são agressores em potencial.

Um fato que merece atenção é observado no relato da estudante que foi espectadora da violência doméstica: a produção de vídeos (repletos de modos semióticos: som imagem, movimento...) através da utilização de tecnologia digital, com o objetivo de denúncia, os quais, apesar das evidências não foram levadas em consideração pelas autoridades competentes: “Eu cansei de fazer vídeos para mostrar pra polícia e tudo isso, pra nada”.

Outrossim, verifica-se os modos de utilização das tecnologias digitais e dos meios semióticos nas situações mais adversas imagináveis.

As narrativas apresentadas têm como protagonistas mulheres que sofreram vítimas de agressões domésticas, mulheres com traumas em relação à identidade de gênero desencadeados pelas agressões vividas, mulheres submetidas ao estupro por recusarem-se em praticar o ato sexual de modo consensual, meninas assediadas por homens mais velhos na ruas da cidade e meninas que conviveram durante parte da infância sobre o impacto de imagens ao vivo das agressões domésticas. Todas essas narrativas tiveram como mola propulsora, a apreciação de vídeos e outras imagens, cuja composição mesclava efeitos visuais bastante sedutores, que atingiu a mente consciente e subconsciente dos sujeitos, auxiliando-os nos processos de construção dos sentidos subjacentes.

Ainda que, em algum momento, os garotos revelassem já terem presenciado algum ato abusivo contra as mulheres ou mesmo que sejam conscientes do quanto à mulher é exposta à violência diariamente, a abordagem desse tema através das hiperimagens não lhes tocou profundamente como ocorreu entre as meninas. Os relatos são a prova clara da descarga emocional (catarse) ocasionada por pelo menos dois fatores: apreciação de imagens impactantes sobre o tema, somado com o auto reconhecimento das suas vivências através daquela narrativa visual. A catarse se refere ao fenômeno em que uma pessoa desperta suas emoções contidas, as quais foram despertadas e posteriormente expostas, favorecendo, inclusive, a liberação de bloqueios afetivos. As hiperimagens contribuem para a ocorrência desse evento, na medida em que os educandos podem se enxergar nessas representações visuais, que refletem aspectos da sua identidade.

Sabe-se que as imagens não são representações absolutas da realidade, mas semelhantes. Isso porque a interpretação de uma imagem possibilita a abertura para múltiplas interpretações, dependendo do olhar e das experiências sociais e visuais de quem as observa, o que pode gerar interpretações distintas, até mesmo divergentes, pois o processo de significação de determinadas representações visuais tem um caráter individual, visto que cada sujeito possui, na sua trajetória, narrativas de experiências vividas que, de algum modo, afetaram as formas de ver e significar o que foi visto.

Os excertos extraídos dos relatos das alunas revelam que, ao promover a leitura de uma imagem, os sujeitos se apropriam do caráter narrativo desses artefatos visuais relacionando com as suas histórias pessoais, as quais se aproximam da realidade apresentada através dessas hiperimagens. Ademais, em virtude da conexão de semioses como os gestos, movimentos, recursos sonoros, computação gráfica, ocorre uma liberação de alta carga sentimental dos sujeitos que interfere diretamente na construção de sentidos, acessando no seu subconsciente todas as experiências, individuais, conhecimentos prévios sobre o tema, tudo isso atrelado a um intenso subjetivismo. No que se refere à catarse desencadeada pelas hiperimagens, Gomes (2012, p.145) nos fala o seguinte:

O processo da catarse está diretamente relacionado ao simulacro (simulação) e consiste na projeção, identificação que os leitores e espectadores realizam sobre o que leem, chegando a se emocionar ou descarregar seus sentimentos. Ao representar por meio do simulacro, a imagem pressupõe histórias, experiências e sentidos que se aproximam da experiência cotidiana de leitores/espectadores, possibilitando ações e projeções mentais através das quais os sujeitos vivem os dramas e as aventuras que levam às diversas descargas emocionais que facilitam a “purificação” de seus sentimentos. Viver a aventura projetada na imagem é uma forma de viver determinadas realidades sem sair do tempo e do espaço, por esta razão é um excelente meio para viver as aprendizagens de modo presente. É em síntese, a forma mais profunda de viver e representar-se dentro das representações visuais. Quando a leitura da imagem chega a este ponto, é o mesmo que chegar ao clímax, ao êxtase, ao gozo, pois confunde o espectador com a cena observada e os limites existentes entre ficção e realidade, tornando-se tênues. Levar os sentidos a esse ponto durante o processo de leitura é converter a experiência em aprendizagem significativa, não apenas do ponto de vista intelectual mas, também, desde uma perspectiva espiritual e esta se consegue graças à vivência do sujeito.

Diante das considerações do autor, podemos compreender alguns aspectos que merecem destaque no que tange às práticas pedagógicas com utilização das hiperimagens, bem como à importância das composições multissemióticas das imagens no desencadeamento da catarse nos sujeitos que a observam.

Os relatos obtidos através da aplicação dos casos de ensino foram possíveis por conta de alguns fatores: elaboração de sequências didáticas que continham uma infinidade de informações através de gêneros textuais e hiperimagens diversas; o espaço e tempo disponível para a aplicação da referida atividade eram adequados às necessidades e interesses dos alunos; os temas selecionados tinham alguma relação com as experiências particulares dos educandos; as imagens utilizadas eram bem ecléticas e impactantes, recentes, retiradas das redes sociais que diariamente veiculam uma infinidade de imagens atraentes ao olhar ávido dos navegantes virtuais e, os professores que ministraram as oficinas, ao aplicar os casos de ensino,

instigavam os educandos de tal modo que os mesmos se sentiram muito confortáveis para expor as suas impressões ou vivências sobre o tema.

Nesse ponto, é revelado outro aspecto que converge com a noção de aprendizagens significativas através da utilização pedagógica das imagens apresentada por Gomes (2012), quando aponta que as visualidades favorecem na prática de atividades interpretativas e de aprendizagens significativas. Isso se dá em virtude de que as imagens tem sido utilizadas pelos sujeitos como forma de expor as nossas concepções sobre as coisas no mundo. E na escola não seria diferente, uma vez que é possível criar situações de aprendizagem que ultrapasse a visão minimalista de uso como apoio para o conteúdo “principal”, ou como ilustração do mesmo. Tais situações de aprendizagens favorecem a compreensão crítica da cultura visual, cujas leituras implementadas se relacionam com os pensamentos dos sujeitos, suas experiências particulares ou coletivas, favorecendo assim o protagonismo dos aprendizes e aquisição de habilidades que lhes permitam atribuir sentidos ao que por eles é analisado. Gomes nos diz ainda que:

Um terceiro aspecto a respeito da aprendizagem significativa que devemos enfatizar para uma melhor compreensão das relações que se deseja estabelecer entre aprendizagem e texto visual, temos de falar do papel da experiência. Fazer, contar com a experiência vivida vive-las, etc, são formas eficientes de significar e entender uma situação. Como já temos apontado, a ação dos sujeitos (seja verbal, corporal ou mental) é uma condição para manter-se presente em determinada situação. Esta ação no presente, leva a algum tipo de entendimento ou aprendizagem porque é significativa; o nível de significado deste ato e os que dele derivam podem entrar no sujeito de tal modo que se torne um saber, e isso depende das conexões internas, das preferências, dos saberes anteriores, dos interesses e do conjunto de experiências pessoais acumuladas de cada um. (GOMES, 2012, p.141).

Nesta linha de raciocínio, fica evidente que o processo de significação ocorre paralelamente à construção de aprendizagens significativas que demandam as experiências acumuladas, aos conhecimentos prévios, aos assuntos que interessam aos aprendizes, às interações que realizam no cotidiano em ambientes físicos ou virtuais, ou seja, às condições de recepção, as quais serão articuladas às condições de produção das artes visuais para que sentidos e novas aprendizagens sejam construídos.

Nessa perspectiva, observamos conexões entre as atividades promovidas pelas Oficinas do ProEMI e as situações de aprendizagens significativas, com o uso de artefatos visuais apresentadas por Gomes, isto porque existem alguns pontos em comum: as temáticas

trabalhadas partem dos interesses e sugestões apontados pelos aprendizes; o trabalho das oficinas é realizado a partir de sequências didáticas que propiciam situações de aprendizagens diversas com a utilização de imagens; os professores buscam utilizar, nas oficinas, a cultura visual disponível na internet; o ambiente de aprendizagem prima pela participação crítica e ativa dos estudantes ao discutir sobre os mais diversos temas, conforme se observa nas falas dos próprios educandos:

É importante falar sobre a violência contra a mulher na escola para conscientizar os alunos, porque aprofunda mais o assunto e aumenta nosso conhecimento. (OPALA, 03/2017).

Tem que se falar sobre identidade de gênero na escola porque foi muito difícil antigamente a convivência dos gays na escola, pois não tinham apoio. A escola, o professor, a convivência ajuda muito. Quando este assunto é tocado, as pessoas têm um entendimento melhor, entendeu? E o preconceito é muito, muito, muito menor. (CRISTAL, 11/2016).

As pessoas falam que a escola é uma segunda casa. Quando você não quer falar com seu pai, com sua mãe, sobre orientação sexual, por exemplo, você vai falar com um professor sobre aquilo e ele até te explica melhor. (SAFIRA, 11/2016).

O colégio tem vários alunos (gays) como o Cristal. E é bom tratar desse assunto pra gente que também convive com ele, passe a entendê-lo melhor (AXINITE, 11/2016).

Eu acho, professora, que é importante tratar sobre Identidade de gênero porque está totalmente ligado à formação dos cidadãos dessa geração. (TOPÁZIO, 11/2016).

Falar das ocupações estudantis aqui na escola serve para mostrar que o que o governo está fazendo irá prejudicar todos os jovens que estão entrando no colégio, na escola e que tem uma baixa renda. (ONIX, 11/2016).

Para ficarmos em alerta. Não só o povo da escola, como também o povo da rua, para saber o que está acontecendo na política do país. (MALAQUITE, 11/2016).

É importante falar de racismo na escola porque é onde mais acontece. (CITRINO, 11/2016).

Os meus professores não costumam falar muito sobre violência doméstica nas aulas, mas no Mais Educação¹⁴ falava também sobre sexo e drogas. (JADE, 03/2017).

¹⁴ O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes. Em 2017, o Programa será implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional mediante a complementação da carga horária em cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar. É semelhante ao ProEMI, porém este é oferecido aos alunos do ensino médio. <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao>

Nas aulas normais não costumamos falar sobre racismo. Apenas na oficina de leitura. (OLIVINA, 11/2016).

Acho que a educação que nossos pais tiveram, foi uma educação mais voltada para conteúdos matemáticos, de português e etc. E hoje em dia a gente tem acesso, através do programa PROEMI a mais uma oportunidade de abrir nossos horizontes, de ver novas coisas e dentro da sala de aula, possivelmente, a gente não conseguiria estar abordando um assunto como esse (identidade de gênero), tão amplamente assim. (TOPÁZIO, 11/2016).

Mediante a observação das falas dos alunos, verificamos que a cultura visual em uso nas atividades escolares empreendidas nas oficinas do PROEMI favoreceram o aprimoramento das leituras críticas e reflexivas das imagens, através de interações dos educandos com diversas hiperimagens, com as redes sociais acessadas por meio de tecnologias digitais, ou mesmo através da projeção coletiva de imagens por intermédio de recursos tecnológicos disponíveis na escola. O interesse do educando pelas aulas estão diretamente relacionados com os temas abordados, as formas de linguagem visual adotadas, as intervenções de aprendizagem aplicadas pelos docentes e pelas formas criativas de produção colaborativa de significados ou de outras produções visuais.

E, não se pode esquecer que na contemporaneidade, as culturas são cada vez mais dominadas por imagens visuais, logo, o educando tem se adaptado a este novo paradigma e cabe-lhes, portanto, exercer uma postura crítica diante de tamanho poder da cultura visual a que estão expostos, cuja ação precisa ser mediada nos espaços escolares. Nessa direção, Hernandez (2006, p.208) afirma que:

Em um mundo dominado por dispositivos da visão e tecnologias do olhar a finalidade educativa que proponho é facilitar experiências críticas. Porque, no final das contas, se não podemos compreender e intervir no mundo é porque não temos a capacidade de repensá-lo e oferecer alternativas.

Outrossim, ressalto mais uma vez a importância das Oficinas do PROEMI, para discutir com os alunos questões referentes ao seu universo social, suas experiências de grupo ou particulares, com a utilização das imagens e hiperimagens que ofereçam oportunidades de interatividade, reflexão crítica ao apreciar a cultura visual, ampliação de novos horizontes acerca dos mais diversos assuntos, construção de novas aprendizagens e o aprimoramento do processo de significação estabelecendo conexões entre objetos, conceitos e temas sociais.

De forma inconsciente, os próprios educando sentem a necessidade de que os currículos escolares sejam redimensionados, abrindo espaço para a transversalidade, para a inclusão de propostas articuladas com as vivências de educando e educadores, marcadas pela multiculturalismo e pelos contextos das linguagens e das práticas sociais vinculadas à diversidade cultural. Desse modo, será possível, de fato, promover uma formação escolar que assegure cidadão críticos e reflexivos frente a uma sociedade tecnológica, conectada e mediada através de cada vez mais requintados artefatos visuais. No capítulo seguinte, trataremos da importância do trabalho docente na condução de ações que contemple o uso de hiperimagens na prática pedagógica.

4.3 DOCENTES, TDIC E HIPERIMAGENS: UTILIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA CULTURA VISUAL



Figura 20: (Imagem de arquivo pessoal)

Durante a pesquisa tivemos momentos de diálogo, através dos grupos focais, com os professores que ministram as oficinas e a partir dessa conversa, vários aspectos foram analisados acerca da prática pedagógica dos docentes tais como: a utilização das TDIC e das visualidades na sala de aula, o nível de compreensão de textos e imagens pelos alunos, bem como a percepção do nível de criticidade dos alunos quando submetidos a utilização das imagens.

Antes de analisar as falas das professoras, é importante ressaltar que alguns detalhes sobre o desenvolvimento das Oficinas do ProEMI no Colégio Estadual Normal Arnaldo de Oliveira, ocorrem mediante a elaboração prévia do PRC – Propostas de Redesenho Curricular. Essas propostas fazem a descrição das atividades que serão implementadas na Unidade Escolar. Uma vez que a escola opta pelas oficinas, estas devem atender às reais necessidades da comunidade escolar, promovendo melhorias significativas no currículo e assegurando o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos educandos, reconhecendo as peculiaridades regionais e levando em consideração as concepções curriculares implementadas pelas redes de ensino.

Nesse sentido, o redesenho curricular da escola se compromete com a reafirmação da importância dos conteúdos específicos de cada componente curricular, assegurando o diálogo entre componentes e áreas para a proposição de ações e respectivas atividades dentro de cada Campo de Integração Curricular, cujas ações são desenvolvidas em tempos diversificados que ultrapassam o padrão fragmentado de aulas ministradas em até 50 min.

Uma vez que as oficinas são escolhidas a partir de sugestões anteriores, previstas nos Campos de Integração Curricular (CIC), entendidos como campos de ação Pedagógico-curricular nos quais se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional e que se dividem em seis grandes campos: Acompanhamento Pedagógico, Iniciação Científica e Pesquisa, Mundo do Trabalho e Protagonismo Juvenil (campos obrigatórios); Línguas Estrangeiras, Cultura Corporal, Produção e Fruição das Artes, Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias (campos optativos).

No ano letivo de 2015 e 2016, os campos escolhidos pelo Colégio Estadual Normal Arnaldo de Oliveira foram os seguintes: Acompanhamento Pedagógico e Protagonismo Juvenil (obrigatórios), além dos campos optativos Línguas Estrangeiras e Cultura Corporal. Assim,

dentro desses campos, foram estabelecidas as seguintes Oficinas: Leitura e Letramento, Língua inglesa em Ação, Teatro e Dança e Raciocínio Lógico.

4.3.1 As percepções das professoras do ProEMI sobre as visualidades

O posicionamento dos docentes em relação à utilização pedagógica da cultura visual refere-se às oficinas mencionadas anteriormente, o qual foi externado a partir da aplicação do grupo focal onde várias informações, concepções e pontos interessantes do perfil profissional nos foi revelado. Um dos aspectos perceptíveis na fala dos docentes, diz respeito à utilização das imagens nas ações pedagógicas como uma ferramenta que facilita o desenvolvimento das aulas, o que vai além de uma utilização apenas como um mero adereço, instrumento lúdico ou artefato para se ganhar tempo nas aulas, conforme podemos observar a seguir:

Eu ministro as oficinas de língua estrangeira, inglês, e oficina de leitura e letramento. Costumo utilizar sempre recursos audiovisuais como *warm-up* (aquecimento) para uma discussão ou subsídio para o tema proposto para a aula. A utilização das imagens é prática regular que facilita o desenvolvimento da aula. (PROFESSORA MODELISTA, 11/2016).

Costumo utilizar imagens nas Oficinas de Protagonismo Juvenil, pois a utilização de imagens ajuda na interpretação do escrito. Com as imagens, os alunos enriquecem seus comentários. (PROFESSORA OURIVES, 11/2016).

Nas oficinas de Teatro e Dança, costumo utilizar através de vídeos com músicas e coreografias, porque quando usamos o vídeo a aula fica mais dinâmica, mais comentada e mais centrada. (PROFESSORA ARTESÃ, 11/2016).

Não sei o que seriam das oficinas de Leitura e Letramento se não utilizasse todas as formas possíveis de imagens para tratar dos mais diversos tipos de assuntos com os alunos. É bom lembrar que o resultado das oficinas que ministro devem ser: a produção textual dos alunos e o aprimoramento da sua criticidade diante dos assuntos de grande alcance social. Assim, através de vídeos curtos, tirinhas, publicidade e outras imagens extraídas principalmente das redes sociais, consigo estimular o senso crítico dos meus alunos e a escrita que vem depois. (PROFESSORA LAPIDÁRIA, 11/2016).

A partir dos excertos das falas em destaque, podemos observar alguns detalhes interessantes nas vozes dessas docentes. Cada uma delas ministra oficinas distintas, entretanto a utilização das imagens é comum em todos os formatos de oficinas ministrados. Por outro lado, percebe-se que a utilização varia de acordo com o caráter da oficina a saber: aquelas que estão mais

relacionadas com o movimento do corpo, utilizam as imagens, geralmente vídeos, com fins lúdicos, mas também como possibilidade de permitir que os estudantes vivenciem experiências de movimento corporal para posteriormente compreenderem algum movimento artístico específico. Observe que ela utiliza a expressão “mais comentada” referindo-se à ocasião da oficina, que remete a momentos de discussão acerca das visualidades que são apresentadas.

Em uma das oficinas, a professora apresenta um detalhe bem interessante: já inicia sua fala informando que faz uso de recursos audiovisuais durante a execução da oficina. Cita inclusive a ferramenta que utiliza com o objetivo de fomentar o debate e em seguida, afirma que a utilização das imagens não só é prática regular como também trata-se de um excelente artefato para utilização nas oficinas. Nesta fala, percebe-se mais segurança tanto no que tange à utilização das TDIC como também na importância da utilização de visualidades para elaborar e executar as oficinas.

Uma outra função das imagens perceptível na prática dos docentes nas oficinas, diz respeito ao seu impacto no processo de compreensão crítica de temas tratados e trazidos por elas próprias ou por textos verbais. A professora aponta ainda que artefatos visuais contribuem para a interpretação do texto escrito. Aqui percebe-se uma outra questão: seriam as imagens tratadas de modo secundário, apenas para reforçar a compreensão do texto escrito? Ou as imagens seriam fundamentais para que os alunos produzissem sentidos que os textos verbais não possibilitaram?

Numa última situação, uma das professoras que ministram a oficina de leitura e letramento apontou detalhes bem reveladores acerca da utilização de imagens em suas vivências pedagógicas, quando inicia seu relato expondo que não há como dissociar uso de imagens e oficina. Acredita que as habilidades de leitura escrita, produção textual, interpretação e refinamento do senso crítico são alguns dos benefícios que a utilização pedagógica das imagens oferecem a quem as utiliza. Pode-se perceber ainda, através dessa fala que a docente apresenta uma relação de prazer com o debate envolvendo as imagens e, que elas parecem ser as ferramentas pedagógicas de maior importância na sua prática docente nas oficinas.

Dentre as imagens mais utilizadas estão as tirinhas, charges, videocliques, curta metragem e longa-metragem. Os vídeos (curtas e longos), a partir das falas desses docentes, foram

apontados como o artefato visual que mais contribui para a construção de sentidos e construção de conhecimentos pelos alunos.

Ficou evidente que as imagens possuem tanta informação quanto um texto verbal e que trazem no seu bojo uma possibilidade infindável de construção de sentidos, por isso, oferecem um incrível potencial pedagógico, sendo inseridas inclusive em práticas que possibilitem aos alunos verificarem os discursos, as vozes que delas se originam e aprimorarem a criticidade diante dos fatos e eventos diversos que ocorrem em seu entorno, os quais impactam na vida dos cidadãos comuns.

Nesse processo investigativo composto por observações, diálogos, registros de áudio e vídeo, fomos em busca de esclarecimentos acerca da utilização de tecnologias e artefatos visuais também nas aulas regulares. O relato de alguns professores descortinaram circunstâncias delicadas que ocorrem no âmbito escolar quando se trata dos impasses e desafios da inserção de aparatos tecnológicos e hiperimagens nas aulas. Vejamos o relato de uma das docentes, quando instigada sobre tal situação:

Às vezes utilizo as tecnologias que a escola dispõe e as imagens são utilizados na aula regular, mas não com tanta frequência como nas oficinas porque nas aulas tem a utilização de um material padrão, como o próprio livro didático, às vezes dá pra trabalhar, até por uma acomodação do professor. A gente já tem aquele material, então a gente já utiliza aquela mesma sequência. Já na oficina, ela te dá mais abertura pra você pesquisar um material adequado pra aquela oficina que você está pensando em fazer. Então, automaticamente, você se depara com uma gama de coisas interessantes que o mundo tecnológico te oferece. Então você acaba utilizando mais a questão do audiovisual nas oficinas exatamente por causa disso. Não que nas aulas a gente não utilize, mas não utiliza com tanta frequência como nas oficinas, porque as oficinas é como se fosse mesmo um roteiro, uma prática didática, uma sequência didática que automaticamente você tem que utilizar aquele material. E nas minhas oficinas de língua inglesa, quanto nas aulas, a questão do visual é muito importante. Então a utilização de vídeos, de músicas que vem automaticamente com a imagem, então as imagens estão sempre presentes, são sempre frequentes. (PROFESSORA MODELISTA, 11/2016).

Observemos que alguns pontos merecem atenção, principalmente quando fica explícito que a utilização de mídias e material imagético são mais comuns nas oficinas em detrimento das aulas regulares em virtude da existência de material didático, o livro, por exemplo, já destinado para as aulas formais, o que acarreta também certo comodismo do docente para preparar outro material a ser utilizado. Salienta ainda que o fato de não haver material didático pronto pra ser utilizados nas oficinas abre espaço para que o docente elabore suas

sequencias didáticas e faça uso do que for necessário, em termos de acervo imagético, para contemplar os objetivos daquela atividade e assegurar a construção do conhecimento pelos aprendizes. Mais uma vez a professora reforça a importância das visualidades para a execução das suas oficinas. Vejamos mais um trecho das impressões dessa docente sobre a utilização das imagens e das TDIC na ação pedagógica:

Então, automaticamente, você se depara com uma gama de coisas interessantes que o mundo tecnológico te oferece. Então você acaba utilizando mais a questão do audiovisual nas oficinas exatamente por causa disso. Não que nas aulas a gente não utilize, mas não utiliza com tanta frequência como nas oficinas, porque as oficinas é como se fosse mesmo um roteiro, uma prática didática, uma sequência didática que automaticamente vc tem que utilizar aquele material. E nas minhas oficinas de língua inglesa, quanto nas aulas, a questão do visual é muito importante. Então a utilização de vídeos, de músicas que vem automaticamente com a imagem, então as imagens estão sempre presentes, são sempre frequentes. (PROFESSORA MODELISTA, 11/2016).

Podemos observar aqui que o fato das Oficinas do ProEMI oferecerem mais liberdade no que tange aos conteúdos, materiais didáticos, tempo para execução e atividades propostas, favorece o maior contato dos docentes com as tecnologias, uma vez que ele vai em busca de material disponível na internet em *sites* diversos, redes sociais, onde encontram uma infinidade de hiperimagens, constituídas com as mais distintas semioses que necessitarão de aparato tecnológico para exibirem na sala de aula, contemplando assim os objetivos das sequências didáticas que elaboraram para eventuais oficinas.

O relato da professora nos permite ainda extrair nas entrelinhas que, apesar do trabalho envolvido para preparar sequencias didáticas com a utilização mídias e hiperimagens, existe um fascínio nesse processo de garimpagem virtual, visto que o professor estabelece temas, escolhe com rigor os artefatos visuais que deverão ser utilizados e, evidentemente, nessas escolhas estarão embutidos os seus pontos de vistas, suas vivências, suas bandeiras de luta, suas visões acerca da sociedade contemporânea, sua identidade os quais entrarão conflito, ou não, com o capital cultural dos alunos.

Uma terceira docente, aponta outros caminhos no tocante à utilização das TDIC e hiperimagens, como se observa a seguir:

Nesta escola leciono matemática e ministro a oficina de leitura e letramento. Confesso que nas aulas de matemática, a prática mais comum utilizada por mim diariamente é a prática de exercícios, realizo mini olimpíadas, mas uso poucas imagens. Quando é possível, levo imagens de gráficos contendo informações acerca

de determinados assuntos, desde que esses gráficos tenham alguma relação com o conteúdo ministrado. Já levei alguns vídeos também. Quando os vídeos, que tratam da história da matemática, são visualizados, nem sempre os alunos apreciam por conta de detalhes da linguagem matemática que deixam eles confusos. Mas, quando são curtas, percebo que eles gostam mais. Não tenho formação acadêmica em matemática. Ministro as aulas para preencher minha carga horária. Talvez a ausência de formação em matemática é o que não me ajuda a ter ideias de vídeo que possam ser trabalhados nas aulas. Por isso uso poucas imagens, diferente das oficinas onde utilizo com muita frequência, pois a liberdade para montar as oficinas, decidindo os temas com os alunos, aguça a minha criatividade para correr em busca de imagens que sejam bastante úteis para o aprendizado do aluno. (PROFESSORA LAPIDÁRIA, 11/2016).

A esse respeito observa-se que tanto nas oficinas quanto nas aulas regulares, tendo em vista a dupla atividade desenvolvida pelos docentes pesquisados, a utilização das imagens é algo frequente, embora em proporções e modos bem diferentes: enquanto nas aulas oficinas a utilização é rotineira, nas aulas formais o uso de imagens está relacionado às possibilidades do conteúdo que será ministrado.

O relato da professora também revela uma situação emblemática que ocorre nas escolas, no que se refere à carga horária de trabalho assumida pelos professores. Ficou explícito que para fechar a carga horária, os professores muitas vezes se submetem em assumir disciplinas não relacionadas com a sua formação acadêmica. Do contrário, ficariam excedentes, sujeitos inclusive a perdas salariais. Nesse contexto, duas outras circunstâncias tornam-se perceptíveis: as oficinas surgem como alternativa para resolver eventuais problemas com a carga horária docente ou; as disciplinas que são assumidas pelos docentes, mesmo que não tenham formação específica para tal, comprometem o bom andamento das ações pedagógicas, inclusive no que concerne à utilização de aparatos visuais.

4.3.2 Limites e desafios na sala de aula – as possibilidades de inovação pedagógica

Os dilemas elencados anteriormente, no que se refere à complementação de carga horária, dificuldade para se elaborar planos de curso instigantes que favoreçam no melhor desempenho das habilidades de leitura críticas de textos verbais e imagéticos, são perceptíveis nas posturas dos docentes ouvidos e, nos permite inferir que, se nas aulas regulares nem sempre há um deslumbramento para elaboração e execução do planejamento das aulas, em

face da desconexão entre formação docente e os componentes curriculares assumidos, é nas oficinas que o professor dá asas à imaginação para elaborar suas sequências didáticas, utilizarem tecnologias e artefatos visuais diversos que contemplem seus objetivos previamente estabelecidos e até mesmo abarquem parcialmente alguns aspectos laborais da sua área de formação.

Alguns fatores contribuem para que nas Oficinas, a inovação pedagógica esteja mais presente e apareça com frequência na realização das atividades. Podemos citar os seguintes:

Tempo de execução e elaboração: Todos os professores envolvidos nas oficinas do ProEMI possuem uma jornada de trabalho semanal que varia de 40 a 60 horas. As necessidades humanas ilimitadas os levam a assumir essa carga horária exaustiva que interfere muitas vezes na qualidade da prática especialmente das aulas que ocorrem diariamente, a cada 50 (cinquenta minutos) e normalmente segue o padrão de abordagem do conteúdo, aplicação de atividades e, eventualmente, desenvolvimento de algum projeto. Tudo muito rápido e por vezes instantâneo, pois é preciso que o aluno aprenda, dê resultados satisfatórios para que no final da unidade o nível do rendimento por aluno esteja dentro dos padrões estabelecidos.

Em contrapartida, as oficinas são realizadas semanalmente, uma vez por semana, e o professor tem mais tempo para prepará-la. Não há exigência de conteúdos pré-estabelecidos, nem rigores para atribuição de notas. Os conteúdos são definidos pelos professores e, em muitas ocasiões em parceria com os alunos, desde que primem pelo aprimoramento das habilidades de leitura crítica, escrita e interpretação de textos verbais e imagens. O tempo para ministrar uma oficina é bem maior que as aulas regulares, ocorrendo entre 2 a 3 horas de duração, o que possibilita utilização de muitos recursos imagéticos, tecnológicos e desenvolvimento de sequências didáticas riquíssimas, que contemplam uma gama de assuntos socialmente relevantes, além de práticas de leitura, produção textual, imagética e produção de conhecimento diversificados, possíveis no tempo disponível.

Experimentação com artefatos visuais e tecnológicos: Tendo em vista que apesar de haver orientações para a execução das oficinas, os conteúdos e práticas não são pré-estabelecidas. Desse modo, os professores ministrantes têm a liberdade para criar novas práticas, utilizar outras ferramentas tecnológicas e outros artefatos visuais. As sequências didáticas podem ser criada à luz dos assuntos que têm sido debatidos em redes sociais, através de páginas que

trazem temas de interesse dos aprendizes e da comunidade escolar. Uma educação em cultura visual deve prestar atenção às questões que giram em torno das tecnologias visuais. As visualidades difundidas pelas tecnologias digitais permitem aos sujeitos aprendizes a conexão entre pessoas, lugares, ideais e até disciplinas.

Algumas ações são desenvolvidas em páginas criadas no *Facebook* ou grupos no *WhatsApp*, ambientes virtuais a que os alunos geralmente têm acesso e se encontram conectados, promovendo um debate sem limites de tempo e espaço, uma vez que a troca de ideias começa na sala de aula e se estende até esses ambientes virtuais e vice-versa. Em face do grande poder de sedução e potencial didático que as tecnologias e artefatos visuais detém, a sua utilização pedagógica nas oficinas, através de experimentações e vivências, possibilitam que novas aprendizagens sejam construídas fortalecendo, assim, o percurso escolar dos educandos. Por isso, é possível experimentar várias ações inovadoras, que não costumam acontecer com frequência nas aulas regulares.

Criatividade: Seria injusto afirmar que nas aulas regulares, os planejamentos docentes apresentam uma criatividade limitada, pois, diante de uma jornada de trabalho exaustiva, cujo trabalho os obriga a assumir componentes curriculares que não estão de acordo com a sua formação acadêmica, é evidente que nem sempre é possível desenvolver atividades criativas que instiguem os alunos a participar e a construir novas aprendizagens. Em contrapartida, é válido ressaltar que o formato, o tempo de execução e de preparação das sequências didáticas, a autonomia que existe na preparação das oficinas permite que o docente faça uso de diversas formas de linguagem, modos semióticos em textos e imagens em circulação social, seja em materiais impressos ou nas mídias audiovisuais ou digitais.

Além disso, a autoria dos artefatos visuais pelos educandos também é uma possibilidade viável na escola pública, já que qualquer pessoa pode editar um vídeo, criar uma animação, adicionar música, voz, imagens estáticas ou em movimento para produzir trabalhos propostos. Por exemplo, um *smartphone* pode ser utilizado para pesquisar, para criar grupos e páginas a partir de aplicativos, para elaborar vídeos e fotografias.

Exercício da criticidade: Além das novas práticas de utilização de ferramentas digitais, audiovisuais, tecnologias visuais e artefatos visuais populares diversos, as ações desenvolvidas pelos professores nas oficinas apresentam, entre outros, um princípio

fundamental: aprimorar o senso crítico do aluno. Nesse processo, a utilização de áudio, vídeo e tantas outras hiperimagens, requer que os professores revejam as suas práticas e, conseqüentemente os aprendizes adquiram novas habilidades de análise crítica, enquanto receptores e consumidores de cultura visual. E assim, de simples receptores, os educandos passariam a interlocutores críticos, visto que seriam instigados a usar as mensagens que receberam por intermédio das hiperimagens e reestruturar as informações a partir de conhecimentos prévios e suas vivências pessoais. Como resultado, os aprendizes começam a compreender a importância da reflexão crítica.

As mudanças são sutis e variam de acordo com a idade do aluno e com as experiências vivenciadas por cada um. Entretanto, quando o planejamento docente é ousado, no que tange à discussão de temas, imagens e debates que não são trazidos pelos livros didáticos, ou são apresentados nos livros com determinadas ideologias já direcionadas, percebe-se que o aluno inicia um processo novo de reestruturação do conhecimento. A esse respeito, assinala Lemke (2010 *apud* ROJO,2012,p.21)

Agora a aprendizagem muda. Em vez de sermos prisioneiros de autores de livros-texto e de suas prioridades, escopos e sequências, somos agentes livres que podem encontrar mais sobre um assunto que os autores sintetizaram, ou encontrar interpretações alternativas que eles não mencionaram (ou com o qual concordam ou até mesmo consideram moral ou científico). Podemos mudar o assunto para adequá-lo ao nosso juízo de relevância para nossos próprios interesses e planos e podemos retornar mais tarde para um desenvolvimento padrão baseado no livro-texto. Podemos aprender como se tivéssemos acesso a todos esses textos e como se tivéssemos um especialista que pudesse nos indicar a maioria das referências entre tais textos. Temos agora que aprender a realizar formas mais complexas de julgamento e ganhamos muita prática fazendo isso.

Evidentemente que, no tocante ao desenvolvimento de atividades baseadas em letramentos críticos, segundo propõe Rojo (2009), a atuação escolar no sentido de transformar o aprendiz acrítico (ou pelo menos com habilidade de exercício da criticidade limitadas) em um analista crítico pode ocorrer sem grandes dificuldades nas aulas regulares enquadradas nos famigerados 50 (cinquenta) minutos. Entretanto, nas oficinas, para além da formação de analistas críticos pura e simplesmente, as ações envolvendo a compreensão crítica da cultura visual estão mais voltadas para as possibilidades práticas de que os educandos se transformem em sujeitos construtores de sentidos e cidadãos atuantes, conforme têm apresentado professores e alunos nas suas respectivas falas e juízos de valor,

E para tal feito, faz-se necessário que os aprendizes desenvolvam sobremaneira o exercício da reflexão, sendo capazes de transformar discursos e significados previamente instituídos nas visualidades, seja na apreciação ou na produção de novos artefatos visuais.

Nota-se que, nas ocasiões onde o docente desenvolve ações pedagógicas vinculadas a sua área de formação ou com temas do seu interesse e de certa relevância social, o planejamento da aula é realizado com maior riqueza de propostas de intervenção, o que, conseqüentemente terá mais chances de impactar satisfatoriamente no processo formativo discente. Enfatizamos aqui esse trecho do relato da professora Lapidária:

Por isso uso poucas imagens (nas aulas regulares de matemática), diferente das oficinas onde utilizo com muita frequência, pois a liberdade para montar as oficinas, decidindo os temas com os alunos, aguça a minha criatividade para correr em busca de imagens que sejam bastante úteis para o aprendizado do aluno (03/2017).

Fica evidente que na medida em que o docente sente-se motivado para preparar suas aulas, seus planejamentos pedagógicos e sequências didáticas, maior será o impacto da sua ação sobre os aprendizes, e estes, por sua vez, submetidos a uma mediação responsável e engajada, terão suas oportunidades de aprendizado potencializadas para produzir conhecimentos, produzir sentidos e adotarem uma postura co-partícipe do seu processo formativo.

Apesar de alguns aspectos apontarem que nas oficinas as imagens costumam ser mais aproveitadas que nas aulas regulares, percebe-se que o potencial educativo e pedagógico e as suas múltiplas facetas ainda não são exploradas como poderiam, principalmente quando se trata de educação crítica para a cultura visual.

Nesse processo é imprescindível o comprometimento docente com a criticidade frente à cultura visual, pois, uma vez estabelecidos os artefatos visuais que serão submetidos ao olhar dos aprendizes, faz-se necessário a incorporação de certos princípios na mediação docente que zelee pelo potencial crítico-interpretativo do educando. A esse respeito, (TAVIN, 2009, p. 229) aponta que:

A cultura visual constitui um instrumento eficaz, para que professores e alunos analisem questões de justiça social e se engajem com princípios democráticos. Embora a produção cultural constitua uma parte de tal abordagem, os estudantes tornam explícitas suas investigações críticas de práticas culturais e interpretações de experiências visuais do dia-a-dia.

Não se pode perder de vista que a mediação docente é um fazer fundamental na rotina pedagógica que impacta no processo formativo do sujeitos. Logo, uma mediação responsável comprometida com o fortalecimento das possibilidades de produções de sentidos que possam emergir da apreciação de imagens pelos educandos, é capaz de estimulá-los a compreender como a própria cultura visual auxilia e aguça a construção dos sentidos. Em contrapartida, observando outros posicionamentos docentes quanto ao uso de aparatos visuais e tecnológicos na sala de aula, algumas falas ouvidas revelam que as imagens ajudam na interpretação do texto escrito, ou seja, percebe-se aqui que a imagem pode ser utilizada como suporte para ilustrar ou tornar o texto escrito melhor compreendido, conforme se verifica no excerto abaixo:

Os conteúdos da maioria das disciplinas já estão relacionados às imagens que aparecem no livro. Tenho observado nos livros das disciplinas que já lecionei, a presença de fotografias, no caso de história, já que trabalham muito com fontes histórica. Sempre aparecem algumas fotografias em língua portuguesa. As charges aparecem bastante nos livros de literatura, história, sociologia, língua portuguesa, redação. As imagens sempre estão presentes e as considero importantes na construção do texto e do conhecimento, . (PROFESSORA OURIVES, 03/2017).

As imagens e as tecnologias presentes aqui no colégio são também utilizadas com frequência nas aulas. Muitas vezes eu utilizo depois de explicar o conteúdo e complemento para melhor entendimento dos alunos e através das imagens fixar melhor o assunto na mente. (PROFESSORA ARTESÃ, 03/2017).

Diante do exposto, detalhes muito interessantes podem ser analisados. O primeiro deles sugere que os professores consideram suficiente, ou pelo menos confortável, a presença de imagens relacionadas aos conteúdos de determinados componentes curriculares. De fato, algumas imagens trazidas por materiais didáticos - tais como os livros e manuais docentes - têm a sua relevância, mas não seria pertinente fazer uso de outras possibilidades imagéticas que considerassem, inclusive, o perfil dos educandos, o qual nem sempre o livro didático se ocupa em valorizar?

Tal afirmação presente na fala da professora Artesã, evidencia que, de fato, a obrigatoriedade da elaboração das sequencias didáticas que devem ser executadas nas oficinas é uma “faca de dois gumes”: se por um lado toda forma de obrigatoriedade causa certa estranheza, desinteresse e aversão aos sujeitos, por outro lado, essa obrigatoriedade pode ser considerada a mola propulsora para que os docentes se lancem diante da cultura visual veiculada na *Web* e, de maneira curiosa e instigante, descubram múltiplas possibilidades pedagógicas presentes

nos artefatos visuais que são construídos colaborativamente ou não, compartilhados, curtidos e comentados no ciberespaço.

Entretanto, o que é comum e muito forte nas falas das professoras Artesã e Ourives refere-se à utilização das imagens como ferramenta destinada à reforçar e fixar conteúdo ou como colaboradora no processo de construção de textos. Tais perspectivas para utilização das imagens nos possibilitam alguns questionamentos: A compreensão de um conteúdo e a posterior construção de sentidos só é possível quando se utiliza algum artefato visual? Isoladamente, a imagem nem sempre será capaz de contribuir para a construção de sentidos, necessitando, assim, da semiose verbal? Ou, de fato, uma imagem possui infinitas possibilidades de produção de sentidos que um texto verbal não daria conta? Esses questionamentos são pertinentes, uma vez que alguns docentes tonificam o papel das visualidades enquanto ferramentas de reforço para apreensão de conteúdos programáticos.

A professora relata sua concepção a respeito da relação entre imagem e texto verbal e o impacto desses no processo de produção de sentidos pelos alunos:

Na verdade, o texto escrito acaba aprofundando a imagem analisada, mas depende da imagem e do texto. Se compararmos com o mesmo grau de dificuldade, os alunos tem mais dificuldade com o texto escrito. Primeiro, que muitos não sabem interpretá-lo e leem mecanicamente. Às vezes por preguiça. Em geral, quem tem dificuldade em um acaba tendo no outro também. Mas, o conhecimento cognitivo do aluno ainda é muito limitado em relação a textos escritos, como exemplo: intertextualidade com autores, poemas, obras, etc. Já a interpretação de imagens, tem vantagens em cima do escrito. O uso das tecnologias favorece essa visualização, despertando no aluno, o interesse em pesquisar, ampliando assim seu conhecimento de mundo. (MODELISTA, 03/2017).

Aqui, a docente trata das vantagens da utilização de imagens em relação ao texto verbal, quando são implementadas atividades de leitura e interpretação. Aponta que as TIC contribuem sobremaneira para a compreensão da cultura visual, tendo em vista que faz uso das tecnologias a fim de buscar subsídios necessário para a utilização pedagógica das imagens, o que favorece a ampliação do acervo de informações dos alunos, podendo ser útil também na construção de novos sentidos frente às visualidades.

A professora ainda cita a leitura mecânica que os alunos empreendem no contato com o texto verbal, o que revela certo despreparo ou desinteresse dos aprendizes por textos escritos constituídos pela semiose verbal, o que é perfeitamente compreensível quando consideramos que os contextos de apreciação em que os alunos estão inseridos são ambientes repletos de

hiperimagens marcadas por uma multiplicidade de semioses, veiculados através das mídias digitais, numa velocidade e quantidade alucinante.

Freedman (2006) versa sobre a distinção entre os modos de ler/interpretar textos verbais e imagens e aponta que as formas de os alunos analisarem os textos escritos não podem ser transferidas para analisar objetos visuais. Acrescenta ainda que o aluno que foi submetido à práticas escolares em que a supremacia do texto verbal é estabelecido como a forma mais respeitada de linguagem, certamente encontrarão muitas dificuldades para compreender e interpretar os significados complexos da cultura visual.

Assim, compreende-se que os novos paradigmas contemporâneos - mediados por uma sociedade midiaticizada produtora e consumidora de cultura visual e familiarizada às tecnologias digitais - refletem na maneira de ler e construir sentidos pelos alunos. Vejamos agora o posicionamento das professoras sobre a relação dos alunos com as imagens:

As imagens na verdade contribuem para melhorar as ideias a respeito do texto escrito. Acredito que a compreensão do conteúdo, seja com o texto escrito ou imagético ocorre através de leituras ou de conhecimentos prévios. Os alunos possuem conhecimento prévio que geralmente auxilia na interpretação das imagens. Mesmo com certa dificuldade na expressão oral, alguns conseguem estabelecer comparações. (PROFESSORA OURIVES, 03/2017).

Na minha concepção o aluno consegue compreender com os dois, pois um complementa o outro. Tem alunos que entendem através de imagens e outros através de textos. Os alunos possuem conhecimento sobre alguns assuntos sim, que ajudam eles a analisar compreender as imagens, só que muitas vezes isso acontece quando o professor instiga. (PROFESSORA ARTESÃ, 03/2017).

Os pontos de vista apresentados pelas docentes expõem, que apesar do potencial pedagógico dos artefatos visuais como fonte de conhecimentos, como disseminadores de sentidos, de vozes, de discursos e de informações, de fortalecedores da criticidade dos sujeitos pautada em vozes contra hegemônicas, ou reforçadora dos discursos hegemônicos, alguns docentes veem nas visualidades apenas um aparato simples, cuja função principal reside na ilustração, corporificação do assunto ou tema, fixação do conteúdo que é tratado na aula, trazido normalmente nos livros didáticos. Ainda que faça uso de artefatos visuais nas aulas, a função desses se restringe à melhor compreensão do conteúdo apresentado através do texto escrito, mesmo consciente de que os conhecimentos prévios adquiridos pelos alunos podem ajudá-los na leitura e interpretação crítica das imagens.

De modo geral, a imagem é mais utilizada para apoiar um texto escrito, para proporcionar melhor compreensão de determinados temas e conteúdos e até mesmo para proporcionar algum momento de interação na turma. O mesmo acontece com a utilização das TIC, as quais têm como função principal ser o suporte para a projeção dessas imagens.

Em conversa com os docentes que ministram as Oficinas do ProEMI, percebemos alguns detalhes concernentes as suas habilidades para lidarem com as TIC e tecnologias digitais disponíveis, as quais costumam ser bem comuns no cotidiano dos educandos. Ademais, em face da influência iminente que esses novos dispositivos tecnológicos exercem nos processos de produção colaborativa, distribuição, armazenamento e edição das imagens, torna-se cada vez mais necessária a adequação do fazer docente aos novos padrões de visualização, tendo em vista que, para além de imagens direcionadas em manuais didáticos, a contemporaneidade estimula os sujeitos a visualizarem de formas diversificadas, a partir de aparatos digitais em que as imagens podem ser contempladas, criadas, apresentadas e apreciadas publicamente em tempo real e, evidentemente, proporcionando nos ambientes virtuais, momentos e espaços para debates e posicionamentos críticos ou não.

Esses novos paradigmas contemporâneos nos remete à necessidade de levar para o âmbito escolar uma formação pautada nos multiletramentos, tendo em vista a diversidade cultural da produção e circulação de textos, imagens e linguagens diversas que constituem os ambientes virtuais e são, ainda, material fundamental usufruído pelas tecnologias digitais. Assim, os multiletramentos têm uma relação íntima com a cultura visual, na medida em que são interativos e colaborativos, permitindo que os sujeitos não só consumam as produções visuais mas participem da sua elaboração; são híbridos e fronteiriços em termos da multiplicidade de linguagens, mídias e culturas. Em relação aos multiletramentos, Rojo (p.23, 2012) aponta que

uma das principais características dos novos (hiper)textos e (multi)letramentos é que eles são interativos em vários níveis (na interface, das ferramentas, nos espaços em rede dos hipertextos e das ferramentas, nas redes sociais etc) [...] Se as mídias anteriores eram destinadas à distribuição controlada da informação/comunicação – aliás, a imprensa se desenvolveu em grande parte com esse fim –, a ponto de se falar, no caso das mídias, que elas foram destinadas às massas (rádio, tv) em vez de às elites (imprensa, cinema) na constituição de uma “indústria cultural” típica da modernidade, centralizada pelos interesses do capital e das classes dominantes e que colocava o receptor no lugar de consumidor dos produtos culturais, a mídia digital e a digitalização (multi)mídia que a mesma veio a provocar mudou muito o panorama.

Uma vez que já se sabe do impacto violento que as produções culturais/visuais exercem sobre os aprendizes nos seus mais distintos aspectos, definindo e moldando comportamentos referentes às práticas de consumo, posicionamento político, padrões de beleza, disseminação de preconceitos, através de plataformas de interação e colaboração virtuais que agregam cada vez mais indivíduos, de todas as frentes, classes sociais e grupos culturais, os espaços escolares devem estar atentos para o poder de persuasão desses objetos midiáticos, os quais, através de um acervo imagético influente, podem contribuir até certo ponto para o atrofiamiento da criticidade dos sujeitos. Daí a necessidade da mediação docente no processo de aprimoramento da compreensão crítica da cultura visual e, sobretudo, da inclusão dessa prática nos currículos escolares.

Vejamos alguns relatos docentes que expõem suas formas de utilização das TIC e demais aparatos midiáticos ao longo do seu fazer docente:

Eu já desenvolvi atividades em que utilizei algumas tecnologias. A utilização de smartphones direciona os alunos para o uso desses *gadgets*¹⁵ para seu desenvolvimento como estudante. A licença do uso desses aparelhos para pesquisa dos alunos facilita a relação de confiança entre professor e aluno quando os professores liberam os mesmos ao seu uso. Utilizo na pesquisa com tempo delimitado dentro da aula e principalmente com apresentação de resultados. Nas oficinas, fizemos apenas uma atividade com produção de fotografias, a qual os alunos analisaram as mesmas e apresentaram sua análise a turma. Utilizamos mais atividades de áudio com o uso desses aparelhos. (PROFESSORA MODELISTA, 03/2017).

Alguns achados permitem-nos perceber que a professora procura inserir na sua prática pedagógica as tecnologias disponíveis, articulando-as com as possibilidades da escola e dos alunos, fazendo uso de ferramentas que não apenas auxiliem no bom andamento da aula ou da oficina, como também sejam utilizadas as ferramentas digitais como aparato tecnológico imprescindível para a produção de material pedagógico, que pode ser utilizado para a aula e/ou criado colaborativamente na própria aula. Formas semelhantes de utilização de tecnologias digitais foi perceptível no relato da professora Lapidária:

Um vez, numa oficina onde o tema era a violência doméstica e outras questões de gênero, algumas alunas me procuraram para contar um caso de agressão ocorrido

¹⁵ Gadget significa, em português, dispositivo, aparelho. No mundo tech, os gadgets são dispositivos portáteis de variados segmentos, como smartphones, MP3 ou MP4 players, tablets e diversos outros aparelhos relativamente pequenos que desempenham funções específicas.

com um casal de namorados que faziam parte da oficina. As alunas perceberam que o rapaz agredia a moça. Fiquei perplexa, pois além de muito jovens, jamais imaginei que, diante de uma boa relação entre os dois pudesse existir ali alguma forma de agressão. Convidei as turmas para utilizarmos o nosso grupo do *WhatsApp* para realizarmos uma campanha contra a violência entre os casais de namorados. Enviamos fotos dos casais que estavam namorando. As fotos eram compartilhadas no grupo, com mensagens de amor. E, em seguida, foram também compartilhadas imagens de meninas agredidas pelos seus parceiros, gráficos com índices de violência contra a mulher, link para textos que tratavam sobre o tema. E ficamos nos debates virtuais por alguns dias. Por fim, levamos a discussão para a sala de aula e finalizamos com produções textuais com teor crítico onde os alunos falavam suas ideias sobre o referido tema. Foi bem interessante e melhor: surtiu efeito! (03/2017).

Em face da descrição da atividade realizada pela professora Lapidária e pela professora Modelista, percebemos dois perfis de utilização das mídias digitais nas atividades empreendidas: na aula regular foi utilizado o smartphone com o objetivo de conectar-se à *Web* para realizar pesquisas em sites de buscas e afins, enquanto nas oficinas, a utilização das ferramentas tecnológicas tinham o papel de produzir imagens, as quais seriam submetidas à apreciação e interpretação por quem as produziu, aprimoramento do pensamento reflexivo frente a problemas sociais de grande relevância, contextualização de temas tratados nas oficinas com situações reais vividas pelos aprendizes e, por fim: percebeu-se certo teor colaborativo nas atividades propostas em redes sociais com a utilização de aplicativos. Rojo (2012, p.24) chama a atenção para um aspecto importante: a colaboração na produção de artefatos culturais/visuais midiáticos:

Essa mudança de concepção e atuação já prevista nas próprias características da mídia digital e da *web*, faz com que o computador, o celular e a tv cada vez mais se distanciem de uma máquina de reprodução colaborativa: é o que faz diferença entre o *e-mail* e os *chats*, mas principalmente entre o Word/Office e o GoogleDocs, o PowerPoint e o Prezi, o Orkut (em sua concepção inicial) e o Twitter ou o Tumblr. Todas essas ferramentas mais recentes permitem (e exigem, para serem interessantes), mais que a simples interação, a colaboração.

Nessa vertente, observa-se que a prática da professora no que tange ao uso das ferramentas digitais para potencializar a utilização das imagens, no espaço das oficinas, parece favorecer com maior intensidade o exercício de uma prática que privilegia a produção e análise crítica das visualidades; em contrapartida, no âmbito da sala de aula regular, as ações se limitam à pesquisa de informações necessárias para o desenvolvimento de atividades propostas.

A distinção de atividades apresentadas podem ter algumas razões específicas: nas aulas regulares, o planejamento docente precisa contemplar conteúdos previamente estabelecidos e regidos por matrizes curriculares; a obrigatoriedade pela utilização de livros e materiais didáticos pode despreocupar o docente quanto ao usufruto de outros aparatos tecnológicos e imagéticos. Nas oficinas, o tempo destinado à intervenção é maior que as aulas regulares, possibilitando que o professor ministrante incremente seu planejamento com a utilização de práticas e ferramentas que favoreçam a utilização de atividades pedagógicas artísticas e culturais e contribuam para a produção de material imagéticos, bem como questioná-los.

4.3.3 Compreensão crítica da cultura visual, multiletramentos e possibilidades de inovação pedagógica

Diante desse panorama em que se insere as múltiplas formas de ver, a mediação docente é de grande valia para potencializar o senso crítico dos alunos, possibilitando que, muito mais que consumidores da cultura visual, os aprendizes possam ser autores e críticos dos artefatos visuais. Vejamos algumas outras práticas realizadas por outros docentes:

Eu nunca desenvolvi atividades que utilizam tecnologias digitais porque não sei como utilizar essa tecnologia na sala de aula. Mas, já desenvolvi atividades em que uso outros métodos. Hoje, com o uso das tecnologias, os alunos gostam de fotografar suas apresentações e para a realização das oficinas de teatro e dança se faz necessário o uso de vários vídeos. Fazemos encenações para a aula sem melhor compreendida e comprometida. (PROFESSORA ARTESÃ, 03/2017).

Nunca desenvolvi atividades pedagógicas em que fosse utilizadas as tecnologias digitais, agora nas oficinas e também nas aulas já foram feitas encenações e tirinhas a partir de temas estudados: namoro, amizade e tomada de decisão: estou grávida ou grávido e agora? (PROFESSORA OURIVES, 03/2017).

Diante do exposto, compreende-se que apesar de saberem do impacto que as imagens exercem sobre o sujeitos, especialmente os alunos do ensino médio, em sua maioria adolescentes entre 15 e 18 anos, a escola, de modo geral, não parece desenvolver frequentemente ações concretas que para além do emprego de aparato midiático, estejam voltadas para a educação da cultura visual. A utilização de tecnologias apresenta alguns impasses, possivelmente ausência de capacitação docente ou de autoformação para lidar com

tais artefatos, além de profissionais destinados ao auxílio do professor no manuseio das mídias disponíveis na unidade escolar.

É imprescindível que toda a comunidade escolar necessita aprimorar as suas práticas de visualidades em face dos novos paradigmas contemporâneos que instituem novas linguagens tecnológicas nos processos de ensino aprendizagem. Tais linguagens são estruturadas por múltiplas semioses, através de uma estrutura híbrida a que os alunos têm acesso, convivem diariamente nos espaços extraescolares. Evidentemente, os educandos trazem consigo, para o seio da escola, todas as práticas vivenciadas, nas quais fazem uso de uma infinidade de ferramentas digitais que agregam som, imagem estáticas, imagens em movimentos, texto, computação gráfica, entre outras, as quais mudaram totalmente a sua forma de visualizar o mundo, compreender e criar imagens/hiperimagens, bem como produzir sentidos a partir delas.

Desse modo, além de ser uma necessidade da sociedade midiaticizada, os sujeitos necessitam de uma educação escolar que aprimore e fortaleça as suas múltiplas formas de ver. Durante as intervenções com os docentes pudemos analisar de que forma eles lidam com o bombardeio de imagens a que os alunos são submetidos e que tipo de intervenções costumam implementar nas atividades docentes diárias, as quais façam uso do enorme acervo de cultura visual consumido pelos aprendizes nas suas vivências particulares ou em grupos. Vejamos alguns relatos docentes concernente ao bombardeio de imagens e hiperimagens a que os alunos estão expostos e o impacto dessas imagens sobre eles:

Tenho consciência do impacto das imagens sobre os meus alunos e observo principalmente a dificuldade que os mesmos têm de organizar seus estudos selecionando as imagens que interessam ao foco de estudo. O texto imagético é excelente para desenvolver e incitar a interpretação do aluno, mas ao mesmo tempo não pode substituir sempre o texto escrito. (PROFESSORA MODELISTA, 03/2017).

Vivemos no mundo das imagens. São imagens relacionadas às notícias, propagandas na TV, no celular, no computador, as quais os alunos necessitam de conhecimento sobre os temas para poder fazer uma leitura coerente das referidas imagens. (PROFESSORA OURIVES, 03/2017).

Percebo que muitos alunos não conseguem compreender e ler nas entrelinhas das imagens. (PROFESSORA ARTESÃ, 03/2017).

Os alunos sofrem muito impacto das imagens que eles veem diariamente. E muitas vezes atribuem sentidos de maneira bem superficial. Mas, quando participam de um debate, discussões ou vivenciam algo que tem relação com as imagens que eles

viram, a interpretação acontece de maneira mais clara. (PROFESSORA LAPIDÁRIA, 03/2017).

De forma bastante reveladora, observe que as professoras têm consciência da influência das imagens na vida dos alunos, com ênfase para as imagens veiculadas através de mídias como o celular e o computador, porém destacam que existe dificuldade para compreendê-las e que é fundamental o conhecimento prévio para que seja possível atribuí-lhes sentido de maneira mais concreta e coerente. As suas falas revelam a supremacia do texto verbal sobre as imagens e tal posicionamento se dá em face dos processos seletivos e avaliações externas que embora explorem os produtos visuais, continuam privilegiando o texto verbal.

Apontam ainda que os alunos não são aptos para ler nas entrelinhas. Posto isto, é possível inferir que os alunos do ensino médio não têm desenvolvido habilidades e competências para ler, interpretar criticamente uma imagem. E se não foram submetidos a tal aprimoramento em seu percurso formativo, pode deduzir ainda que, alguma lacuna existe na Proposta Pedagógica da Escola ou mesmo no planejamento pedagógico do professor. Freedman (2006, p.122) versa acerca da necessidade de implementações do Currículo Escolar, em face dos novos paradigmas da sociedade pós-moderna:

Muchas de las cuestiones que se consideran importantes en el arte y la educación posmodernos han existidos historicamente em otras formas. Sin embargo, la nueva presencia tecnológica de imágenes y objetos visuales, la facilidad e la velocidad con que pueden producirse, y el poder de su expansión, exigen cambios em el currículum. Em el nuevo entorno de cultura visual, las habilidades y conceptos interpretativos interdisciplinarios de alto nivel cada vez son más importantes para todos los alumnos. La interpretación es el proceso de dar significado a la forma. La interpretación se impregna mejor de pensamiento crítico cuando tiene lugar el aprendizaje. Para ayudar a los alumnos a reflexionar de forma crítica sobre sus interpretaciones, debe promoverse la investigación por parte de docentes e alumnos.

O autor propõe algo simples, porém considerado uma tarefa que enfrenta muitos percalços: promover, na prática, a implementação de um currículo interdisciplinar, voltado para ações que contemplem a utilização da produção cultural a que os alunos têm acesso na vida em sociedade. A inserção dessas produções imagéticas na Proposta Curricular da Escolar e, de forma efetiva, nos planejamentos docentes, ainda é um desafio porque requer que alguns compromissos sejam firmados por todas as áreas e não apenas por alguns componentes curriculares, no que se refere às habilidades interpretativas e investigativas, para analisar todo material simbólico, imagético que os alunos visualizam diariamente. A autora aponta ainda que:

El currículum debería incluir tanto contextos de producción y contemplación, tales como las culturales, los países, las comunidades, las instituciones (incluida la escuela), como las condiciones sociopolíticas en las que se realiza el arte, en las que se ve y se estudia. Los contextos revelan los presupuestos subyacentes con los que se crea y se ve la cultura visual. Para comprender la cultura visual ya mantener la integridad del artista y la cultura en la que se ha creado, debe tenerse en cuenta el contexto de producción. (FREEDMAN, 2006, P.122)

Na mesma perspectiva apresentada por Freedman (2006) sobre os contextos de produção da cultura visual e a sua colaboração para se construir sentidos diante do que é observado, observou-se que uma das professoras consultadas enfatiza o fato de os alunos compreenderem melhor as imagens quando experimentaram situações reais, pessoais que lhes ativaram determinadas lembranças, através de conexões mentais que articuladas com a apreciação das imagens e os conhecimentos prévios já existentes sobre o assunto, favorecem a construção de sentidos.

Os profissionais docentes da Educação Básica poderiam utilizar a cultura visual na sala de aula propondo uma prática de interpretação baseado na análise crítica e reflexiva desses artefatos, considerando os seus contextos de produção que incluem: os propósitos culturais, as tradições visuais, a biografia dos produtores dessas visualidades, a intenção artística, o tipo de imagens e as mídias utilizadas para distribuí-las e regulá-las. Esses contextos e condições de produção incluem ainda aspectos sociais, históricos, políticos, culturais, econômicos, religiosos, entre outros que interferem na produção visual.

Contudo, para que isso ocorra de maneira satisfatória, atendendo às demandas educacionais contemporâneas, é preciso compreender a produção cultural e as artes visuais como sistemas abertos em que tanto os produtores desses artefatos quanto os apreciadores/consumidores podem participar da sua produção e fazer contribuições de modo colaborativo, reconstruindo outras visualidades e atribuindo-lhes novos sentidos. A interpretação de hiperimagens e todo acervo da cultura visual disponível, quando utilizado na rotina pedagógica, pode ser um método cada vez mais significativo, à medida em que o pensamento dos alunos vai sendo modificado através do processo de reflexão crítica.

Diante do exposto, ao analisarmos a utilização pedagógica das hiperimagens no contexto de aulas na educação formal, é preciso ter em mente três pilares fundamentais para compreender o processo de construção de aprendizagens e sentidos a que os alunos estarão submetidos: a

esfera do trabalho, o campo da cidadania e o âmbito da vida social, isto em virtude da compreensão de que o processo formativo do aluno ocorre em diversos espaços sociais, sendo a escola apenas um desses espaços, conforme aponta a LDB 9394 de 1996 no seu art. 1º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASI, 1996).

Assim, é visível que a escola se configura como uma entidade não deslocada das experiências de uma vida em sociedade experienciada pelos alunos. Logo, o processo formativo precisa levar em consideração as múltiplas vivências protagonizadas por eles em outros âmbitos sociais, a fim de valorizar o capital cultural discente, de modo a perceber o quão imprescindível ele é no processo de formação do educando, para atuar como um cidadão crítico, reflexivo e capaz de intervir no seu espaço.

A hipervalorização de um capital escolar conservador, hegemônico que relega ao segundo plano as experiências vividas pelos sujeitos em formação, muitas vezes é o que impossibilita que outras práticas, novas ferramentas de ensino, novas tecnologias e as hiperimagens sejam encaradas como possibilidades pedagógicas que, incluídas no Currículo Escolar, possam ser propulsoras de mudanças significativas no percurso educativo do estudante. Nessa perspectiva, Freedman (2006, p.143)

El currículo refleja las esperanzas y los sueños de las personas. Representa expectativas, hace de mediador del conocimiento cultural, y tiene como objetivo comunicar nuestros mejores pensamientos al resto dos seres humanos. Por lo tanto, es una forma de acción social. Hacer teoría de la cultura visual em entornos educativos, diseñar y implementar planificaciones educativas, y evaluar el diseño y la programación de las planificaciones educativas son parte del proceso social por el cual presentamos los muchos aspectos de las formas visuales de representación a los alumnos. Si queremos podemos promover ideales que han sido importantes para el arte y para el currículum democrático, tales como la libertad intelectual, la imaginación creativa e la responsabilidad social. Como resultado, la fuerza de las ideas y las opiniones de alumnos de alumnos de alumnos y docentes expresadas e interpretadas mediante formas visuales recibe una atención renovada em el currículum.

Assim, a ideia de um currículo pluralista compreende um formato de práticas pedagógicas que se apropriam sobretudo da cultura e identidades dos sujeitos, promovendo uma formação voltada para os interesses dos aprendizes, suas histórias, valores, as quais num contexto de uma sociedade midiaticizada podem favorecer o aprimoramento da criticidade do aprendiz, na

medida em que estes são instigados a questionar padrões sociais vigentes no tocante à política, família, orientação sexual, relações de poder, posição social dos grupos minoritários na sociedade entre outros. Ou seja, trata-se de uma prática educativa engajada, comprometida com a liberdade, equidade, individualismo e responsabilidade social. A esse respeito, Rojo (2004, p.137) salienta que:

Em um design de currículo pluralista, culturas e identidades dos aprendizes devem fazer parte da construção do conhecimento. Para isso, é preciso levar conta três elementos: os modos de aprendizagem, os conteúdos de aprendizagem e o grupo envolvido ou contexto estabelecido no processo de aprendizagem. As diferenças (culturais e identitárias) são positivas nesse contexto de aprendizagem, pois podem conduzir o aprendiz à percepção e à colaboração com as diferenças. Essas diferenças podem estar relacionadas notadamente, a etnia/raça (grupos minoritários, migrantes, indígenas, dentre outros), gêneros (e orientação sexual), grupo socioeconômico, comunidades (locais, regionais e globais) e/ou diferenças de ordem física ou cognitiva.

A proposta de currículo apresentada aqui, em muito se assemelha com o trabalho pedagógico que é desenvolvido nas Oficinas de Leitura do ProEMI. Ressalta-se que o objetivo desse programa é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, expandindo o tempo formativo dos aprendizes na escola, além de encontrar maneiras de assegurar a sua formação integral com a inserção práticas e ações que dinamizem o currículo, voltando o olhar para as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, percebe-se que a proposta de inserir a compreensão crítica da cultura visual nas ações pedagógicas escolares, sejam nas oficinas do ProEMI ou nas aulas regulares, possibilita que os educandos observem e compreendam de que maneira os mais diversos grupos culturais ajustam as suas crenças e o seu mundo através de sistemas de códigos visuais que são revelados por intermédio de artefatos imagéticos e culturais. E os professores percebem a natureza das oficinas e suas potencialidades, no que tange ao desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica da cultura visual, quando expõem que:

Nas aulas regulares e nas oficinas tratamos de temas de grande impacto social como machismo, racismo, movimentos populares, homofobia, violência contra a mulher entre outros, porque a maioria dos conteúdos acabam tendo a sua função social, com mais frequência e abertura a essas discussões nas oficinas. Existe uma gama de imagens, vídeos com músicas, que são trabalhados e que despertam para esses temas. Além das discussões, eles são usados de subsídio para a produção de material escrito. Observo que eles mudaram até na maturidade ao trabalharem determinados temas, porque a oficina desenvolve uma atmosfera de confiança e parceria. Eles acabam tendo mais liberdade de se expor e isso gera uma reflexão mais aprofundada

em discussões que colaboram para seu pensamento crítico. (PROFESSORA MODELISTA, 03/2017).

Os próprios livros didáticos, na abertura do capítulo ou demais páginas, mostram fotografias, charges, tirinhas sobre os temas: machismo, racismo, movimentos populares, violência contra a mulher. Nas aulas regulares ou nas oficinas, os temas citados estão sempre presentes nas discussões, sejam planejados para a aula ou surgem naturalmente no decorrer da aula. Nas oficinas, o tempo para que os alunos leiam e emitam suas opiniões é maior. Eles ainda podem, às vezes, escolher a oficina de acordo com o tema a ser trabalhado. (PROFESSORA OURIVES, 03/2017).

Utilizo mais temas polêmicos nas oficinas, através de vídeos e comentários, porque os alunos comentam a respeito dos temas e de conhecimentos adquiridos que tinham dificuldade de aprender na sala de aula e na oficina aprendem com maior facilidade. (PROFESSORA ARTESÃ, 03/2017).

Apesar das formas diversificadas que as professoras implementam a utilização do aparato visual na sala de aula, existe uma crença que elas compartilham: o espaço das oficinas favorecem o aprimoramento do senso crítico dos alunos. Além disso, as ações desenvolvidas nas Oficinas com a utilização da produção cultural e visual podem ser atividades engajadas socialmente, além de ajudar os alunos a compreenderem conceitos como justiça social, igualdade, democracia, empoderamento e protagonismo juvenil através de práticas que usem os objetos visuais com o intuito de promover habilidades interpretativas superiores das imagens, nas quais os aprendizes sejam capazes de compreender o contexto de produção, construir múltiplas relações possíveis, promover uma reflexão crítica e consciente sobre o que se vê, tudo isso promovido pela mediação docente implicada, engajada.

Assim sendo, a inserção de artefatos visuais nas práticas pedagógicas possibilita que os alunos visualizem, processem informações e interpretem dentro de contextos relacionados às suas lembranças, vivências, conhecimentos e sistema de crenças. É possível ainda que, através do exercício da criticidade diante das representações visuais apreciadas, o aprendiz seja capaz de perceber discursos hegemônicos que vão de encontro a sua vida, sua família, aos grupos sociais dos quais faz parte, a sua história e sua identidade. Daí a importância do tempo disponível nas oficinas do ProEMI para se desenvolver e experimentar outras práticas que atendam aos anseios desses aprendizes em conexão direta com as demandas da sociedade do século XXI.

Um outro ponto a ser destacado é diz respeito aos novos gêneros visuais que são criados na contemporaneidade, em virtude da utilização cotidiana de tecnologias digitais que propiciam

o contato, a criação colaborativa e o compartilhamento de hiperimagens que podem ter a sua utilização potencializada em espaços escolares, como se observa no excerto:

O desenvolvimentos de novos gêneros visuais e de inovações tecnológicas para criá-los e acessá-los tem multiplicado as formas de informação textual e visual disponíveis. Essas formas recentes de comunicação tem criado culturas globais, tendências e movimentos visuais quase instantâneos. Atualmente, as mensagens visuais e, inevitavelmente ideológicas, de uma dada cultura podem atravessar, facilmente, fronteiras antes rigidamente controladas pela geografia, riqueza e linguagem. Produções culturais tradicionais/locais continuam a existir, mas elas são, inevitavelmente, afetadas pelo acesso global à mídia. (SMITH-SHANK, 2009, p. 260-261).

Observa-se que a mídia tem a sua contribuição na distribuição involuntárias de artefatos culturais e visuais que são apreendidos voluntariamente e involuntariamente pelos sujeitos expostos a ela. Nesse sentido, os sistemas simbólicos presentes nessas representações visuais abrem passagem para que os alunos os absorvam e multipliquem na sociedade o aparato ideológico presente nesse acervo visual sem que, em muitas circunstâncias, seja possível levantar questionamentos e partir para a reflexão.

Diante dessa postura acrítica, a utilização pedagógica da cultura visual mediada por docentes que tem por princípio o aprimoramento das faculdades interpretativas do aprendiz, se configura como uma possibilidade ímpar de articular conceitos sócio-culturais, promover o refinamento do senso crítico ao apreciar artefatos visuais e potencializar as múltiplas maneiras que podem ser utilizadas por esses sujeitos para organizar e compreender os seus acervos significativos. Logo, o desenvolvimento da criticidade frente às hiperimagens fortalece a produção de sentidos.

Assim, um dos papéis fundamentais do professor que se propõe a educar para a cultura visual, diz respeito à observação docente dos mais distintos artefatos visuais, atento aos seus mais diversificados pontos de vista que podem ser construídos frente à apreciação dessas visualidades. Nesses momentos de apreciação da cultura visual e de abertura para o debate, para a reflexão, percebe-se detalhes da sua própria identidade e da identidade do outro e promove-se o questionamento dos inúmeros sentidos e mensagens que foram construídos.

O exercício da compreensão crítica da cultura visual é posto em prática a partir da apreciação de imagens visuais que surgem na experiência da vida cotidiana, uma vez que esse acervo de imagens e hiperimagens com as quais os sujeitos se deparam ou as constrói diariamente

promove a construção de sentidos, contestando ou refutando informações preliminares, em sintonia com o contexto de produção e de recepção dessas visualidades.

Tal contexto de produção abarca os objetivos da produção, veiculação e regulação das imagens, somados às condições sociopolíticas, econômicas, ambientais e históricas envolvidas na produção e recepção das imagens. Assim, o desenvolvimento de um trabalho envolvendo os artefatos visuais com o objetivo de possibilitar a construção de sentidos pelos aprendizes propõe, também, o enfoque de quem é privilegiado enquanto produtor e consumidor e imagens, que aspectos históricos e sociais estão atrelados a elas, quem detém o poder e quem é subjugado nos meandros de uma imagem.

Sabendo da necessidade da elaboração de uma proposta curricular com vistas para uma Pedagogia da Cultura Visual, é de suma importância que os aprendizes aprendam a visualizar uma imagem de maneira crítica e, sobretudo, sejam estimulados a investigar a cultura visual através da apreciação da cultura popular, de forma crítica, através de meios digitais e hipermidiados. Podemos citar como exemplos as redes sociais e o smartphone como uma das principais ferramentas digitais a que os alunos se mantêm conectados diariamente e os possibilita observar, compartilhar, curtir e comentar as representações visuais e culturais que constitui o infindável acervo da cultura visual disponível em ambientes virtuais.

As visualidades são constituídas por construções sociais que agregam aspectos relacionados à política, cultura, discursos e ideologias que servem a interesses pré-instituídos; logo, é preciso desapegar-se dos modelos tradicionais dos processos de ensino aprendizagem escolares que são baseados em manuais, materiais didáticos já prontos, a fim de correr em busca de um processo formativo que prime por uma compreensão crítica, histórica, política e auto reflexiva da cultura e do universo que circunda o aluno, de modo que este seja capaz de usufruir de uma educação significativa e transformadora que o habilite a intervir no seu entorno.

Nesse sentido, tratar de compreensão crítica da cultura visual, a partir da utilização dos multiletramentos defendidos por Rojo (2009), é uma ação de grande relevância nas comunidades escolares, tendo em vista que o conceito de multiletramento nos remete a duas espécies fundamentais de multiplicidade constituintes das sociedades contemporâneas, principalmente urbanas, mas não apenas elas: a multiplicidade cultural das populações e a

multiplicidade semiótica de constituição das imagens e textos por meio dos quais se estabelecem conexões de informação e comunicação.

Nessa perspectiva, é necessário que os movimentos pedagógicos desenvolvidos pela escola utilizem, em seus processos de ensino-aprendizagem, algumas posturas baseadas nos seguintes princípios: prática situada, enquadramento crítico e prática transformada, como nos aponta Rojo (2009). A **prática situada** diz respeito a uma prática pedagógica voltada para o vasto capital cultural dos aprendizes, abarcando aqui a sua cultura, gêneros textuais, artefatos visuais e tecnológicos que fazem uso no cotidiano, promovendo assim relações com outros espaços culturais que não comuns nas vivências dos educandos.

Munidos de todo o aparato de cultura popular, hiperimagens oriundas da publicidade, do ciberespaço e que são elaboradas e compartilhadas a partir de tecnologias digitais, os docentes podem implementar atividades, projetos interdisciplinares nas oficinas do ProEMI ou nas aulas regulares em que sejam introduzidos **critérios de análise crítica**, isto é, de conceitos demandados para se adquirir competências e habilidades no exercício da tarefa reflexiva e crítica dos diferentes modos de significação. Assim, os aprendizes podem ser habilitados na interpretação dos contextos sociais, políticos e culturais onde são produzidas e circulam os enunciados oriundos de artefatos visuais diversificados.

Desse modo, será possível uma **prática transformada**, na qual o aprendiz é capaz de intervir na sua própria realidade, seja no momento de apreciação das hiperimagens, na construção de sentidos a partir delas, no seu compartilhamento ou mesmo na reestruturação do pensamento frente aos mais diversos assuntos a que se tem acesso através das visualidades.

O trabalho pedagógico centrado nos três aspectos mencionados anteriormente é de grande relevância para a rotina escolar, uma vez que vai ao encontro dos princípios de pluralidade cultural e diversidade de linguagens, os quais têm implicações direta com a noção de multiletramentos e da compreensão crítica da cultura visual.

4.4.4 Manual Pedagógico: Produto final da intervenção

Em face do objeto desse trabalho investigativo, dos dados analisados, das reflexões empreendidas e dos achados disponibilizados até aqui, a proposta pedagógica que sugerimos e

apresentamos como produto final dessa intervenção é um manual pedagógico contendo uma coletânea de sequências didáticas, com a utilização da cultura visual disponível no ciberespaço, o qual seja uma referência para se trabalhar com as visualidades no Colégio Estadual Normal Arnaldo de Oliveira. Esse recurso pedagógico deverá colaborar para desenvolver ações escolares que contribuam com o exercício da criticidade dos aprendizes e o aprimoramento da criatividade para construir outros artefatos visuais.

Este manual pedagógico é composto por uma coletânea de sequências didáticas que fizeram parte do caso de ensino aplicado, contando com a utilização das (hiper)imagens, bem como das produções realizadas nas oficinas. Tal instrumento será impresso e disponibilizado na unidade escolar, a fim de oferecer subsídios aos professores desta Unidade de Ensino, acerca de práticas escolares que utilizem as imagens e hiperimagens como vetores de construção de sentidos e de compreensão crítica da realidade social circundante.

Cabe ressaltar que trata-se de um produto colaborativo, cujas temáticas, imagens e as próprias sequências didáticas inicialmente foram sugeridas pelos educandos e professores. Contudo, as versões futuras desse manual podem contar com a colaboração e elaboração dos docentes e demais interessados em difundir ações educativas que façam uso da cultura visual, com o propósito de promover análises críticas e intervenções sociais.

O manual será composto por sequências didáticas elaboradas a partir de temas de interesse da comunidade escolar e local. São constituídas por imagens diversas impressas e outras tantas sugeridas para apreciação, além de gêneros textuais que discorrem sobre a temática apresentada. Ao final, segue um roteiro (notas pedagógicas) para desenvolvimento de ações que abarcam, questões propostas, análise crítica de textos e imagens e a produção de outros artefatos visuais, bem como espaço para sugestões de leituras de imagens e afins, pelos professores, já que trata-se de um material colaborativo.

Além disso, o referido manual pedagógico poderá ser utilizado nas Atividades Complementares (AC)¹⁶ da referida escola, com o intuito de fomentar a utilização das imagens pelos docentes, por meio de um trabalho colaborativo, interdisciplinar que favoreça o

¹⁶Segundo as Orientações às Atividades Complementares (AC) para a Jornada Pedagógica da SEC/BA, a Atividade Complementar (AC) se constitui como um espaço/tempo inerente ao trabalho pedagógico do(a) professor/a destinado ao planejamento e organização de suas atividades a ser realizada de forma individual ou coletiva.

aprimoramento das competências e habilidades de Leitura dos educandos dessa Instituição de Ensino. Assim, propõe-se, de forma intercalada com os momentos de AC, que sejam realizadas oficina de formação/experimentação do potencial das imagens e artefatos visuais, voltada para os professores do Ensino Médio, da Unidade Escolar, cujo objetivo central seja o de desenvolver ideias pedagógicas para utilizar as imagens e/ou artefatos visuais, aprimorando colaborativamente este recurso pedagógico.

Desse modo, além de ser compreendido como um documento articulado à pesquisa que fora desenvolvida no Colégio Estadual Normal Arnaldo de Oliveira, para usufruto dessa comunidade escolar e demais interessados, o mesmo será apresentado como um documento a parte por razões estéticas e de uso prático.

5 ATÉ AQUI, CONSTRUÍMOS SENTIDOS QUE NÃO SE ESGOTAM EM SI MESMOS!

Percorremos um longo caminho para chegarmos até aqui. E ao longo dessa trajetória, encontramos muitos desafios, como também muitas revelações inerentes a esse implicado ato que é o fazer docente. A convivência com os docentes e os educando que participaram dessa pesquisa traduz-se numa experiência muito interessante do ponto de vista da possibilidade de investigar minuciosamente se a cultura visual se faz presente nas práticas pedagógicas, como os educandos e professores lidam com as visualidades a que têm acesso e tanto nas escola quanto nas suas vivências cotidianas.

Considerando os dados levantados por esse trabalho investigativo, verifica-se que os objetivos foram alcançados, apesar de alguns problemas que surgiram ao longo do percurso da investigação. No que se refere à identificação dos problemas de aprendizagem relacionadas à compreensão crítica das imagens, observou-se que, de fato, os educandos apresentam dificuldades de interpretação das hiperimagens, em face de algumas razões principais, a saber: as práticas educativas nas aulas regulares que utilizam as imagens são mais voltadas para o apoio de conteúdos referentes aos componentes curriculares do ensino médio em detrimento de ações que visem em promover análises e reflexões críticas da cultura visual.

Ademais, foi revelado que a compreensão crítica da cultura visual é mais explorada nas oficinas do ProEMI, em virtude do formato desse programa que dispõe de mais tempo para a execução das oficinas, além de oferecer mais autonomia aos docentes para elaborar suas sequências didáticas e assim, os acervos imagéticos, atividades para apreciação e produção de imagens e os debates propostos ocorrem com maior frequência.

De acordo com a organização desse trabalho investigativo, observa-se que as categorias estabelecidas, oriundas dos dados analisados, as quais respondem aos objetivos propostos, foram constituídas partir das seguintes percepções: as relações complexas existentes na

prática docente quando fazem uso de artefatos visuais e as TDIC; as formas como os estudantes lidam com as hiperimagens e os veículos que as distribuem e a influência da mediação docente e das experiências pessoais dos educandos quando estes atribuem sentidos aos artefatos visuais observados.

Quanto à utilização pedagógica dos artefatos visuais nas oficinas e demais atividades letivas foi perceptível que trata-se de algo comum nas ações docentes desenvolvidas no Colégio Estadual Normal Arnaldo de Oliveira, entretanto, embora alguns professores utilizem das artes visuais, incluindo as hiperimagens e outros artefatos visuais com o intuito de analisá-las e instigar a criticidade dos aprendizes, observa-se que usualmente as práticas desenvolvidas estão mais voltadas para o apoio do texto verbal, como instrumento necessário para a prática de atividades lúdicas, ou mesmo fazer-se compreender melhor determinadas temáticas e conteúdos.

Verificou-se ainda que, nas oficinas, as hiperimagens são utilizadas com maior frequência, no intento de dinamizar as atividades propostas, promover debates acerca das visualidades apreciadas, o que consequentemente motiva os educandos a externar os sentidos que são capazes de atribuir ao visualizar imagens. Para tal, ficou claro que a mediação docente é fundamental no processo de significação efetivado pelos educandos, uma vez que, nas práticas escolares, ao apreciarem as imagens utilizadas, os professores utilizam estratégias para conduzir o educando no infindável horizontes de possibilidades para a construção de sentidos, trazendo para o bojo da discussões as experiência de vida que os educandos trazem consigo nos meandros da memória, possibilitando que, em face de artefatos visuais capazes de desencadear seus mais profundos sentimentos, os aprendizes externem com muita sensibilidade tudo que vem à tona, através da articulação entre: 1. vivências pessoais; 2. mediação docente; 3. conhecimentos prévios referentes às imagens apreciadas; 4. detalhes presentes nas visualidades.

Assim, os entremeios dessa investigação revelaram que esse quarteto de fatores contribuem sobremaneira para que as atividades pedagógicas, que fazem uso das hiperimagens fortaleçam as habilidades de leitura, análise crítica, bem como o potencial criativo dos educandos, durante a execução de ações escolares em que a apreciação/criação de visualidades sejam centrais.

Quanto à utilização das semioses, alguns achados foram de grande valia na pesquisa, no que concerne à melhor aceitação dos alunos em relação aos aparatos visuais utilizados pelos docentes em suas ações pedagógicas. Através da aplicação do caso de ensino, percebeu-se que as multimedias (áudio, computação gráfica, texto, movimentos, gestos entre outros) agregada às hiperimagens afetam os aprendizes de tal maneira, que os mesmos já se encontram em forte sintonia e adaptação às formas de linguagem que constituem esses artifícios tecnológicos, bem como com os aplicativos e demais mecanismos que os possibilitam criarem artefatos visuais dessa natureza.

Entretanto, apesar dos atributos das hiperimagens que lhes atribuem dinamismo, fascínio, sedução e grande potencial informativo para quem as observa, a pesquisa nos revela que para melhor compreensão e posterior construção de sentidos, parte dos educandos consideraram que o texto verbal poder ser a opção mais adequada, visto que consideram mais fácil de interpretar que as imagens. Nesse *interim*, concluímos que esses aprendizes estão mais condicionados à analisarem textos verbais que as imagens nas ações escolares, o que lhes conferem mais segurança para expor seus pontos de vista e suas diversas interpretações. Isso, em virtude de práticas docentes que privilegiam o texto verbal em detrimento do texto imagético.

Em contrapartida, entre a maioria dos educandos submetidos à análise, percebeu-se que as imagens contribuem de maneira mais significativa para a compreensão das temáticas, para o aprimoramento da criticidade, bem como para a reflexão acerca de discursos, ideologias e mensagens subliminares embutidos nessas visualidades. Mostraram boa aceitação em relação aos vídeos curtos e narrativas visuais, na medida em que a multiplicidade de semioses agregadas estimulam a sua criatividade, e, juntamente com a mediação docente, possibilita conexões mentais onde articulam as suas experiências particulares, (sejam no ambiente físico ou virtual), seu conhecimento de mundo para, enfim, construírem aprendizagens significativas e sentidos múltiplos que não se esgotem em si próprios, originando outros sentidos nas relações que vão estabelecendo com a infinidade de cultura visual a que têm acesso.

Ainda assim, é válido ressaltar que, caso não haja apoio docente para exercer a mediação, com qualidade, das propostas de trabalhos com imagens, certamente o processo de significação será limitado, pois, nem sempre os educandos conseguem estabelecer

significados a partir das imagens que visualizam, necessitando de alguém que os auxilie nas práticas de experiências críticas, quando da compreensão da cultura visual. Isto nos revela que os currículos escolares ainda estão em descompasso com as práticas de multiletramentos – as quais abarcam o campo das semioses, da música, das imagens e não apenas a escrita –, na medida em que observa-se maior relevância nas práticas de letramentos que envolvem gêneros textuais verbais, que são aqueles privilegiados e legitimados pela educação escolar tradicional.

Por fim, fora perceptível que inserir a cultura visual – com toda sua diversidade, seja nas artes visuais ou no ilimitado campo do ciberespaço, com sua infinidade de hiperimagens – na rotina e dinamismo das práticas escolares de leitura requer um currículo aberto a pequenas inovações, como também à utilização de tecnologias digitais, demanda práticas leitoras que ultrapassem a apreciação de textos verbais e docentes sensibilizados quanto ao poder transformador e educativo das imagens, em face do bombardeio de cultura visual a que os sujeitos são expostos diariamente. Porém, ressalto que esse é um dos muitos sentidos que se podem obter através de pesquisas que apresentam objetos de estudos semelhantes. As percepções encontradas não se esgotam aqui, mas se ampliam nessa multiplicidade de olhares e significações que podem emergir em outras circunstâncias.

Uma vez implantadas práticas pedagógicas de análise crítica das hiperimagens, na escola, de modo envolvente e emancipador, será possível contribuir para a formação de uma sociedade repleta de cidadãos crítico-reflexivos, conscientes do seu papel na vida social, atentos aos jogos de interesse de uma cultura hegemônica que tenta tornar os sujeitos subservientes aos interesses de grupos dominantes e, conseqüentemente, auxiliará num processo de transformação social haja vista o poder que adquirem quando munidos de habilidades para analisar e compreender o contexto sócio-político-cultural em que encontram-se inseridos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-326. cap. 6.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.

BARTHES, R. A retórica da imagem. In: _____. **O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas**. In: *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Helena H. N. 2004. **Introdução à Análise do discurso**. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2a. ed. rev.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília, MEC, SEB, 2006. 239p, vol 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias, p.211-239. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: Movimentos sociais na era da internet**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

DIAS, Belidson. **O I/Mundo da educação em cultura visual**. Brasília: Editora da pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**;[tradução do autor]. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia da pesquisa ação**. In: Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005

FREEDMAN, Kerry. Currículo dentro e fora da escola: representações da Arte na Cultura Visual. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação contemporânea consonâncias: internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005. p.126 – 142.

FREEDMAN, Kerry. **Enseñar La cultura visual**– Currículum, estética y la vida social del arte. Barcelona: Octaedro, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, Angelina Bernadete. **A construção de pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber livro editora, 2007.

GATTI, Bernardete. **Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais**. EccoS Revista Científica, vol. 1, núm. 1, dezembro, pp. 63-79. Universidade Nove de Julho, São Paulo: 1999.

GAMBOA, Silvio A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GOMES, Antenor Rita. **Falando em imagens! O processo de produção de sentido sócio-pedagógico no uso do texto imagético-verbal em atividades de ensino da língua portuguesa**. 2004. 243f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação - FAGED. Universidade Federal da Bahia – UFBA. Salvador.

GOMES, Antenor Rita. **Linguagem imagética e educação**. Guarapari-ES: ExLibris, 2008.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual** - proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Traduzido por Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes médicas, 2000.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1996.

KRESS, G. **Multimodal texts and critical discourse analysis**. In: Discourse Analysis Proceedings of the 1st International Conference on Discourse Analysis, Edited by E. R. Pedro. Lisboa: Colibri, 1996.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London and New York: Routledge, 2. ed., 2006 [1996].

LAVOIE, L. MARQUIS, D.; LAURIN, P. **La recherche-action: théorie et pratique**. (Manuel d'autoformation). Canadá: Presses de l'Université du Québec, 1996.

LEMOES, André; LÉVY, Pierre. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária**. São Paulo: Paulos. 2010. 258p.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.

MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens: Uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. **Novos regimes de visualidade e descentralizações culturais**. In: Mediamente! Televisão, cultura e educação. Brasília: MEC/SEED, 1999, p. 17-40.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs). **Educação da cultura visual: Narrativas de Ensino e Pesquisa**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs). **Educação da cultura visual: Conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

MERSETH, K. K. Case studies and teacher education. Teacher Education Quarterly, Sacramento, v. 17, n. 1, p. 53-61, 1990.

MESSA, E. **Hiperimagem: a imagem em hipermídia aplicada no conhecimento científico: imagem e conhecimento científico**. 2007. 127f. Dissertação do Mestrado em Comunicação da PUC/SP, São Paulo. 2007

MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. (Org.). Educação: pesquisas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 139-161.

NEVES, André de Jesus. **Cibercultura e literatura identidade e autoria em produções culturais participatórias e na literatura de fã (Fanfiction)**. Jundiaí: Paco editorial, 2014.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

ORLANDI, Eni. Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2005.

OROFINO, M. I. **Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso. uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Unicamp, 2009. Tradução de: Verités de la Palice (1975).

PIERCE, Charles Sanders. **Semiótica**. 2ª ed., São Paulo: Perspectiva, 1995

RAMALHO, Betania Leite. NUNEZ, Isauro Beltran; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROJO, Roxane. **Letramento múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane (org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. **Matrizes da Linguagem e pensamento: sonora, visual e verbal**; 1ª ed. São Paulo: Iluminuras, 2001.

SANTAELLA, L; NÖTH, W. **Imagem, cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 1997. (2007;2013)

SOARES, M. B. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. In: _____ **Alfabetização e letramento**. São Paulo, 2003 [1995], pp 27-45.

SOARES, M. B. **Letramento – Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte. CEAL/Autêntica, 1998 [2002].

SOUSA SANTOS, B. de. Os processos de globalização. In: _____(org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 25-102.

SARDELICH, Maria Emilia. **Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa**. **Cadernos de Pesquisa**, volume 36, número 128, páginas 451-472. Agosto 2006.

SMITH-SHANK, Deborah. Cultura visual e Pedagogia Visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009. pp. 225- 239.

TAVIN, Kevin. Contextualizando visualidades no cotidiano: problemas e possibilidades do ensino da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009. pp. 259- 266.

THIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1992.

XAVIER, A. C. A. Letramento digital e ensino. In: **Alfabetização e letramento**. CEEL, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONAMENTOS PARA GRUPO FOCAL

Mestranda: Camila Heveline Santos da Fonseca **Matrícula:** 041520086

Projeto de Pesquisa Intitulado Cultura Visual e Compreensão Crítica: Construções de Sentidos na Interação do Educando com as Hiperimagens.

Mediadora/Facilitadora: Camila Heveline Santos da Fonseca
(Registro das questões em áudio)

1º Momento: Apresentação dos objetivos da discussão

2º Momento: Realização de perguntas relacionadas ao objetivo principal do grupo focal

3º Momento: Conclusão. Resumo das informações e consentimento e confirmação das respostas emitidas pelos participantes.

PERGUNTAS PARA GRUPO FOCAL

1. Costumam utilizar imagens (fotografias, vídeos, tirinhas, charges *memes*, entre outros) na preparação e aplicação das Oficinas do PROEMI? Como e Por quê?
2. Nas aulas regulares, fora das oficinas, a utilização de tecnologias e das imagens (fotografias, vídeos, tirinhas, charges *memes*, entre outros) são utilizadas com frequência? Explique.
3. No seu ponto de vista, os alunos conseguem compreender melhor um conteúdo, através de imagens ou através do texto escrito? Explique.
4. Acreditam que os alunos possuem conhecimento prévio que geralmente os auxiliam na interpretação das imagem?
5. Costumam tratar de temas de grande interesse social, tais como: machismo, racismo, movimentos populares, homofobia, violência contra a mulher entre outro nas suas aulas regulares? E nas oficinas? Utilizam imagens? Como?
6. As Oficinas do PROEMI colaboram para o aprimoramento da criticidade dos alunos? Por quê?
7. Já desenvolveram alguma atividade pedagógica na qual fossem utilizadas as tecnologias digitais, tais como smartphones ou tablets? Explique.

8. Já desenvolveram alguma atividade na qual os alunos tivessem que produzir imagens tais como, fotografias (ou álbuns fotográficos), encenações, produção de vídeos, desenhos de tirinhas, entre outros? Explique.
9. Têm consciência do bombardeio de imagens e hiperimagens a que os alunos estão expostos e o impacto dessas imagens sobre eles? Explique.
10. Vocês têm conhecimento se o Projeto Político Pedagógico da Escola ou o planejamento das Oficinas sugerem alguma prática que vise a utilização pedagógica e a compreensão crítica das imagens?