

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LINGUAGENS, CULTURA E EDUCAÇÃO

LETÍCIA GONÇALVES ROSA

ALFABETIZAÇÃO DO OLHAR:
EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA EM UMA CULTURA IMAGÉTICA

VITÓRIA, ES
2022

LETÍCIA GONÇALVES ROSA

**ALFABETIZAÇÃO DO OLHAR:
EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA EM UMA CULTURA IMAGÉTICA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Linguagens, Cultura e Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Julia Rocha

VITÓRIA, ES

2022

LETÍCIA GONÇALVES ROSA

**ALFABETIZAÇÃO DO OLHAR:
EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA EM UMA CULTURA IMAGÉTICA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Linguagens, Cultura e Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Julia Rocha
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Maria Angélica Vago-Soares
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^ª. Dr^ª. Sandra Kretli da Silva
Universidade Federal do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida e por ser meu refúgio e calmaria.

A minha família pelo acolhimento nos momentos difíceis, por sempre acreditar em mim, me incentivar e me apoiar.

A todos os professores que fizeram parte da minha trajetória ao longo do curso de Pedagogia. Há um pouco de todos nessa pesquisa e na educadora em formação que sou hoje.

Aos docentes e demais funcionários da escola pesquisada, por terem me acolhido tão bem e contribuído com o desenvolvimento dessa pesquisa.

Aos educandos do espaço investigado. Obrigada por cada abraço, conversa e pela disponibilidade em participar das atividades. Nada disso teria sido possível sem vocês.

A Bruna, minha dupla durante toda a disciplina de Arte e educação, parceira de reflexões e quem me permitiu usar o que produzimos ao longo da disciplina nessa pesquisa.

As minhas amigas e parceiras da graduação, por dividirem comigo os momentos de desespero, as angústias e as felicidades ao longo dessa jornada.

A Nina e Carol, por sempre serem abraço e amparo quando mais preciso.

A Maria Angélica Vago-Soares e Sandra Kretli da Silva, por terem contribuído com essa pesquisa com suas produções e por terem aceitado fazer parte da minha banca de avaliação.

A minha professora e orientadora, Julia Rocha. Obrigada pela parceria, reflexões e conversas. Por ter acreditado em mim e no potencial dessa pesquisa e, principalmente, por nunca ter deixado que essa escrita fosse algo solitário. Obrigada por ter segurado a minha mão em cada etapa.

“Assim, buscar compreender as culturas das imagens de nosso tempo pode abrir caminhos para entender a sociedade em que vivemos, suas contradições, seus conflitos internos, seus dilemas educacionais e, sobretudo, seus medos e suas utopias”.

Raimundo Martins (2012)

RESUMO

A presente pesquisa se propôs entender que espaço as imagens ocupam na escola, qual o lugar delas nas práticas pedagógicas dos professores com formação em Pedagogia que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e quais são as potencialidade e as problemáticas da presença dessa linguagem na sala de aula. Para isso, a pesquisa iniciou refletindo sobre o mundo-imagem e como essa realidade atravessa a escola e os processos de ensino e aprendizagem a partir de Acaso e Megías (2017), Freire (1967; 1996), Martins (2006; 2017) e Pessi (2008). Posteriormente, buscou compreender, em diálogo com Vago-Soares (2017), Silva (2020), Freire (1996) e Martins (2012), quais desafios a falta de uma formação alinhada ao mundo-imagem, a precarização do trabalho docente e as políticas que orientam a educação nacional impõem para a construção de práticas pedagógicas atreladas ao universo imagético. Por fim, apresenta os dados obtidos por meio de observação, aplicação de questionário e desenvolvimento de uma dinâmica com uma turma em uma unidade de ensino da rede pública de Vila Velha, em que uma prática foi realizada através de uma curadoria educativa e um jogo, com o objetivo de promover exercício voltado para nutrição estética e para pensar a imagem como um espaço de encontro entre o senso comum e os conteúdos curriculares. A análise desses dados foi feita a partir de autores como Cunha (2005), Martins (2006; 2017), Vago-Soares (2017), Forte (2011), Pessi (2008), Freire (1996) e Burke (2001). O processo de investigação se balizou na metodologia de pesquisa participante, mais especificamente, na modalidade da participação observante, em que o pesquisador se insere e interage com os sujeitos e grupos investigados.

Palavras-chave: Leitura de imagem; senso comum; linguagem imagética; práticas pedagógicas; nutrição estética.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 - Imagem divulgada em 1969 retratando a chegada norte-americana à Lua.

Figura 2 - Cartaz divulgado em 1935 com propaganda Nazista que dizia: “Hitler está construindo. Ajude ele. Compre produtos alemães”.

Figura 3 - Propaganda ufanista amplamente divulgada durante a Ditadura militar brasileira.

Figura 4 - Imagem de parte da curadoria retratando as obras de Marilda Passos.

Figura 5 - Imagem de parte da curadoria retratando as obras de Lady Pink.

Figura 6 - Imagem de parte da curadoria retratando a intervenção artística do Coletivo Alvorada.

Figura 7 - Imagem da obra da artista Moara Tupinambá (2021).

Figura 8 - Tabuada exposta na parede do 5º ano.

Figura 9 - Material sobre o alfabeto exposto na parede do 2º ano.

Figura 10 - Material sobre os números exposto na parede do 1º ano.

Figura 11 - Atividades dos estudantes do 1º ano expostas na parede.

Figura 12 - Meia do *Naruto* utilizada por um educando do 5º ano.

Figura 13 - Estojo do *Superman* utilizado por um educando do 1º ano.

Figura 14 - Atividade de História desenvolvida com o 4º ano.

Figura 15 - Fotos apresentadas para o desenvolvimento da atividade.

Figura 16 - Desenhos produzidos a partir das imagens da figura 15.

Figura 17 - Imagem da obra “Chuva ácida” do artista G. Fogaça.

Figura 18 - Imagem da obra “Em um minuto de Nova York” do artista Jave Yoshimoto.

Figura 19 - Imagem da obra “Menino Azul” da artista Lady Pink.

Figura 20 - Imagem das obras do artista G. Fogaça.

Figura 21 - Mapa mental produzido pelo grupo 1 a partir das discussões sobre o conteúdo.

Figura 22 - Mapa mental produzido pelo grupo 2 a partir das discussões sobre o conteúdo.

Figura 23 - Intervenção artística do Coletivo alvorada. Direção artística de Munish. Tema: Tragédia de Brumadinho.

Figura 24 - Mapa mental produzido pelo grupo 3 a partir das discussões sobre o conteúdo.

Figura 25 - Imagem da obra “Construção III” da artista Marilda Passos.

Figura 26 - Imagem da obra “Antes da travessia” do artista G. Fogaça.

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

GPAP - Grupo de Arte na Pedagogia

MEC - Ministério da Educação

MUG - Mocidade Unida da Glória

PPC - Proposta Pedagógica Curricular

PPP - Projeto Político Pedagógico

SGE - Sistema de Gestão Escolar

TICs - Tecnologia da Informação e Comunicação como apoio Educacional

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UMEF - Unidade Municipal de Ensino Fundamental

UPM - Universidade Presbiteriana Mackenzie

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. VIVEMOS EM UM MUNDO-IMAGEM	14
1.1 IMAGEM TAMBÉM É LINGUAGEM	14
1.2 ALFABETIZAÇÃO DO OLHAR	23
1.3 A IMAGEM NA SALA DE AULA	26
2. OS EDUCADORES E A CULTURA IMAGÉTICA	32
2.1 A ALFABETIZAÇÃO DO OLHAR X O SISTEMA EDUCACIONAL	32
2.2 AS IMAGENS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	37
2.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	41
3. VIVENCIANDO O CHÃO DA ESCOLA	46
3.1 CONHECENDO A ESCOLA	47
3.2 A RELAÇÃO DOS EDUCADORES COM AS IMAGENS	53
3.3 CONSTRUINDO PRÁTICAS COM A LEITURA DE IMAGEM	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	80

INTRODUÇÃO

A produção de imagens não é um evento da sociedade contemporânea, mas algo que acompanha a humanidade desde períodos pré-históricos. É uma linguagem que atravessou as diferentes organizações sociais, retratando os interesses, desejos e as fantasias de cada época. Entretanto, é inevitável reconhecer que nas últimas décadas, devido os avanços tecnológicos e dos meios de comunicação, criou-se um estilo de vida, segundo Raimundo Martins (2012), em que o consumo e a espetacularização das imagens ganhou força ao ponto dessa linguagem se tornar uma das formas centrais de comunicação do mundo contemporâneo. As imagens nos assediam, seja no espaço público, por meio de *outdoor*, propagandas, cartazes e intervenções artísticas, ou no âmbito privado, na televisão, computadores, celulares, livros e revistas. Como qualquer outra forma de comunicação, elas não apenas retratam a realidade, mas nos dizem o que é real ou não. Elas atravessam nossa forma de nos comunicarmos, interagimos uns com os outros e com a realidade.

Diante disso, reconhecendo que a escola não é uma instituição apartada das relações sociais, mas influenciada pelas mudanças culturais de cada época, a presente pesquisa se propõe a refletir sobre as diferentes formas com que as imagens chegam nesse lugar, buscando identificar qual o espaço ocupado por elas nas práticas educativas dos professores com formação em Pedagogia que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e quais são as potencialidades e as problemáticas da presença dessa linguagem na escola.

As minhas experiências ao longo do curso de Licenciatura em Pedagogia e durante a realização dos estágios, remunerados ou supervisionados, tiveram um papel central na escolha de pesquisar sobre a linguagem imagética a partir dos recortes apresentados no parágrafo anterior. Ainda durante o terceiro período, na disciplina de *Currículo na educação básica*, a partir de referenciais como Tomaz Tadeu da Silva (2010), um dos pesquisadores que orientam as discussões feitas nessa produção acadêmica, comecei a compreender que a escola não nos forma apenas através do currículo oficial, mas que todos os aspectos organizacionais e os materiais que são inseridos nesse espaço, mesmo quando não trabalhados diretamente com os educandos, estão atrelados a uma percepção de escola, sociedade e aluno que pretende-se criar. Já mais adiante no curso, ao fazer a

disciplina de *Arte e educação*, no 6º período, pude compreender melhor o potencial que as imagens têm na promoção de discursos e na construção do nosso olhar sobre nós mesmos, o mundo e os outros. Nesse momento, comecei a observar no espaço em que fazia estágio remunerado, como as imagens fazem parte do cenário escolar, seja como recursos para as práticas dos educadores ou como “decoração”. Com isso, compreendendo as imagens como parte desse currículo não oficial, optei por buscar entender quais narrativas estão sendo produzidas no espaço escolar a partir dessa linguagem.

Além disso, ainda a partir da disciplina de *Arte e educação*, pude refletir sobre o potencial que as imagens possuem de contribuir com as práticas dos professores pedagogos. Com isso e, em diálogo com María Acaso e Clara Megías (2017), que destacam que as imagens só possuem tamanha influência sobre nós porque não há um ensino que nos prepare para olhá-las, também foquei em investigar como as imagens estão sendo inseridas nas práticas dos professores e se há uma preocupação em promover uma formação do olhar.

Assim, a pesquisa foi dividida em três capítulos de desenvolvimento, primeiramente focando no papel que as imagens ocupam na sociedade contemporânea, apresentando-as como uma linguagem própria, difusora de narrativas e com potencial de interferir na realidade. O primeiro capítulo, portanto, buscou analisar como o trabalho com a leitura de imagens pode contribuir com os processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos curriculares, com a redução da dicotomia entre o senso comum e os conhecimentos socialmente valorizados e com o desenvolvimento de outras aprendizagens que uma educação que visa uma formação crítica precisa considerar. Para sustentar essa discussão, dialoguei com autores como Beiguelman (2021), Acaso (2009), Acaso e Megías (2017), Silva (2000), Freire (1967; 1996), Martins (2006; 2017) e Pessi (2008).

Partindo de uma leitura crítica da realidade e considerando os impactos que as condições materiais que atravessam a formação de educadores podem ter nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelo corpo docente das instituições de ensino, as reflexões feitas no segundo capítulo buscam compreender os desafios de se construir ações formativas atreladas ao universo imagético, problematizando o espaço dado a essa linguagem na formação de educadores, as atuais políticas educacionais e as condições de trabalho oferecidas aos docentes. Os principais

autores que orientaram essa análise foram Vago-Soares (2017), Silva (2020), Freire (1996), Martins (2012), Gouvêa (2006), Carvalho (2013), Forte (2011) e Piletti (2004).

O terceiro e último capítulo, teve como objetivo a apresentação das análises feitas a partir dos dados obtidos por meio de observações, aplicação de questionário e desenvolvimento de uma dinâmica com uma turma em uma unidade de ensino da rede pública de Vila Velha. Essa etapa da pesquisa ocorreu nas segundas-feiras e terças-feiras entre 3 de abril e 25 de julho de 2022, sendo que as observações e o questionário tiveram como foco entender como o corpo docente e discente se relacionavam com o universo imagético e a dinâmica foi pensada para promover a nutrição estética e trabalhar a imagem como um espaço de encontro entre o senso comum e os conteúdos curriculares. Para compreender as informações obtidas a partir dessas práticas, recorri a autores como Cunha (2005), Martins (2006; 2017), Vago-Soares (2017), Forte (2011), Pessi (2008), Freire (1996) e Burke (2001).

A pesquisa é finalizada nas considerações finais, em que apresento a minha perspectiva em relação ao que foi desenvolvido, onde destaco as contribuições que esse processo teve com a minha formação enquanto futura educadora, aponto as fragilidades e potencialidades identificadas e, entendo o saber como algo contínuo e inacabado e também apresento questões que surgiram ao longo do desenvolvimento dessa produção acadêmica que abrem espaço para novas pesquisas.

A metodologia adotada para o levantamento dos dados analisados no terceiro capítulo foi de uma pesquisa participante que, segundo Cicilia M. Krohling Peruzzo (2017, p. 163), “consiste em uma investigação efetivada a partir da inserção e na interação do pesquisador ou da pesquisadora no grupo, comunidade ou instituição investigada”. Ainda segundo a autora, essa metodologia pode ser dividida em três modalidades sendo elas: observação participante, participação observante e pesquisa-ação. A modalidade vivenciada foi a de participação observante, pois além das observações, houve também atuação como parte do grupo investigado, em que o foco foi experienciar o chão da escola e, por meio de um caderno de campo, registrar as observações. Apesar de, em determinado momento, também ter ocorrido uma participação mais efetiva em que uma proposta de investigação foi desenvolvida com os participantes da pesquisa, o que aproxima a prática realizada a

de uma pesquisa-ação, o levantamento de dados não contou com a participação dos grupos investigados em toda a sua elaboração, o que a descaracteriza como essa modalidade de pesquisa e a torna uma participação observante.

Para a escrita, é importante pontuar, boa parte dessa pesquisa foi redigida em primeira pessoa, em um movimento de me colocar no processo, já que estive no espaço escolar e fui atravessada por aquela realidade. Entretanto, em alguns momentos utilizei a terceira pessoa, pois essa foi uma produção construída a partir de muitas mãos.

Ao final dessa pesquisa, pretende-se apresentar reflexões sobre como o trabalho com a linguagem imagética pode contribuir para a construção de uma educação que não ignore os conhecimentos prévios dos educandos e que promova a formação de um olhar mais crítico perante as imagens e os discursos atrelados a elas. Essa discussão destina-se aos professores pedagogos que atuam no ensino básico e superior e discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia que se preocupam em desenvolver uma prática que promova uma formação crítica, democrática e que ofereça ferramentas para que os educandos sejam capazes de ler, interpretar e interferir na realidade.

1. VIVEMOS EM UM MUNDO-IMAGEM

Apesar da produção de imagens não ser uma novidade das últimas décadas, é inegável que o surgimento das redes sociais, das plataformas de produção de vídeo e dos serviços de *streaming* revolucionou a forma de nos relacionarmos uns com os outros e com as imagens. Nunca houve um volume tão grande de produção e consumo imagético como há hoje.

A escola, enquanto um espaço que faz parte das dinâmicas sociais, não fica isolada dessas mudanças, tendo sofrido um processo cada vez mais intenso de invasão do universo visual. Isso porque, os diferentes sujeitos que ocupam esse espaço ao atravessarem os portões da escola não deixam de ser seres sociais que têm seus discursos, práticas e formas de enxergar o mundo e os outros influenciada pelo contexto histórico, geográfico e cultural em que vivem. Com isso, independente de terem sido autorizadas ou não a ocuparem esse espaço, as imagens estão lá. Alinhado a esses apontamentos, o presente capítulo procura pensar o espaço que as imagens ocupam na sociedade contemporânea, como impactam a realidade e qual o papel da escola nesse novo contexto.

1.1 IMAGEM TAMBÉM É LINGUAGEM

O avanço tecnológico das últimas décadas revolucionou a produção de imagens de tal forma que, segundo Giselle Beiguelman (2021), em 2015, a quantidade de imagens produzidas em dois minutos era superior à soma de toda a produção dos 150 anos anteriores. Já em 2021, apenas 6 anos depois, a unidade de tempo minutos deixou de ser a mais adequada para o desafio de tentar quantificar o número de imagens geradas pela humanidade, isso porque, segundo a mesma autora, apenas o Instagram foi, naquele ano, responsável pelo compartilhamento de mais de mil fotos por segundo.

Pensando que o alcance e a movimentação das redes sociais vêm se mantendo em ascendência e que, além do Instagram, outras redes como Facebook, Youtube e TikTok também são voltadas para produções audiovisuais, é possível ter uma ideia da quantidade imensurável de imagens que uma pessoa é submetida apenas nesses espaços virtuais. A propagação e o compartilhamento das imagens ocorrem até mesmo com plataformas que surgiram com foco na comunicação verbal e

escrita, como é o caso do Twitter e Whatsapp, que estão, hoje, completamente tomadas por fotografias, gifs, memes e figurinhas.

Quando expandimos isso para os serviços de *streaming*, lembramos que as redes sociais são produtos das últimas três décadas e que as imagens já habitavam, e ainda habitam, o cotidiano das pessoas por outros meios como livros, revistas, filmes e expostas nos espaços públicos, esse número torna-se ainda mais astronômico. Com essa “invasão” do universo imagético e na tentativa de traduzir para a vida cotidiana o que já habita o mundo das imagens, surgiram diversas expressões e gírias, tais como “biscoitar”¹ e “centavos e milhões”². Além disso, passou a ser exigido cada vez mais dos interlocutores um vasto repertório dos memes, bordões e figurinhas que viralizam nesses espaços, já que o que não falta nas conversas informais são referências feitas a essas imagens.

Entre os adolescentes e jovens com idades dentro da faixa dos 16 aos 24 anos, os impactos desse fenômeno são ainda mais intensos, pois segundo informações divulgadas pela BBC News³, em 2018, os indivíduos pertencentes a essa faixa etária são os que mais passam tempo nas redes, tendo, naquele ano, uma média diária de 175 minutos de consumo. Isso porque, para esse grupo, as redes desempenham papel central na forma que se comunicam entre seus pares, podendo, por vezes, completar os encontros presenciais e atuar como lugar de consumo e acesso à informação, como apontado por Rosana Fachel de Medeiros e Analice Dutra Pillar em diálogo com Danna Boyd (2014). Além disso, pessoas nessa faixa etária são importantes consumidores de tendências, sendo as redes sociais um dos espaços de criação ou divulgação delas.

Segundo Acaso e Megías (2017), esse fenômeno é resultado da Segunda Revolução Industrial que, ao impactar nas formas de produção do sistema capitalista e nas relações de trabalho e interações humanas, deu início a construção de um mundo-imagem, em que a linguagem visual passou a ser a mãe de todas as linguagens. Em outras palavras, o mundo se configurou de tal forma que as imagens passaram a atravessar, constituir e ditar as relações sociais e as formas de enxergar

¹ A palavra surgiu no Instagram para fazer referência a quem queria ganhar likes, mas hoje já é utilizada fora desse espaço para chamar qualquer um que queira chamar atenção e receber elogios.

² Surgiu no mundo *gamer*, do universo dos jogos digitais, mas hoje é utilizada no cotidiano para falar de situações ou coisas que são boas/valiosas ou ruins/de pouco valor.

³ Fonte: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-49602237>

e se relacionar com o mundo. Isso porque, as imagens, assim como os enunciados verbais e escritos, possuem caráter performático, ou seja, não apenas descrevem a realidade, mas ao representar certos comportamentos, práticas, corpos e formas de ser e estar no mundo em detrimento de outros, dizem o que é legítimo e o que não é. Em suma, as imagens, enquanto parte do mundo cultural e social, ditam quais são as identidades possíveis e participam, ativamente, de suas produções, como apontado por Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 76):

A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais.

É justamente por esse poder de criar e transformar a realidade que, em diversos momentos, as imagens foram usadas como armas ou forma de construir e consolidar sistemas políticos e econômicos. Como exemplo, temos o fim da Guerra Fria, impulsionado pela imagem que retratava um homem norte-americano como o primeiro a pisar na lua, os cartazes produzidos durante o Regime Nazista que contribuíram para a construção do nacionalismo ufanista alemão e da figura de Hitler enquanto líder da política de extermínio e invasão adotada no período e, no caso do Brasil, as diversas imagens criadas com o slogan “Brasil: ame-o ou deixe-o” que eram responsáveis por demarcar a política de censura adotada durante o Regime Militar brasileiro.

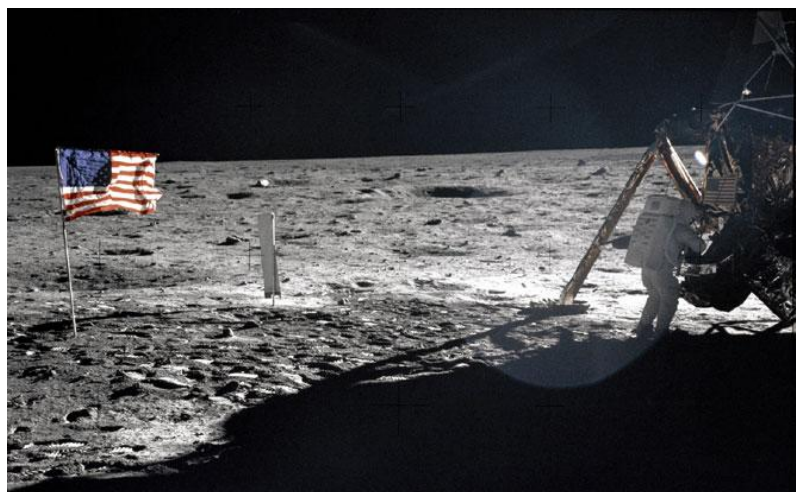


Figura 1 - Imagem divulgada em 1969 retratando a chegada norte-americana à Lua.⁴

⁴ Fonte: https://www.nasa.gov/topics/people/features/armstrong_obit.html



Figura 2 - Cartaz divulgado em 1935 com propaganda Nazista que dizia: “Hitler está construindo. Ajude ele. Compre produtos alemães”.⁵



Figura 3 - Propaganda ufanista amplamente divulgada durante a Ditadura militar brasileira.⁶

⁵ Fonte: <https://periodicos.unb.br/index.php/emtempos/article/view/20090/18486>

⁶ Fonte: <https://vitruvius.com.br/revistas/read/drops/19.139/7314>

Esse aspecto, entretanto, não deve servir de argumento para não trabalhar as imagens em sala de aula, pelo contrário, como apontado por Acaso e Megías (2017), as imagens só possuem tamanha influência sobre nós porque ninguém nunca nos ensinou a olhá-las de forma crítica, reconhecendo os discursos e o poder persuasivo atrelado a elas. Além disso, como destacado anteriormente, são os indivíduos em idade escolar, enquanto principais frequentadores das redes, os que mais estão expostos à influência imagética.

Portanto, pensar em uma formação alinhada ao papel da educação defendido por Paulo Freire (1996), que é o de contribuir para que os sujeitos sejam capazes de desvelar e adotar uma postura crítica perante a sociedade, também precisa envolver a formação do olhar perante as imagens, sendo que isso não deve ser limitado apenas como responsabilidade do professor de Arte, mas de todos os educadores que inevitavelmente têm sua prática atrelada a imagens, seja nos livros didáticos ou nos recursos que escolhem levar para sala de aula. Entretanto, nessa produção acadêmica, como já apontado, vamos focar na prática do professor pedagogo.

Pensar as imagens em sala de aula não é uma tarefa simples, sendo que uma das dificuldades para sua inserção de maneira responsável, segundo Mirian Celeste Martins (2006, p. 6), é que:

O processo de ensino/aprendizagem ainda é visto numa perspectiva tradicional: o professor transmite conhecimentos através da linguagem escrita e/ou verbal e utiliza as imagens apenas como ilustração, como recurso facilitador, de uma forma premeditada e não partilhada com os alunos.

Nesse contexto, as imagens, enquanto linguagem própria, portadora e mediadora de discursos que contribuem para compreender, pensar, provocar e gerar problematizações em relação ao mundo, acabam reduzidas a meros recursos didáticos que, servindo aos conteúdos, desempenham o papel de ilustração e reforço e, a serviço dos educandos, funcionam como estratégia para despertar o interesse e tornar a aula mais estimulante ao apelar para uma linguagem que eles já estão imersos. A autora aponta, contudo, que adicionar as imagens no cotidiano escolar nessas configurações não torna esse processo significativo e nem contribui para que as imagens e os desdobramentos materiais dos discursos atrelados a elas sejam refletidos e compreendidos.

Para que seja possível vislumbrar uma formação crítica em relação às imagens no espaço escolar, é necessário, de acordo com Martins (2006, p. 9), “que as imagens deixem de ser como convidadas tímidas sentadas ao lado de textos ou conteúdos, esses sim considerados os principais visitantes”. É preciso que haja uma divisão do protagonismo, em que a única justificativa para a presença das imagens em sala não seja a de servir as outras linguagens, como já apontado anteriormente, mas de ocuparem a posição central como linguagem própria e fonte de aprendizagem junto aos demais convidados, sendo o trabalho com curadorias educativas um dos caminhos apresentados pela autora para que isso seja alcançado.

O responsável pela criação do termo foi o pesquisador e professor Luiz Guilherme Vergara, que descreve a curadoria educativa como uma seleção que tem como objetivo “explorar a potência da arte como veículo de ação cultural” (1996, p. 243). Nesse contexto, o recorte feito no vasto mundo de produções artísticas é orientado pela relação arte-indivíduo-sociedade em que o foco é a construção de uma experiência estética que promova uma formação do olhar. Martins (2006), em diálogo com Vergara, vai apresentar uma proposta expandida de curadoria educativa, em que a seleção não é feita apenas entre produções artísticas, mas qualquer produção do mundo das imagens que provoque e promova a ampliação do olhar e o diálogo com os pensamentos atrelados às seleções feitas, sendo essa última a definição que orienta a presente pesquisa.

Para exemplificar e entender melhor como as curadorias podem ser adicionadas no cotidiano escolar, recorro ao trabalho que desenvolvi na disciplina de *Arte e educação* com Bruna Helena Comper, minha colega de turma. Nesse trabalho, orientado pelas professoras Margarete Sacht Góes e Julia Rocha, no segundo semestre de 2021, deveríamos montar uma curadoria educativa⁷ com a seleção de um conjunto de imagens em que os critérios de seleção eram: escolher um tema, uma modalidade de educação e um ano de ensino dentro das possíveis atuações do professor pedagogo. Apesar de não ter sido uma obrigatoriedade para o desenvolvimento desse projeto, escolhemos trabalhar apenas com obras de arte e, seguindo as orientações das professoras, privilegiamos artistas de diferentes contextos e períodos, buscando, com isso, construir um repertório mais amplo. Nossa proposta focou nos anos iniciais do ensino fundamental I, especificamente o

⁷ Link da curadoria completa: <https://padlet.com/leticiarosa6/yop1chxyvqws6w36>

último ano, e teve como tema o processo de urbanização e seus desdobramentos ambientais e sociais, sendo esse um dos assuntos trabalhados no 5º ano de acordo com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁸.

Entendendo as imagens como uma linguagem própria, a curadoria educativa foi desenvolvida de forma a promover o diálogo entre as narrativas que atravessam as imagens e as vivências dos educandos com o espaço urbano, procurando assim, trabalhar conceitos relacionados ao tema selecionado a partir da interlocução entre essas diferentes narrativas. Nesse contexto, as imagens não foram usadas como ilustração do conteúdo, mas como um caminho para sua construção. A seguir, para melhor compreensão da proposta da curadoria, apresento alguns *prints* com seis das dezenove imagens que fizeram parte do projeto desenvolvido.

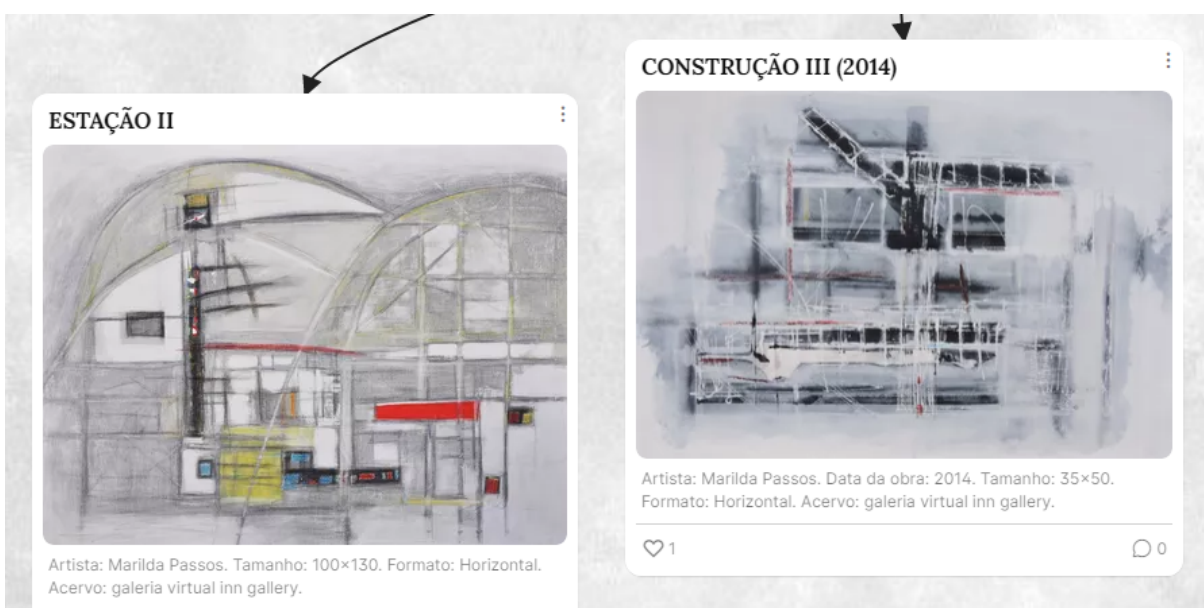


Figura 4 - Imagem de parte da curadoria retratando as obras de Marilda Passos. Produção própria.

⁸ Vale ressaltar que tanto eu, como a colega com quem desenvolvi o projeto, reconhecemos os aspectos problemáticos da BNCC e temos críticas ao documento, porém, também reconhecemos o seu caráter compulsório e a necessidade de pensar caminhos a partir de suas orientações.

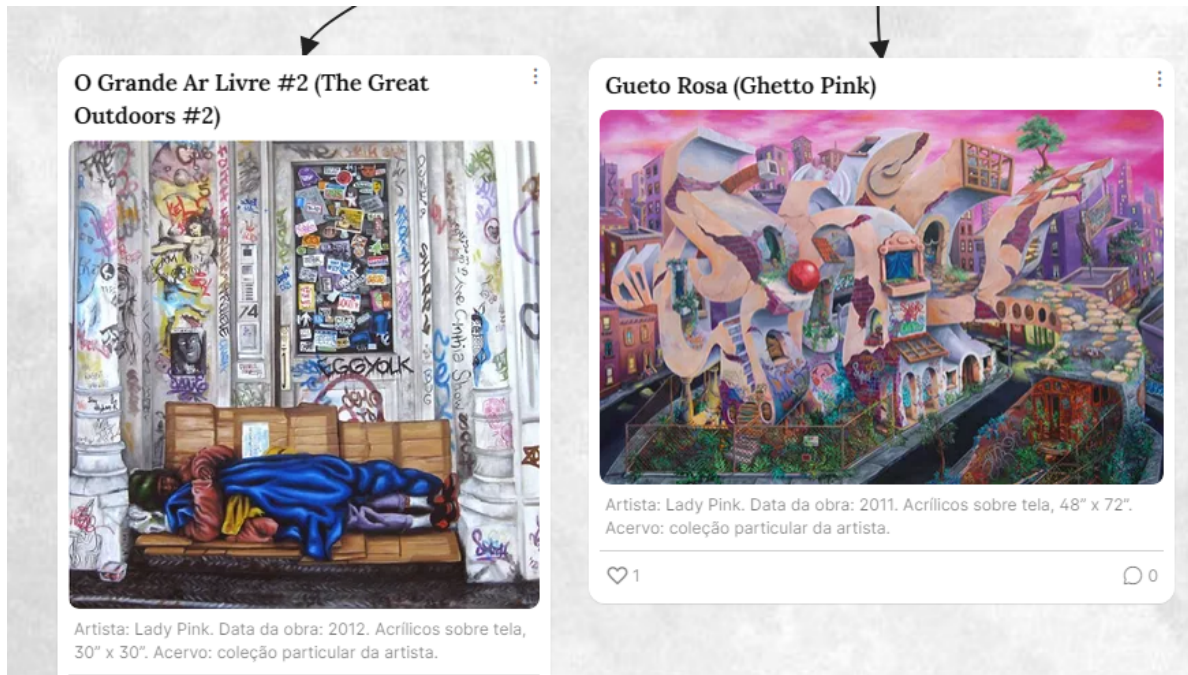


Figura 5 - Imagem de parte da curadoria retratando as obras de Lady Pink. Produção própria.



Figura 6 - Imagem de parte da curadoria retratando a intervenção artística do Coletivo Alvorada. Produção própria.

Ainda em diálogo com Martins (2006), que destaca a importância das obras de arte/imagens serem trabalhadas em sala de aula enquanto produto artístico e cultural dotado de significados elaborados tanto por quem a produz como por aqueles que as observam, optamos por fazer uma breve apresentação dos artistas

para contextualizar de que lugar eles falam e como isso reverbera em suas produções, como pode ser observado na figura 6.

Na mesma disciplina também nos foi solicitado, como desdobramento da curadoria educativa, a realização de um jogo com as imagens que fizeram parte do projeto. Minha dupla e eu decidimos explorar o potencial dos significados produzidos pelo observador, construindo um jogo em que eram necessários pelo menos dois participantes sendo que um deles deveria retirar três, das dezenove cartas compostas pelas imagens da curadoria e contar uma história que possibilitasse aos demais adivinharem quais eram as três cartas em sua mão. O objetivo era que o jogo funcionasse como um espaço de encontro, em que para construir a história o educando teria que relacionar os significados produzidos pela leitura das cartas às suas vivências e aos conceitos aprendidos a partir da curadoria.

Foi justamente durante a realização desses dois trabalhos que identifiquei o potencial que a leitura de imagens tinha para o desenvolvimento de uma prática que reconheça os conhecimentos prévios dos educandos e valorize seus avanços, sendo que esses pontos serão apresentados e trabalhados de forma mais profunda nos próximos subcapítulos e as potencialidades e fragilidades da proposta serão exploradas no terceiro capítulo, onde apresentarei algumas observações feitas ao trabalhar tanto a curadoria educativa, como o jogo em uma turma de 5º ano durante a disciplina de *Estágio supervisionado*.

Vale ressaltar, por fim, que apesar dos dois exemplos, curadoria e jogo, só contarem com imagens de obras de arte, não limito, nessa produção acadêmica, a defesa das imagens em sala de aula apenas às da “alta cultura”, ou seja, imagens que são valorizadas por estarem atreladas ao campo das artes, espaço que, historicamente, foi ocupado por grupos dominantes. Como já destacado em diálogo com Martins (2006), defendo que as imagens selecionadas sejam resultados das mais diversas produções, sendo elas artísticas ou não. Esses exemplos, porém, só possuem imagens de obras de arte porque o recorte que eu e minha dupla de realização desse projeto optamos por fazer foi de privilegiar artistas fora do eixo eurocêntrico e que fazem parte de grupos que foram historicamente silenciados e marginalizados. Possibilitando, com isso, que os educandos sejam apresentados aos olhares de

artistas de diferentes realidades sociais e culturais que geralmente não recebem tanta visibilidade.

1.2 ALFABETIZAÇÃO DO OLHAR

Em uma cultura letrada, como é o caso da nossa, Freire (1967, p. 110) destaca que para que os sujeitos possam ler a realidade social de forma crítica e atuar ativamente sobre ela é necessário terem acesso a condições para se apropriarem da linguagem escrita, pois:

[...] a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação.

Aprender a ler e escrever nessa lógica é ser capaz de produzir sua própria palavra dentro do emaranhado de enunciados escritos que compõem essa cultura. É ser capaz de se apropriar do mundo letrado e assumir uma postura responsiva e criadora, em que discorda dos enunciados que não o reconhece, corrobora e completa outros e cria os necessários para sua existência. Em suma, o sujeito se constitui e produz um mundo que o reconheça.

Atrelado a isso, Maria Cristina Pessi (2008) argumenta que a intensificação da presença das imagens na vida cotidiana, devido ao surgimento das redes sociais e outros fenômenos já discutidos anteriormente, torna a cultura atual não apenas letrada, mas também imagética. A partir disso, a pesquisadora defende que além da apropriação da linguagem escrita, essa nova configuração social também demanda da escola uma “alfabetização do olhar”, em que as imagens sejam trabalhadas como discursos e posicionamentos que impactam a realidade e que podem e devem ser lidos.

Além disso, outra justificativa para que haja uma formação do olhar e que o universo imagético seja trabalhado em sala de aula também como linguagem é o fato da relação entre sujeito e imagem não ser um processo unilateral, em que os recursos visuais, ao mediarem posições discursivas, atravessam e constituem os sujeitos, que, passivamente, recebem esses enunciados. Realizar a leitura de um objeto, que nesse caso são as imagens, implica ao leitor “uma interpretação, uma leitura subjetiva do objeto lido, das cores e formas apresentadas, das entrelinhas, dos

silêncios e intervalos [...]” (PESSI, 2008, p. 53). Ao fazer isso, o sujeito desempenha um papel ativo, em que não reconstrói o sentido dado pelo autor à obra, mas produz e atribui significado ao que observa.

Para ler uma imagem, segundo Pessi (2008), o leitor precisa identificar o que já conhece do objeto, estabelecer relações entre esses elementos conhecidos e suas vivências, recorrer a experiências que teve com textos escritos e verbais e com outras imagens que, na sua percepção, dialogam com a nova imagem que lhe foi apresentada, estabelecer intertextualidades e, por fim, atribuir sentido ao que foi observado. Ler, como destacado pela pesquisadora, é fazer emergir a biblioteca vivida, é evocar as referências socioculturais e as leituras feitas anteriormente.

Atrelado a isso, enquanto seres responsivos, os sujeitos não apenas atribuem sentidos às imagens, mas também reagem aos significados construídos, podendo corroborar, discordar ou fazer ressalvas sobre o que foi compreendido de forma individual e/ou coletiva. Nesse contexto, a imagem funciona como um espaço de encontros e desencontros, sendo que no caso de leituras individuais essas relações ocorrem entre a biblioteca vivida e a imagem e no caso de leituras coletivas isso ocorre no diálogo entre as diferentes vivências e sentidos produzidos a partir da mesma imagem.

Na perspectiva dessa produção acadêmica, os processos que envolvem a leitura de imagens são o maior potencial da presença delas em sala de aula e a razão central da defesa de que não sejam trabalhadas apenas na disciplina de Arte, mas que também sejam adicionadas nas práticas do professor pedagogo. Isso porque, a produção de sentido não é um processo que parte do vazio, mas que só é possível em diálogo com o que já é conhecido, com as experiências sócio-históricas e culturais vividas e com as possibilidades e narrativas que os espaços ocupados oferecem. É necessário recorrer ao que Freire (1996) chama de “senso comum”, que são os conhecimentos obtidos empiricamente nas relações cotidianas com o mundo e com os outros.

Nesse contexto, a promoção de um espaço escolar que valorize e incentive a leitura de imagens, além de possibilitar o enriquecimento estético e um olhar mais atento em relação ao poder performático atrelado a elas, contribui ainda para a construção de currículos e práticas pedagógicas que rompam com a dicotomia entre os saberes

e as experiências cotidianas e o conhecimento crítico-científico. Isso porque, o trabalho com uma percepção expandida de curadoria, em que não é promovido apenas a leitura de obras artísticas, mas também imagens da cultura popular e visual, sendo essas duas últimas as que mais recorrentemente formam o repertório imagético dos educandos, permite que a relação que eles já possuem com o mundo-imagem funcione como ponto de partida para a formação de um olhar mais atento em relação aos impactos que esse universo tem na construção de suas subjetividades e na forma de compreender o mundo e os conteúdos trabalhados na escola, como já destacado em diálogo com Silva (2000).

Além disso, as leituras produzidas, por serem atravessadas pelo senso comum, oferecem condições para que um professor que tenha uma escuta atenta consiga identificar qual a relação concreta que os alunos possuem com o tema trabalhado por meio das imagens e, partindo desse lugar, possa apresentar as ferramentas necessárias para que os alunos ultrapassem o saber ingênuo e desenvolvam uma compreensão mais crítica e rigorosa da realidade.

Atrelado a isso, a leitura de imagens também promove a troca de experiências e o respeito à diversidade de vivências e maneiras de conhecer o mundo, já que possibilita a identificação de semelhanças e divergências que atravessam as relações cotidianas de cada sujeito envolvido na prática pedagógica, pois como apontado por Marcelo Forte (2011, p. 832), cada aluno:

[...] traz consigo bagagens que podem ser muito próximas as do colega de classe, por pertencerem ao mesmo ambiente, porém, muito distantes quando analisadas outras questões, como a religião a qual o aluno pertence, o bairro onde mora, as condições físicas e sociais e os acessos a livros, internet e outros meios de comunicação e informação.

Entretanto, para que esse pluralismo possa coexistir e reverberar nos currículos, nas práticas e nas relações interpessoais, a escuta sensível e respeitosa em sala de aula não pode ficar limitada apenas ao educador em relação aos educandos, mas também deve ser praticada pelos educandos em relação ao professor e aos colegas. O professor, enquanto mediador, deve priorizar a construção desse espaço dialógico e democrático, em que, como apontado por Freire (1996), haja a disponibilidade e abertura para a fala e a diferença daquele que não sou eu. Isso não significa, segundo o mesmo autor, concordância ou auto-anulação para validação da fala do outro. O direito à discordância e oposição precisa ser tão valorizado quanto o

pluralismo. Porém, o autor defende que até para que esses outros direitos possam ser exercidos é preciso que haja abertura para a fala do outro. A discordância só é propositiva quando há e escuta dos enunciados que não são os meus e, a partir deles, são produzidos os pontos de divergências.

Vale ressaltar, ainda em diálogo com Freire (1996), que a construção de um espaço em que haja a disponibilidade para a escuta não significa dizer que todo enunciado é legítimo e deve ser acolhido. Falas que não reconhecem a existência do outro não devem ser validadas e nem dada vazão, porque, além de não reconhecer a diferença do outro, um dos aspectos necessários para promoção de um espaço dialógico, ainda pregam sua anulação.

1.3 A IMAGEM NA SALA DE AULA

Além de todos os pontos destacados anteriormente, que já justificariam a discussão da imagem na sala de aula não apenas na disciplina de Arte, mas na prática de todos os professores que tenham compromisso com uma educação integral, crítica e que respeite os saberes e cotidianos de seus alunos, vale destacar que não reconhecer a centralidade que essa linguagem assumiu nas relações sociais não faz com que elas não cheguem no espaço escolar. Seja nos materiais escolares dos educandos, que muitas vezes fazem referência a produções da cultura visual consumida por eles, nas ilustrações apresentadas nas atividades e livros trabalhados em sala de aula, ou ainda, nas imagens que o corpo docente escolhe colocar nas paredes da escola e das salas de aula como “enfeite”, aviso ou recursos didáticos, a cultura imagética atravessa o cotidiano da escola.

O não reconhecimento das imagens no currículo formal não desarticula o poder performático atrelado a elas, mas garante a sua atuação na “ilegalidade” como parte do currículo oculto⁹, ou seja, dos elementos que apesar de não serem considerados nas práticas e documentos formais, promovem processos de socialização. Isso porque, a simples presença delas e a forma que estão articuladas já é suficiente

⁹ Termo que teve origem na sociologia funcionalista e posteriormente foi apropriado e amplamente discutido nas teorias críticas do currículo. Um dos principais nomes dessas teorias é Tomaz Tadeu da Silva, que aponta o currículo oculto como os aspectos que apesar de não fazerem parte do currículo formal explícito, atravessam o espaço escolar e contribuem para a adaptação dos alunos às estruturas capitalistas.

para promover uma educação do olhar, como apontado por Susana Rangel Vieira da Cunha (2005, p. 172):

As imagens que compõem os cenários e os modos como elas estão organizadas formam um conjunto de dizeres (in)visíveis, articulados em cadeias de significação, onde uma imagem estende para outras imagens seus significados. Nessa perspectiva, entendo que as ambiências organizadas para educar a infância contribuem para que crianças e adultos modulem os modos de ver e (não)ver a si próprios e o mundo, já que estas imagens são uma presença visível carregada de significados e dizeres.

O que não reconhecê-las faz, é contribuir para que os educandos desenvolvam uma postura passiva em relação às imagens, inclusive as que atravessam a sua vivência na escola. É não oferecer ferramentas para que esses sujeitos consigam ler as imagens que compõem o espaço escolar e seu repertório e desenvolver uma postura crítica em relação a elas, deixando-os ainda mais vulneráveis a influência dessa linguagem, que segundo Acaso (2009), não é consequência do mundo capitalista, mas parte da sua manutenção, ao difundir individualismo, competitividade e consumismo.

Por fim, caso não haja argumentos suficientes para a inclusão das imagens nos currículos e nas práticas formais, as imagens também podem contribuir significativamente com o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos curriculares, porque:

Imagens presentificam ideias, conceitos, sentimentos, sensações. Às vezes as significações podem ser apenas consumidas com os olhos (a publicidade sabe bem disso), mas podem despertar reflexões, encantamentos e estranhamentos e construir “palácios teóricos” (MARTINS, 2017, p. 39).

Defender o potencial das imagens nesse processo, não significa, entretanto, reduzi-las a reforço e suporte para outras linguagens, como já problematizado a partir de Martins (2006), mas passa por reconhecer a imagem como uma linguagem própria, e que como linguagem, permite interlocuções entre as narrativas que carregam e os conteúdos e conceitos que pretendem construir. Além disso, as imagens, enquanto manifestações culturais carregadas de símbolos e intencionalidades que motivaram sua produção, também contribuem para se pensar e problematizar o contexto cultural em que foram produzidas, o quanto representam da realidade objetiva e o quanto são resultado de desejos e outras subjetividades que as atravessam.

Esse aspecto subjetivo que perpassa tanto a produção como a leitura das imagens pode justificar que, muitas vezes, elas sejam negligenciadas nos currículos e práticas. O fato de não levarem a uma resposta final absoluta pode carregar um sentido que não as considera confiáveis o suficiente para promoverem aprendizagens. Entretanto, compreendo esse aspecto como uma das suas potências, pois contribuem para uma educação da pergunta e não da resposta. As imagens permitem que os alunos dialoguem entre eles e com o educador, problematizando o que é representado, as relações com as suas realidades e quais possíveis intenções orientam aquela produção. Há abertura ainda para que os alunos reflitam sobre o quanto de sua subjetividade é influenciada pelas imagens que consomem e como elas impactam a construção das nossas identidades, ponto já discutido em diálogo com Silva (2000).

Além disso, o trabalho com o universo imagético contribui para que os educandos possam assumir uma postura crítica perante a cultura visual que consomem, já que elas fazem parte da indústria cultural, que de acordo com Douglas Kellner (2005, p. 126): “[...] são parte do aparato cultural que tem produzido uma crescente privatização, comercialização e reificação de nossa cultura, que tem levado a um declínio da individualidade, da comunidade, da cidadania e da democracia”. Portanto, se defendemos, assim como Kellner (2005), uma educação que forme indivíduos mais preparados para se emanciparem das formas contemporâneas de dominação, sendo capazes de construir identidades plurais e mais potentes em que a validade ou não de sua existência não seja determinada pelo poder de consumo ou de padrões inalcançáveis, as imagens precisam ser discutidas em sala de aula.

A partir dos destaques feitos acima, quero evidenciar que no atual contexto social em que as imagens estão no eixo central da comunicação e propagação de discursos e padrões, só é possível vislumbrar uma educação emancipatória em um contexto em que a discussão e problematização dessa linguagem esteja presente, já que, como apontado por Acaso (2009, p. 33): “O mundo-imagem não é a consequência, mas o motivo do mundo do consumo”. Também quero demarcar com esses destaques que o que determina o esvaziamento e redução das imagens a ilustrações não são em quais processos elas participam, mas se são trabalhadas como enunciados e pensamentos expressos pela cultura visual ou como uma

linguagem inferior e incompleta, que só pode dizer algo caso esteja atrelada a outras formas de comunicação entendidas como superiores, como as linguagens verbal e escrita.

Apresentados esses pontos, podemos avançar para pensar as formas que as imagens podem contribuir na formação dos “palácios teóricos” destacados por Martins (2017). Trabalhadas como ponto de partida, contribuem para identificar as relações cotidianas que os alunos já possuem sobre o conteúdo, ou seja, o senso comum, já apontado anteriormente em diálogo com Freire (1996), para, a partir disso, serem pensados caminhos para a construção dos conceitos e conhecimentos socialmente valorizados. Como chegada, por outro lado, as imagens possibilitam a compreensão, por parte do professor, do que e como foram aprendidos os conceitos pelos alunos e quais processos de superação se deram em relação ao saber ingênuo, resultado das experiências diárias, em direção aos aprendizados que promovem uma leitura mais rigorosa e crítica dos fenômenos humanos e da natureza.

Quanto à seleção de imagens para que ocorram esses movimentos, isso pode ser feito tanto pelos educandos como pelos educadores. No caso da seleção feita pelos educandos, Martins (2006), apresenta o exemplo de Cláudio M. Domingues (2006), professor de História que para trabalhar o Absolutismo Monárquico solicita aos seus alunos a seleção de imagens que considerassem ter relação com o conceito de poder. Nesse exemplo, a seleção das imagens foi feita nos mais diversos suportes de mídia e foi um processo compartilhado com o educador, que, assim como os alunos, também fez a sua própria seleção.

Esse movimento de mediação e construção de conceitos por meio das imagens escolhidas pelos alunos não precisa ocorrer apenas com imagens produzidas por terceiros, mas também pode envolver a produção, por parte do corpo discente, de imagens que eles considerem dialogar com o tema trabalhado pelo educador, ou ainda, a seleção de imagens entre as que habitam as suas “gavetas de guardados”. Essa é uma expressão de autoria do artista e escritor Iberê Camargo, mas difundida entre vários arte/educadores, entre eles Mirian Celeste Martins. É utilizada para se referir a imagens e objetos que fazem parte da nossa história e construção social. São as experiências vividas, as memórias que ecoam em quem somos e como percebemos o mundo. Segundo Iberê, nossas vivências e memórias produzidas por

elas são para nós o mesmo que o casco é para uma tartaruga, fazem parte de nós e são também nossa casa. É onde nasce a nossa subjetividade.

No caso de imagens escolhidas pelo educador, o ideal é que essa seleção seja feita considerando o caráter performativo das mesmas, entendendo que elas não apenas descrevem a realidade, mas carregam narrativas que dizem quais identidades são legítimas ou não e quais posições cada uma delas podem e devem ocupar nas relações sociais, como já apontado em diálogo com Acaso e Megías (2017) e Silva (2000) e reforçado por João Paulo Baliscei (2019, p. 288):

É preciso considerar que, além dos aspectos formais e estéticos, uma imagem é constituída por representações e discursos que insistem em (re)posicionar indivíduos em situações assimétricas entre si. Conferem autenticidade a certos grupos sociais enquanto representam grupos não-hegemônicos – tais como: mulheres, negros/as e homossexuais – com formas e comportamento estereotipados, reduzindo-os a um conjunto de características depreciativas.

Nesse contexto, o compromisso com uma educação crítica, integral, e democrática envolve o não fortalecimento de discursos que já são hegemônicos e perpetuam desigualdades e violências, mas a preocupação em ecoar as vozes de grupos que foram historicamente silenciados e marginalizados. Focar no cuidado que o professor deve ter para não fortalecer discursos que reproduzam assimetrias sociais não significa eximir o educando dessa discussão, mas defender que o educador precisa incluir os debates que estabelece com seus educandos na sua prática. Até porque, os discursos hegemônicos sempre tiveram voz e fizeram parte do imaginário social e construir novas narrativas passa pelo processo de desconstrução e pela apresentação de novas perspectivas sobre o mundo e a história, como faz a artista Moara Tupinambá, por meio da técnica da colagem, em que se apropria de imagens cânones que retratam povos originários e oferece uma nova leitura. Como a imagem da obra a seguir, em que a artista, por meio da técnica de colagem digital, se apropria de “Desembarque de Cabral em Porto Seguro”, em que Oscar Pereira da Silva “retrata” a chegada da coroa portuguesa no litoral brasileiro e apresenta uma nova perspectiva destacando os impactos negativos que isso gerou à fauna e flora brasileira e aos povos originários. Esses pontos são evidenciados pela presença da imagem aérea na parte inferior da imagem em que são apresentadas áreas desmatadas da Amazônia e a imagem de um vírus na parte superior, representando a chegada de novas doenças que gerou a morte de milhares de indígenas e que,

inclusive, foram usadas como estratégia para promover o genocídio dos povos que aqui viviam. Além disso, por ser uma obra produzida durante a pandemia, a artista também estabelece diálogos com o contexto pandêmico ao retratar a si mesma, e outros indígenas, utilizando máscaras, artefato comum nesse período.



Figura 7 - Imagem da obra da artista Moara Tupinambá (2021). Acervo: site da artista.¹⁰

Abrir espaço para que grupos que foram silenciados ao longo da história e tiveram suas imagens sociais construídas a partir de um olhar estereotipado e hegemônico é reconhecer o direito dessas pessoas à contra-palavra, como proposto por Moara em seus trabalhos. É construir uma prática pedagógica alinhada a defesa de Freire (1996) de que ensinar exige corporeificação das palavras pelo exemplo, ou seja, não é possível um professor discutir com os seus alunos a importância de um olhar atento sobre as imagens, os discursos que carregam e se contribuem para processos de exclusão, se ele não demonstra esse cuidado nas imagens que seleciona e na forma que desenvolve o trabalho com elas na sala de aula, se isso não baliza suas curadorias educativas. Isso não significa, entretanto, dizer que imagens que reproduzem discursos hegemônicos devem ser excluídas da sala de aula, mas que para serem incluídas é necessário que sejam criticadas e apontadas as problemáticas atreladas a elas.

¹⁰ <https://www.moaratupinamba.com/museudasilva>

2. OS EDUCADORES E A CULTURA IMAGÉTICA

Como destacado do capítulo anterior, as imagens são atravessadas por interesses ideológicos, culturais e comerciais e problematizá-las no espaço escolar, além de contribuir para compreensão dos valores e contradições que permeiam a forma que nossa sociedade vem se estruturando, também promove a formação de um olhar mais crítico perante aos discursos que são difundidos por essa linguagem, como apontado por Raimundo Martins (2012, p. 285):

Professores e alunos estão diariamente expostos à cultura visual e, como tal, são vulneráveis às imagens e objetos que os cercam. Trabalhar pedagogicamente com essas imagens, temas e questões ajuda a entender como e porque certas influências são construídas, e a desenvolver uma compreensão crítica em relação às representações e artefatos da cultura visual.

Entretanto, para que os educadores possam oferecer ferramentas para que seus educandos desenvolvam uma alfabetização do olhar, eles também precisam ter acesso a uma formação que os prepare para ler e selecionar criticamente as imagens que escolhem trabalhar em suas salas de aula. Além disso, o trabalho com as imagens como forma de comunicação demanda práticas que rompam com a linearidade e o engessamento que vem tomando conta dos espaços escolares e que sejam oferecidas condições e recursos que viabilizem esse trabalho.

A partir desses apontamentos, o presente capítulo tem como foco investigar a formação oferecida aos professores pedagogos e a realidade da docência no país, procurando assim, identificar quais desafios e potencialidades se apresentam para que as imagens sejam trabalhadas como a linguagem completa que é, deixando de ser vistas apenas como recurso submetido à outras linguagens consideradas superiores.

2.1 A ALFABETIZAÇÃO DO OLHAR X O SISTEMA EDUCACIONAL

Apesar de todos os argumentos que já foram expostos para justificar a construção de uma prática dialógica, democrática e alinhada não só a cultura letrada, mas também com a cultura imagética, principalmente, a popular e visual, é preciso reconhecer que esse não é um processo simples. As imagens, enquanto manifestações culturais atravessadas por símbolos e intencionalidades, não só são

carregadas de subjetividades como movimentam as daqueles que as leem. Esse não é um processo controlável e previsível. Independente da intencionalidade com a qual foi pensada a proposta e seleção das imagens e o tempo reservado para trabalhá-las, não é possível prever os desdobramentos que aquela atividade pode sofrer ao ser apresentada aos educandos. Uma atividade que envolva leitura de imagem pensada para ser realizada em duas horas, pode encontrar uma turma que não consiga se relacionar com o que foi proposto pelo educador e acabe terminando antes do programado. O contrário, entretanto, também pode ocorrer, ao ponto das falas gerarem tantos movimentos que duas horas seja pouco para trabalhar todas as contribuições colocadas pelos educandos.

Nesse contexto, o trabalho com as imagens acaba sendo visto como algo incompatível com a forma como a escola e a educação vêm se estruturando enquanto política pública. Segundo Janete Magalhães Carvalho (2013), os diferentes programas, as políticas educacionais e os materiais didáticos que são elaborados alinhados a partir de uma proposta de padronização do currículo, a BNCC, chegam às escolas de forma hierárquica e sem dialogar com o cotidiano escolar, fazendo com que não haja espaço para práticas que não sejam lineares e previsíveis. Isso porque, ao chegar nas escolas, todas essas propostas elaboradas por terceiros acabam adquirindo caráter impositivo, já que correspondem ao que é exigido nas avaliações em larga escala e nos critérios de produtividade que resultam em premiações e na distribuição de verbas, e, com isso, os professores acabam se pressionando, e sendo pressionados, a trabalharem tudo o que chega de fora, iniciando uma corrida contra o tempo em que o diálogo, a valorização das falas, das subjetividades e do senso comum dos alunos passam a ser compreendidos não como aspectos fundantes do trabalho educativo, mas como empecilhos que precisam ser evitados. Cria-se assim, um ambiente escolar que não oferece espaço e tempo para que educadores e educandos possam criar suas próprias dinâmicas, currículos e práticas.

Atrelado a isso, as condições de trabalho dos educadores também dificultam que as imagens sejam relacionadas no cotidiano escolar como narrativas que contribuem para uma formação emancipatória e dialógica. Isso porque, o piso salarial dos professores que trabalham na educação básica, segundo a Portaria nº 67, de 4 de fevereiro de 2022, corresponde a R\$ 3.845,63 para 40 horas trabalhadas. Valor esse

que obriga que os professores trabalhem no mínimo dois turnos e ignora que a carga horária de trabalho de um educador não se limita apenas ao tempo em que ele fica dentro da escola. Parte da carga horária que é destinada ao planejamento não é suficiente para que o educador possa realizar todas as suas demandas externas a sala de aula, como corrigir provas, preparar planos de aula, elaborar atividades e preencher os sistemas de controle das prefeituras em relação aos conteúdos trabalhados com os educandos, que no caso da grande Vitória, com o Sistema de Gestão Escolar (SGE). Além disso, o tempo do planejamento também é utilizado para atender familiares dos educandos e demandas que podem surgir da equipe gestora ou da própria Secretaria de Educação. Nesse contexto, os profissionais acabam sendo obrigados a retirarem parte do seu tempo de lazer e descanso para conseguirem dar conta dessas diversas demandas.

Vale ressaltar, que segundo cartilha publicada em 2014 pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), desde 2008, quando foi criada a Lei do piso salarial nacional, os profissionais da educação de diversos Estados recebem um salário abaixo do estabelecido. Essa realidade é resultado da falta de penalidades específicas em casos de descumprimento, o fato do Ministério da Educação (MEC) apenas estabelecer os valores do piso independente dos Municípios e Estados terem condições ou não para arcar com esses salários e a falta de fiscalização e denúncia, já que em um contexto de desemprego inerente ao capitalismo, aprofundado em momentos de crises, muitos profissionais preferem receber menos a ficarem desempregados. Com isso, profissionais já sobrecarregados com cargas horárias de trabalho que ultrapassam as 40 horas estabelecidas, ainda precisam, muitas vezes, trabalhar em até 3 turnos ou encontrar outras fontes de renda para completar o salário que recebem.

Pensar o trabalho com as imagens nesse contexto se torna um processo complexo. A seleção de imagens que tenham relação com o que se pretende trabalhar não é algo rápido, mas que demanda analisar dezenas de referências e fontes para, por fim, selecionar algumas poucas imagens que façam mais sentido com o planejamento da atividade e com as vozes que se pretende ecoar na sala de aula. Com isso, fica evidente, que nessa rotina de escassez de tempo e condições de trabalho, realidade vivida pela maioria dos educadores, há pouco espaço para pensar as imagens enquanto linguagem e conteúdo.

Por fim, outro problema que se apresenta é a falta de recursos. Ser capaz de levar essas imagens para a sala de aula depende da possibilidade de imprimi-las, projetá-las e até de criar novos recursos, como foi o caso da criação do jogo apresentado no capítulo anterior. Infelizmente, nem todas as escolas possuem uma impressora colorida, um projetor ou uma sala de informática à disposição, o que obriga os educadores a usarem seus próprios recursos ou parte do seus salários para prepararem o material que pretendem trabalhar com os educandos.

O objetivo de apresentar todos esses pontos não é desmotivar o trabalho com as imagens enquanto narrativas que precisam ser lidas e problematizadas, pois como já foi destacado anteriormente, defender uma educação que prepare os educandos para que consigam ler criticamente a realidade e sua própria constituição enquanto sujeitos que influenciam e são influenciados por essa realidade, passa não só pela alfabetização, que os prepare para uma cultura letrada, mas também pela alfabetização do olhar, responsável por oferecer recursos para que eles possam lidar e compreender melhor a cultura imagética emergente. O foco é evidenciar que pensar práticas pedagógicas alinhadas a esse projeto de educação não é uma tarefa fácil e só pode ser vislumbrada a partir de movimentos de resistência. É preciso pensar caminhos e formas de escapar das imposições, como apontado por Sandra Kretli da Silva (2020, p. 3):

[...] sob a vigilância e controle de avaliações padronizadas, medidores de índices de qualidade e premiações a partir da produtividade. Des/obedecer, des/dobrar, insurgir diante dessa parafernália de códigos e normatizações não é tarefa simples. São as linhas de fugas, criadas pelos fluxos de forças e intensidades coletivas, que possibilitam as revoltas, os deslocamentos, os processos de resistências e, por fim, as inventividades e artistagens cotidianas.

A própria curadoria educativa que deu origem a essa produção acadêmica é resultado desse movimento de pensar caminhos a partir das estruturas de controle. É uma tentativa de contrapor a passividade e linearidade propostas pela BNCC por meio de práticas que promovam o diálogo, a participação e que valorizem os saberes e culturas dos diferentes educandos.

Pensando nesses movimentos de resistência, uma das possibilidades de linha de fuga em relação a ausência de tempo para a realização da seleção das imagens é, como já foi colocado anteriormente, convidar os educandos para participarem desse processo. Solicitar que eles também façam as suas seleções, e em diálogo com

eles, ir problematizando o que motivou esses recortes e de que forma eles acreditam que as imagens que escolheram se relacionam com o tema trabalhado e quais leituras e narrativas essas imagens permitem que sejam criadas.

Em relação a escassez de recursos, uma das possibilidades é a realização de parcerias entre os educadores. Exemplo, todos os professores do 4º ano podem, coletivamente, pensar em atividades que envolvam imagens e solicitar da escola a produção suficiente para uma turma, de forma que todos os professores, alternadamente, possam usar o mesmo material em suas respectivas turmas.

Vale ressaltar, que apresentar essas linhas de fuga e “maneiras de fazer” como um caminho para subverter as estruturas teocráticas da escola não significa retirar do horizonte as mudanças profundas e necessárias para que práticas dialógicas, democráticas, críticas e que reconheçam a importância de trabalhar não só a cultura letrada, mas também a imagética, deixem de ser resultado de movimentos de resistência e passem a ser o foco da educação, até porque, como já dito anteriormente, as imagens já fazem parte do nosso cotidiano e constituem nossa forma de ser, estar e ler o mundo, independente de estarmos ou não conscientes disso. Abrir mais espaço para o universo imagético no currículo possibilita uma formação que promova um olhar mais preparado e crítico a essas influências.

Ignorar a necessidade dessas mudanças, além de atribuir ainda mais responsabilidade a um profissional já sobrecarregado e sem as devidas condições de trabalho, como é o caso dos educadores, ainda configura uma contradição com a educação defendida por Freire, um dos principais referenciais teóricos que orientam essa produção acadêmica. O educador, apesar do olhar realista em relação ao potencial transformador da educação, não enxergando-a como resposta de todos os problemas sociais e agente a serviço das mudanças, também não a considera simples reprodutora do que já está dado. Compreende que o mundo não é algo estático, mas sujeito a transformações por meio das organizações coletivas, como pode ser identificado no trecho a seguir:

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar (FREIRE, 1996, p. 76).

Além disso, ainda na mesma obra, em que o educador se propõe a dissertar sobre a prática docente e os saberes necessários a um educador que se diga progressista e comprometido com uma educação democrática, crítica e libertadora, é salientado aos educadores que: “[...] permanecendo e amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente, por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos” (FREIRE, 1996, p. 142).

2.2 AS IMAGENS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A partir do que foi exposto no capítulo anterior, fica evidente que as imagens estão cada vez mais presentes na sociedade contemporânea, impactando as formas que nos constituímos enquanto sujeitos e nos relacionamos com os outros e com o mundo. Como apontado por Beiguelman (2021, p. 31), “As imagens tornaram-se um dos espaços mais importantes de sociabilidade e comunicação do século XXI”. Essa linguagem passou a ser uma das principais formas de propagação de discursos e construção de narrativas, exigindo da educação que se proponha a formar sujeitos capazes de ler e atuar na realidade social uma alfabetização que os prepare não apenas para a cultura letrada, mas também imagética, como já foi argumentado no capítulo anterior.

Entretanto, Guaracira Gouvêa (2006) em diálogo com Milton José de Almeida (2004), vai demarcar que apesar do espaço ocupado pelas imagens na realidade cultural contemporânea, na sala de aula elas não recebem a mesma importância. Isso porque, há um descompasso entre a escola e a cultura contemporânea que vem sendo cada vez mais atravessada pela tecnologia e pelas imagens, de forma que a primeira ainda insiste na forma tradicional de comunicação, dando destaque central à escrita e renegando as imagens a uma posição de subalternidade.

Ainda segundo a pesquisadora, um dos motivos dessa divergência é a ausência, ou o reduzido espaço e atenção que são dados ao universo imagético na formação de educadores. As instituições responsáveis por formar esses profissionais não acompanharam a importância que essa linguagem passou a ter nos processos comunicativos das últimas décadas, de forma que, as imagens acabam ficando à

margem tanto no processo de ensino desses profissionais como na discussão de práticas para o exercício da profissão.

Para compreender se as lacunas na formação de professores para atuarem em uma cultura imagética, apontados por Gouvêa em 2006, ainda podem ser identificados atualmente, recorri à análise da Proposta Pedagógica Curricular (PPC) do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), estabelecendo comparações e diálogos entre a versão de 2006 e a de 2018, que é a atual. Como se trata de um curso oferecido tanto no matutino como no noturno, analisei as duas versões de 2006 e de 2018, mas as diferenças se limitam apenas a forma de organizar e distribuir as disciplinas, não havendo divergências nas matérias ofertadas e no resto do texto que apresenta os objetivos do curso e as concepções de educação e educando que orientam a formação oferecida. Portanto, as análises que farei incluem tanto a formação oferecida no período noturno, como no matutino. No caso do PPC de 2006, as minhas observações são referentes apenas às informações do documento, em que analisei todo o texto que orienta e apresenta os objetivos do curso, as ementas e bibliografias das disciplinas que fazem parte da matriz obrigatória e as ementas de disciplinas optativas que eram disponibilizadas. Já em relação ao currículo de 2018, além de observar os mesmos aspectos do currículo de 2006, também estabeleci diálogos com as minhas vivências enquanto aluna do curso submetido ao atual PPC.

Ao analisar os dois documentos, identifiquei que pouca coisa mudou de um para o outro. Apesar de nos últimos anos a produção e propagação de imagens ter aumentado vertiginosamente, principalmente devido ao crescimento das redes sociais, como destacado no capítulo anterior em diálogo com Beiguelman (2021), as matérias oferecidas pelo currículo atual do curso que possuem relação direta com as imagens e sua produção continuam as mesmas do currículo de 2006, 12 anos atrás. São elas: *Arte e educação* e *Tecnologia da Informação e Comunicação como apoio Educacional (TICs)*.

Já em relação às optativas, no currículo de 2006 identifiquei duas disciplinas que possuíam relação com tema, que foi *Linguagem e tecnologias educacionais e tópicos especiais: linguagem na escola*. No currículo de 2018, a quantidade se manteve, sendo uma das disciplinas a de *Tópicos especiais: Linguagem na escola*,

que já constava no currículo de 2006, e a de *Cotidianos escolares, múltiplas linguagens e currículos em rede* as que identifiquei que mais tinham relação com a cultura imagética. Entretanto, é importante salientar que o fato dessas optativas estarem no currículo não significa, necessariamente, que elas são ofertadas em todos os semestres, dessa forma, muitas turmas podem concluir o curso sem cursá-las. Também considero importante destacar que, no caso da análise das optativas, contei, na maior parte, apenas com as informações apresentadas no PPC, já que não cursei a maioria delas. A única optativa que identifiquei, a partir das informações do PPC, ter relação com o universo imagético e que possuo mais informações enquanto aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia é a optativa de *Tópicos especiais: Linguagem na escola, pois*, durante a produção dessa pesquisa, cursei a disciplina. Considero que depois da disciplina de *Arte educação*, foi a matéria que mais falou sobre o poder performático atrelado às imagens, visto que a disciplina apresentou as imagens como uma linguagem própria, capaz de promover narrativas e discursos e de impactar na forma que lemos a realidade.

Nesse contexto, pode-se afirmar que os alunos contemplados pelas versões de 2006, matutino e noturno, e 2018, matutino e noturno, tiveram acesso a uma formação que dialogava com o mundo-imagem em apenas 2 disciplinas do currículo obrigatório. Sendo que, a partir da minha experiência como aluna do curso, a disciplina de *TICs* acaba focando mais em trabalhar as novas formas de comunicação e produção de discursos da sociedade contemporânea como metodologias de ensino, como uma estratégia para proporcionar uma aprendizagem mais significativa e interessante para a geração digital, formada por aqueles que nasceram a partir da década de 90 em uma sociedade profundamente modificada pelas tecnologias. Apesar desse processo de apropriação das novas tecnologias na prática pedagógica ser um movimento importante, a disciplina não nos prepara para problematizar a cultura imagética e nem oferecer aos alunos uma alfabetização do olhar, ficando essa discussão mais direta entre imagens e narrativas limitada apenas à disciplina de *Arte e educação*.

Uma outra disciplina que apesar de não focar especificamente nas imagens, tangencia questões importantes para uma formação que problematize o caráter performático das diferentes linguagens é a de *Currículo*. Apesar de não ter como foco principal o universo imagético, a disciplina aponta como as escolhas de quais

culturas, narrativas e conteúdos contemplar no espaço escolar diz quais as formas de identidade e de leitura de mundo são aceitas e legitimadas naquele espaço e quais não são. Considerando-a também na análise, o PPC de 2006 acaba se destacando, pois possuía as disciplinas de *Currículo na Educação infantil* e *Currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental*, enquanto o atual apresenta apenas a disciplina de *Currículo na educação básica*.

A partir da comparação dos dois PCCs, fica evidente, que a versão atual, apesar de ter sido produzida no apogeu das imagens em que quantificá-las se tornou tarefa impossível, parece não ter acompanhado essas mudanças culturais, oferecendo a mesma preparação para a cultura imagética de 12 anos atrás. Além disso, se considerarmos a disciplina de *Currículo*, podemos concluir ainda, que a atual PPC representa um retrocesso em relação a discussão das novas formas de linguagem que constituem as subjetividades e a realidade social.

Pensando nesse descompasso a nível nacional, recorro aos dados divulgados em 2015 pelo Grupo Arte na Pedagogia (GPAP), da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) de São Paulo. O grupo é coordenado pela docente da UPM, Prof^a. Dr^a. Mirian Celeste Ferreira Dias Martins e pela Prof^a. Dr^a. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi, docente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Segundo dados da pesquisa, obtidos por meio do Ministério da Educação, em 2015, havia 1.703 cursos de Pedagogia, entre presenciais e a distância, públicos e privados. Nesse contexto, ao fazer um recorte de 115 universidades públicas federais, estaduais ou municipais e obter dados suficientes para análise de 99 delas, o GPAP identificou que 32 não ofereciam nenhuma disciplina relacionada ao assunto Arte, sendo as matérias próximas a esse campo de conhecimento as que costumam oferecer mais espaço para a discussão e o trabalho com imagens na formação de professores pedagogos.

Com isso, concluímos que o espaço destinado ao campo das imagens na formação de educadores não acompanhou o crescimento e a centralidade que essa linguagem passou a desempenhar na sociedade contemporânea. A manutenção desse reduzido espaço destinado ao universo imagético, como já destacado por Gouvêa em 2006, como um dos motivos das imagens serem reduzidas a recursos nas práticas pedagógicas em sala de aula ainda pode ser identificado nos dias atuais.

Portanto, vislumbrar e defender uma prática pedagógica que promova uma alfabetização do olhar, seja pelas linhas de fuga ou na luta para as mudanças estruturais necessárias, também perpassa a formação dos educadores. É necessário que haja mais espaço para que o universo imagético faça parte tanto dos processos de ensino e aprendizagem desses futuros docentes, quanto dos debates teóricos e práticos.

Partindo desses apontamentos, um dos meus focos no próximo capítulo em que apresentarei melhor os dados obtidos por meio das minhas observações e pesquisas será de identificar se a presença tímida das imagens nos currículos voltados para a formação dos professores pedagogos possuem desdobramentos na forma que esses profissionais trabalham e entendem o papel das imagens nos processos de ensino e aprendizagem.

2.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para entender melhor quais espaços as imagens ocupam no cotidiano escolar e na prática dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, além do diálogo com autores que pesquisam sobre o tema, aproveitei a disciplina de *Estágio Supervisionado*, em que acompanhei turmas do 1º ao 5º ano de uma escola da rede pública de Vila Velha para observar esses aspectos e também para compreender quais experiências os educandos desse espaço já possuíam com o universo imagético.

Um desses momentos de observação e participação do cotidiano da escola fez ressurgir um questionamento que já havia sido levantado tanto por mim, como pela minha orientadora durante o desenvolvimento dessa pesquisa: Como considerar o repertório imagético dos alunos ao propor as imagens como um espaço de encontro entre o senso comum e os conhecimentos crítico-científicos?

O questionamento surgiu devido a diferença geracional entre educadores e educandos, pensando em como isso impacta no repertório imagético construído por esses sujeitos. Em uma das experiências na sala de uma turma de 5º ano, pude perceber isso na prática. Durante uma aula de Português em que a professora ia apresentando para a turma os elementos que um texto narrativo deve ter e, em

paralelo à explicação do conteúdo, ia solicitando dos alunos ideias e trechos para a produção de um texto coletivo, as contribuições de uma menina me chamaram atenção. Logo identifiquei que alguns trechos e ideias sugeridos por ela tinham relação com o universo de “Stranger things”, série pertencente ao catálogo da Netflix. Não tive dificuldade de identificar a utilização de elementos que compõem o enredo da série por já ter assistido e ter familiaridade com o universo e também porque já havia visto essa mesma menina com um casaco em que o tema era essa produção de entretenimento. Entretanto, a educadora responsável pela turma pareceu não perceber, só ficando ciente quando os outros alunos começaram a apontar a relação com a série.

Com isso, quero destacar que é impossível esperar que os educadores conheçam todo o repertório imagético e as vivências cotidianas que perpassam as falas e formas de compreender o mundo dos alunos. É nesse desencontro de sujeitos que são de gerações diferentes e falam de lugares distintos que entra a importância do diálogo e da escuta. É convidar os educandos para que eles expliquem porque fizeram relação entre determinado conteúdo e alguma referência do seu repertório visual. É, como apontado no capítulo anterior a partir de Martins (2006), abrir espaço para que os educandos possam produzir ou selecionar as imagens que consideram ter relação com determinado tema que vem sendo trabalhado em sala de aula. Trata-se, como apontado por Maria Angélica Vago-Soares (2017, p. 43), de compreender esse desencontro não como um empecilho, mas uma provocação para pensarmos práticas que possibilitem “construir conhecimentos com os sujeitos, e não para eles, fugindo da pseudoutilidade de conteúdos que alienam nossa existência”.

Defendo, ainda em diálogo com Vago-Soares (2017), que apesar dos desafios e desencontros que o trabalho com as imagens e a promoção de uma alfabetização do olhar pode gerar, no atual contexto de mundo-imagem, já apresentado no capítulo anterior, pensar os conhecimentos em diálogo com os educandos passa por considerar as relações que eles possuem com essa linguagem e como ela impacta as formas que eles compreendem o mundo e os conteúdos trabalhados em sala. Para isso:

[...] professores(as), de Arte ou de outras disciplinas, precisam levar em consideração as imagens e as memórias dos sujeitos e seus (com)textos e,

de maneira colaborativa e parceira (em rodas de conversa), sair do senso comum e promover o imbricamento entre os conhecimentos preestabelecidos pelo currículo com aqueles já pertencentes aos sujeitos da escola (VAGO-SOARES, 2017, p. 32).

Um educador democrático não pode apresentar uma proposta de atividade ou um conteúdo e exigir que seus alunos respondam passivamente ao que foi projetado. Construir um espaço educativo democrático, segundo Freire (1996, p. 47) demanda do educador o compromisso com o dever de, em sua prática, garantir ao educando o direito à curiosidade, à capacidade crítica e à insubmissão. É preciso entrar em sala de aula comprometido com a tarefa de ensinar e não transferir conhecimento e, para isso, é necessário estar aberto às “indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos”. É fundamental perceber e aceitar que quando nos propomos a desenvolver uma prática horizontal e que enxerga os educandos como sujeitos históricos e sociais que não recebem passivamente o conteúdo, mas que constroem seus próprios significados, afecções e estabelecem relações com suas vivências, nós deixamos de determinar, exclusivamente, o que irá acontecer durante as aulas, como apontado por Forte (2011, p. 829), ao relatar suas experiências atuando como professor:

Fui me modificando muito durante esse período, principalmente depois de perceber que não era eu quem determinava o que iria acontecer nas aulas, mas que assim como meus objetos, eu lançava uma proposta, que poderia acontecer da maneira que eu havia projetado, ou poderia acontecer de uma outra forma.

Outro ponto que identifiquei nas minhas observações e nas respostas que obtive por meio de um questionário, que será melhor apresentado e trabalhado no próximo capítulo, é que apesar de todas as questões destacadas que podem dificultar o trabalho com as imagens, inevitavelmente esse universo chega na sala de aula e atravessa as práticas dos educadores. Elas estão nos livros didáticos e materiais de apoio utilizados por esses profissionais, estampando as roupas e materiais didáticos dos educandos, ou ainda, em expressões e gírias que têm como referência o mundo-imagem, como já foi exemplificado anteriormente. Corroborando com Martins (2006), que afirma que as imagens já são frequentadoras assíduas da sala de aula, sendo assim, a defesa de uma alfabetização do olhar não significa introduzir um novo elemento nesse espaço, mas expandir a compreensão sobre elas e a forma de trabalhá-las com os educandos. Isso não significa, entretanto, ignorar o potencial

que os recursos visuais possuem para o ensino dos conteúdos enquanto recursos didáticos.

As imagens contribuem com diversas aprendizagens por reduzirem a abstração ao ilustrarem determinados conceitos ou linha de raciocínio e exemplificarem sobre qual objeto ou fenômeno se fala. Outro ponto é que partindo da compreensão de que não percebemos e aprendemos sobre o mundo apenas a partir de um sentido e seguindo orientações didáticas de diversos estudiosos que discutem os processos de ensino, como é o caso de Claudino Piletti (2004), que aponta que a apresentação dos conteúdos aos educandos em que apenas um sentido é estimulado é menos eficiente para a promoção de aprendizagens que práticas que façam uso de dois ou mais sentidos, muitos educadores recorrem às imagens como uma forma de potencializar o ensino, de tornar as atividades mais atrativas ou mais lúdicas.

Além disso, como já destacado no primeiro capítulo, nas últimas décadas as organizações sociais foram profundamente atravessadas pela linguagem imagética, sendo a difusão dos equipamentos digitais e o crescimento exponencial das redes sociais um dos fenômenos que contribuíram para isso. Os educandos que chegam nos espaços escolares, enquanto parte do grupo de principais usuários das redes¹¹, ponto que também já foi salientado no capítulo anterior, já estão familiarizados com a linguagem imagética, pois produzem e consomem imagens diariamente. Muitos educadores, conscientes dessa familiaridade, optam por inserir imagens em suas práticas como um recurso para aumentar o interesse dos alunos, tornando as aulas mais atrativas e significativas para esses sujeitos.

Com isso, quero salientar que não há nada de errado em aproveitar o potencial didático das imagens para trabalhar outros conteúdos, entretanto, se somos educadores que nos propomos a desenvolver uma prática alinhada a uma educação crítica, é importante estarmos cientes que as imagens fazem mais do que apenas exemplificar ou servir de recurso. Trabalhar com imagens, como aponta Martins (2012, p. 288), envolve reconhecer que:

¹¹ Vale ressaltar que apesar dos jovens em idade escolar estarem entre os principais usuários das redes, o acesso a elas não é algo homogêneo. Há diversos sujeitos dentro dessa faixa etária que não possuem acesso aos recursos tecnológicos necessários para ocuparem as redes, cabendo ao educador considerar até que pontos seus educandos são produto dessas novas formas de comunicação. Entretanto, as redes não são a única forma de difusão de imagens, portanto, em menor ou maior grau, todos estão sujeitos a elas.

[...] como artefatos sociais, arte e imagem sempre vêm acompanhadas, vestidas ou revestidas de opiniões e pontos de vista coletivos e individuais, profissionais e pedagógicos que exprimem valores, preferências, preconceitos e sotaques às vezes conhecidos, mas muitas vezes estranhos.

Elas carregam discursos que dizem quais subjetividades, comportamentos, sujeitos e corpos são aceitos e possíveis e quais não. Elas nos vendem um ideal limitante e que, muitas vezes, garante a manutenção de preconceitos e a marginalização de certos grupos. Portanto, é importante que além de recursos a linguagem imagética também seja compreendida e trabalhada como uma linguagem própria que existe e produz narrativas singulares, sem que esteja atrelada ou a serviço de outras linguagens. A presença ou ausência dessa percepção por parte dos educadores que fizeram parte da minha pesquisa também é um dos pontos que será discutido no próximo capítulo.

3. VIVENCIANDO O CHÃO DA ESCOLA

Para compreender de que forma os educandos se relacionam com as imagens e o espaço ocupado por elas na prática dos educadores, optei por, além de recorrer a produções teóricas que dissertam sobre o tema, também ir para o chão da escola, vivenciando o objeto de pesquisa por meio da prática de estágio supervisionado. Nesse espaço, procurei observar as imagens que faziam parte do cenário escolar, estando presas nas paredes das salas de aula e/ou em outros espaços físicos e as imagens que faziam parte das referências dos alunos e que chegavam à escola através de suas falas, objetos pessoais ou, ainda, pelo espaço dado pela escola a essas referências, caso seja dado algum. Também acompanhei a prática dos professores regentes observando como as imagens eram compreendidas e inseridas no trabalho desses profissionais e qual papel era dado a elas nos processos de ensino e aprendizagem. Para analisar esses aspectos, além das observações e registros em um caderno de campo, também contei com a aplicação de questionários aos professores.

Atrelado a isso, também optei pela realização de uma pesquisa participante, compreendendo em diálogo com Freire (1996, p. 95), “[...] da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender”. Para isso, além das ferramentas de pesquisa apontadas acima, também trabalhei, em uma turma de 5º ano, a curadoria educativa e o jogo que foram apresentados no primeiro capítulo. A intenção dessa prática, além de promover o diálogo e contraposição entre teoria e prática, indicada por Freire (1996), foi de compreender melhor as potencialidades e fragilidades de se trabalhar os conteúdos a partir da linguagem imagética.

O presente capítulo, portanto, tem como objetivo apresentar e analisar, a partir dos referenciais e apontamentos teóricos feitos nos capítulos anteriores, os dados obtidos durante a realização das diferentes metodologias de pesquisa que foram usadas. Além disso, também analisarei a minha prática considerando o que identifiquei como potente e o que, se feito de outra forma, poderia contribuir ainda mais com os processos de ensino e aprendizagem dos educandos.

3.1 CONHECENDO A ESCOLA

Como já foi dito anteriormente, durante o período de desenvolvimento dessa produção acadêmica eu estava realizando a disciplina de *Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, aproveitando que já estava vivendo o chão da escola, fiz a minha pesquisa para essa produção na mesma unidade de ensino em que fiz o estágio. A escola faz parte da rede municipal pública de Vila Velha e atende, tanto no turno matutino como vespertino, alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Segundo dados apresentados no site da Prefeitura de Vila Velha, a escola fica localizada na Região 2, chamada de Grande Ibes, mais especificamente na microrregião 2.3, que é composta pelos bairros: Jardim Colorado, Brisamar, Santos Dumont, Nossa Senhora da Penha, Jardim Guadalajara, Ibes e Santa Inês.

Um dos pontos que observei durante o desenvolvimento da pesquisa, em diálogo com os apontamentos apresentados no primeiro capítulo a partir de Cunha (2005), foram as imagens que, apesar de não estarem diretamente ligadas às práticas dos educadores, faziam parte do cenário da escola, estando presas nas paredes das salas de aula e ou em outros espaços físicos. Esse recorte se deu porque, segundo a pesquisadora, as imagens escolhidas para fazerem parte do cenário escolar e a forma que elas são organizadas, independente de serem trabalhadas diretamente com os educandos, formam narrativas (in)visíveis que ditam quais são os modos de ser e estar aceitos no espaço escolar, e no mundo, e qual espaço os diferentes corpos podem ocupar.

Entretanto, antes de avançar para a apresentação das informações obtidas durante o processo de observação e análises dos dados obtidos a partir desse foco, considero importante salientar que só estive na escola no período matutino e apenas nas segundas-feiras e terças-feiras entre 3 de abril 2022 até 25 de julho 2022, portanto, todos os apontamentos e análises que farei serão referentes às experiências que tive acompanhando as turmas e os educadores que atuam nesse período e que estão na escola nesses dias. Além disso, a escola em questão estava passando por processos de reforma e ampliação durante o período que estive lá, pois foi criada a partir de um prédio já existente que foi municipalizado. Dessa forma, esses aspectos vão perpassar minhas observações, já que em diversos momentos

as práticas dos educadores foram impactadas pelo barulho e algumas turmas ficaram a maior parte do tempo que estive na instituição em espaços provisórios.

Dito isso, uma das coisas que me causou estranhamento e posteriormente descobrir ser um dos impactos das obras de reforma e ampliação foi a escassez de imagens como parte do cenário da escola. Conversando com alguns educadores, descobri que isso não era uma escolha deles, mas como as salas estavam passando por reparos e algumas turmas estavam em espaços improvisados, não fazia sentido investir na organização das salas. Uma educadora, inclusive, comentou que antes de ser deslocada para que fossem realizados reparos nas salas destinadas ao 1º ano, turma em que atua, a sua sala tinha diversas decorações, porém, a obra estragou todas. Dessa forma, durante boa parte do período em que estive na escola, observei a presença de poucas imagens. Uma delas foi a imagem abaixo que, segundo o educador da turma, foi a única que ele conseguiu salvar durante a obra e que para isso precisou mudá-la de parede.



Figura 8 - Tabuada exposta na parede do 5º ano. Produção própria.

Quando já estava finalizando o meu período na escola as turmas começaram a ser deslocadas para seus destinos finais e as paredes começaram a ficar um pouco mais preenchidas, como pode ser visto a seguir:



Figura 9 - Material sobre o alfabeto exposto na parede do 2º ano. Produção própria.



Figura 10 - Material sobre os números exposto na parede do 1º ano. Produção própria.

Identifiquei nesses primeiros materiais presos à parede que as imagens apareciam como suporte no processo de aprendizagem de outras disciplinas, servindo como recursos didáticos para facilitar a alfabetização Matemática e da Língua Portuguesa. As imagens atreladas ao alfabeto, (figura 9), tinham a função de despertar o interesse dos educandos e trazer exemplos concretos de marcas e objetos cotidianos que começam com cada letra em questão - como posteriormente foi confirmado pelos professores nas respostas dos questionários. Já no material que trabalha os números, além de promover a compreensão de quantos elementos concretos cada número representa, as imagens de diferentes bichos, criadas a partir de EVA colorido, também funcionam como um recurso lúdico, uma forma de despertar a simpatia dos educandos, sendo essa, segundo Cunha (2015), uma das funções que as imagens desempenham no cenário escolar.

Entretanto, no tempo em que acompanhei as atividades das turmas em que esses materiais estavam, os educandos pareciam se relacionar pouco com as imagens atreladas ao alfabeto e aos números, interagindo com o material apenas quando iam mostrar para algum colega como se escrevia algo e, nesses momentos, se limitavam apenas aos símbolos das letras e números. Essas observações corroboram com análises feitas por Cunha (2015) que aponta que as imagens que formam os cenários são, muitas vezes, resultado das imposições dos adultos sobre o que as crianças devem ver e aprender e não algo que surge em diálogo com o interesse e as produções dessas crianças. Além disso, a falta de atenção dada pelos educandos as imagens que não dialogavam com seus interesses e produções também evidencia que essa imposição dos adultos impacta inclusive no potencial didático atribuído às imagens por Piletti (2004), já que, nesse contexto, não serviu para tornar a aprendizagem mais significativa nem para reduzir a abstração, pois boa parte dos educandos as ignoravam completamente. Vale ressaltar, entretanto, que um dos pontos que também pode ter contribuído com a falta de interesse em relação ao alfabeto pode ser o fato de que esse material não foi produzido pela educadora do turno da manhã, de forma que apesar do ano atendido na sala nos dois turnos ser o mesmo, talvez os exemplos dialogassem melhor com o cotidiano dos educandos do vespertino, porém, não tenho como confirmar essa informação, pois não tive contato com as turmas e educadoras da tarde.

Outro aspecto que observei quando a obra nas salas finalizou e as imagens começaram a fazer parte do cenário foi a falta de espaço dada às produções dos educandos. As imagens produzidas como recursos didáticos detinham o protagonismo nas paredes e a presença das marcas dos educandos, na maior parte das salas, era inexistente. Até o fim do meu período de observação, apenas uma turma do 1º ano teve seus trabalhos colocados nas paredes (figura 11), sendo essas imagens as que eles pareciam mais se relacionar, já que quando entrei nessa turma depois da realização da atividade a primeira coisa que os educandos fizeram foi me levar para onde estavam seus resultados para que cada um pudesse me mostrar o que tinha feito e contar como haviam colado seus trabalhos ali. Com isso, identifiquei na prática o apontamento de Martins (2006) de que as imagens selecionadas para fazerem parte do cenário e das atividades, além de só serem compreendidas como recurso facilitador, também não são escolhidas de forma partilhada com os

educandos, fazendo com que a marca das crianças no espaço escolar seja reduzida ou ausente.

Esse contexto, além de criar um espaço pouco acolhedor e significativo para os educandos, também dificulta o desenvolvimento de uma prática pedagógica que reconheça o senso comum como ponto de partida para a apropriação dos conhecimentos previsto pelo currículo, já que, como apontado anteriormente em diálogo com Vago-Soares (2017), para que haja o imbricamento entre esses conhecimentos é preciso que os contextos sociais, as memórias e as referências imagéticas desses sujeitos sejam consideradas no espaço escolar e nas práticas dos professores.



Figura 11 - Atividades dos estudantes do 1º ano expostas na parede.
Produção própria.

Entretanto, apesar da falta de espaço dada às imagens produzidas ou que fazem parte do repertório imagético dos educandos no cenário “oficial”, ou seja, nos espaços físicos de exposição da escola, esses sujeitos encontram meios de burlar a falta de participação que é dada as suas referências imagéticas e as incluem no cotidiano escolar por outros caminhos. Eles trazem suas marcas individuais e suas relações com a linguagem imagética nas escolhas de seus materiais didáticos, nas roupas e em outros objetos que levam para a sala de aula, como evidenciado a seguir:



Figura 12 - Meia do *Naruto* utilizada por um educando do 5º ano. Produção própria.



Figura 13 - Estojo do *superman* utilizado por um educando do 1º ano. Produção própria.

Apesar da escassez inicial de imagens presentes em sala de aula, as que pude observar durante o período da pesquisa demonstram um cenário escolar que não é construído em diálogo com os educandos, mas que parte da compreensão dos adultos das infâncias e dos interesses das crianças. Evidência disso é a discrepância entre as imagens levadas pelos educadores para a sala de aula e as referências que os educandos demonstram ter a partir dos seus objetos pessoais. Enquanto os educadores parecem compreender as infâncias e os interesses que fazem parte do cotidiano desses sujeitos de forma reduzida e estereotipada, formada por imagens pobre de detalhes e infantilizadas, como evidenciado na figura 8, os educandos demonstram interesses em imagens bem mais complexas e com uma riqueza de narrativas e detalhes maior, como é o caso dos filmes de super-heróis (figura 13) e dos animes (figura 12). Entretanto, fica evidente também, que isso não impossibilita que esses sujeitos tenham suas próprias referências

imagéticas e as exponham no cotidiano escolar, mesmo que seja por outros caminhos. Independente de serem reconhecidas, essas imagens formam o repertório dos educandos e influenciam na construção de suas subjetividades, formas de compreender os conteúdos, ler o mundo e se comunicarem entre si e com os demais sujeitos do corpo escolar.

Ignorar a cultura dos educandos e não compreender as crianças enquanto seres sociais que experienciam a infância de múltiplas formas, além de perpetuar estereótipos e modelos, também não evita que esses sujeitos sejam influenciados pelas imagens que convivem em outros espaços. O que a falta de reconhecimento do repertório desses sujeitos faz é promover um ambiente em que essas referências não sejam discutidas. É desperdiçar, como apontado por Cunha (2015, p. 183) a oportunidade de:

[...] realizar um trabalho na contracorrente das pedagogias da visualidade que circula nos mais variados meios, no sentido de pensar estratégias e viabilizar ações para que o olhar possa ser provocado, mobilizado, surpreendido, tornando-se crítico e sensível ao mundo, a outras imagens, aos outros.

Promover esse trabalho de contracorrente envolve não apenas o olhar crítico para as imagens que são selecionadas para fazerem parte do cenário escolar, mas também exige do educador repensar o papel das imagens em sua prática e quais narrativas imagéticas estão sendo consideradas e quais não. Pensando nisso, no próximo subcapítulo o foco será pensar as práticas observadas durante a pesquisa e as respostas obtidas pelo questionário.

3.2 A RELAÇÃO DOS EDUCADORES COM AS IMAGENS

Como já destacado, um dos meus focos ao ir para o espaço escolar foi de investigar se os educadores da UMEF pesquisada trabalhavam com imagens e, se sim, qual o espaço ocupado por elas em suas práticas. Além disso, também tracei como objetivo investigar se esses profissionais compreendiam as imagens como uma linguagem própria, difusora de narrativas capazes de contribuir com a apropriação dos conhecimentos estabelecidos no currículo oficial e de impactar a realidade e a forma que enxergamos o mundo e os outros ou se confirmavam a colocação de Martins (2006). A pesquisadora, como já destacado, argumenta que apesar de

estarmos vivendo em uma cultura que a produção de imagens cresceu vertiginosamente, ao ponto de se tornarem uma das principais formas de comunicação utilizadas na atualidade, as práticas pedagógicas ainda ocorrem dentro de uma perspectiva tradicional em que a comunicação e os processos de ensino e aprendizagem ocorrem ancorados na linguagem verbal e escrita e o potencial das imagens é reduzido apenas a ilustração, a recursos didáticos que tornam o processo mais lúdico e menos abstrato.

Para investigar esses recortes estabelecidos como alguns dos focos da pesquisa, acompanhei diversas atividades desenvolvidas pelos professores regentes que atuavam no turno matutino, que foi o horário em que estive na escola, bem como também fiz uso de um questionário, respondido por seis dos dez professores atuantes na Escola. Optei por usar essas duas ferramentas de pesquisa para que além de analisar as práticas identificadas a partir dos referenciais apresentado nos capítulos anteriores, também pudesse contrapor as respostas dos educadores com o que observei, possibilitando a identificação de convergências e divergências entre suas respostas e as práticas desenvolvidas. Entretanto, antes de apresentar os dados e as análises, considero importante destacar que por ser uma escola inaugurada recentemente e que passou a maior parte do seu funcionamento durante a pandemia, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade não foi finalizado ainda. Segundo uma das pedagogas da UMEF, devido a outras demandas que surgiram durante a pandemia não houve tempo para realizar as reuniões necessárias para discutir e redigir o documento, com isso, não tive acesso ao PPP e não pude identificar qual era a percepção de educação, sociedade e sujeito da unidade e nem o espaço dado às imagens no documento para contrapor com os dados obtidos durante minhas observações e a partir das respostas do questionário. Acredito que a ausência dessa orientação geral se traduz na heterogeneidade de práticas e compreensões do universo imagético que identifiquei ao participar do cotidiano desse espaço escolar.

Feito esse esclarecimento, podemos avançar para a apresentação do questionário e as análises feitas a partir das respostas obtidas e das observações feitas. O questionário contou com um TCLE (termo de consentimento livre e esclarecido) e

sete perguntas e foram respondidas por seis¹² dos dez educadores que atuavam no turno e nos dias pesquisados. Apesar de também haver um educador que atuava na unidade no turno matutino, todas as respostas obtidas foram de educadoras, portanto, a partir desse momento, vou me referir aos profissionais que participaram da pesquisa com o questionário no feminino. Três das dez perguntas eram objetivas e tinham como foco identificar o ano de atuação das educadoras, se utilizavam imagens em suas práticas e se possuíam algum critério de seleção na hora de preparar atividades que envolvessem imagens. As duas últimas perguntas tiveram respostas positivas de todas as pesquisadas. Já as outras quatro perguntas eram discursivas e destinadas a informações pessoais das educadoras, como o nome, e a investigar de que forma essas profissionais enxergavam o papel das imagens nos processos de ensino e aprendizagem e, caso tivessem algum critério para selecionarem as imagens trabalhadas em sala, quais eram esses critérios.

A partir do acompanhamento que fiz das práticas dos dez educadores, identifiquei que mesmo os que não responderam o questionário também faziam uso das imagens em suas aulas. Percebi ainda, tanto pelas respostas obtidas quanto pelas observações feitas, que apesar da afirmação de Martins (2006) ser de 14 anos atrás, a compreensão do potencial das imagens apenas como recursos didáticos a serviço de outras linguagens ainda é algo presente no espaço escolar pesquisado. Vale ressaltar que não há nada de errado em utilizar as imagens como recursos, pois como já destacado em diálogo com Piletti (2004), elas têm um potencial didático enorme por diminuírem a abstração, exemplificando as ideias e os fenômenos estudados. O problema não é explorar esse potencial, mas reduzir as imagens apenas a recursos que só podem ser trabalhados se estiverem atrelados a outras linguagens consideradas superiores, ignorando-as como uma linguagem própria difusora de conceitos e narrativas.

Corroborando com a análise feita a partir de Martins (2006), duas das seis educadoras que participaram da pesquisa, quando questionadas sobre como enxergavam o papel das imagens nos processos de ensino e aprendizagem, apresentaram as seguintes respostas.

¹² Apenas as respostas de 5 educadoras foram consideradas nessa pesquisa. Isso porque, a resposta de uma das 6 educadoras não dialogava com o tema da pesquisa.

No processo de alfabetização o uso de imagens é fundamental para auxiliar na associação dos fonemas as figuras que iniciam com a letra estudada. Exemplo: “B” de bola. Além disso, tornam as aulas lúdicas e significativas (professora 1).

Indispensável, pois vendo você consegue associar palavras, letras e sons as imagens. Isso é importante para a alfabetização (professora 2).

Em contrapartida, três das educadoras apresentaram respostas que também contemplavam o potencial comunicativo das imagens, como defendido por Martins (2006), entendendo-as como linguagem capaz de transmitir informações, como pode ser identificado nos trechos a seguir:

As imagens oferecem às crianças diferentes informações, possibilitando a elas uma compreensão e organização de ideias (professora 3).

Devido às imagens o aluno começa a evidenciar, trazendo a possibilidade de interpretar e captar as informações disponíveis ao seu redor (professora 4).

As imagens são necessárias para transmitir informações de forma mais visual e do alcance de ideias dos alunos (professora 5)

Entretanto, quando questionadas se possuíam algum critério para a seleção de imagens, mesmo as educadoras que as compreendiam como linguagem se limitavam a critérios que exploravam apenas o potencial lúdico e atrativo atrelado a elas, destacando que optavam por imagens coloridas e claras, atrativas e sem conteúdos pesados (imagens positivas). Apesar desses critérios serem importantes do ponto de vista didático, acabam ignorando o caráter performático atrelado a todas as linguagens, inclusive a imagética, como já foi destacado em diálogo com as produções de Acaso e Megias (2017), Silva (2000), Baliscei (2019) e outros referenciais apresentados ao longo dessa produção acadêmica.

As imagens cumprem um forte papel na difusão de narrativas que dizem quais identidades são legítimas ou não e quais posições cada uma delas podem e devem ocupar nas relações sociais. Portanto, uma educação que tenha compromisso com uma formação crítica, integral e democrática, além de envolver o trabalho das imagens como linguagem, também precisa considerar o potencial que elas têm de corroborar com discursos hegemônicos que perpetuam desigualdades e violências e promover uma prática que rompa com essa lógica ao ecoar as vozes de grupos que foram historicamente silenciados e marginalizados.

Já nos momentos de observação, duas práticas me chamaram atenção. A primeira foi desenvolvida durante uma aula de História com uma turma de 4º ano em que o foco era trabalhar a História de Vila Velha, evidenciando eventos importantes e mudanças estruturais sofridas pela cidade. Na atividade a educadora apresentou duas fotos, de períodos diferentes, da Praia de Itapoã vista do Convento da Penha (figura 14). A partir das imagens foi solicitado aos educandos que identificassem o que elas apresentavam de diferente e as razões dessas diferenças, explicassem porque a comparação de fotos é importante para se conhecer a História de um lugar e, por fim, que escrevessem uma história contando como eles achavam que os soldados presentes na foto antiga reagiriam se eles pudessem ver as mudanças sofridas na região. Essa atividade exemplifica bem a discussão feita no primeiro capítulo sobre o potencial que o trabalho com as imagens enquanto linguagem tem para a aprendizagem dos conteúdos curriculares. Nesse caso, a imagem não foi trabalhada como um recurso a serviço de outras linguagens, como uma ilustração do que foi apresentado pela linguagem verbal e escrita, mas foi apresentada como uma linguagem completa, que ao ser analisada a partir das perguntas evidenciadas acima forneciam ricas informações sobre os impactos que a passagem de tempo teve na região retratada e quais consequências o processo de urbanização teve na paisagem do local.

Outro aspecto que considerei interessante nessa atividade foi a última pergunta, em que foi solicitado aos educandos que escrevessem uma história sobre como eles achavam que os soldados presentes na foto antiga reagiriam presenciando as mudanças sofridas na região. Considero que essa pergunta faz com que os educandos possam refletir sobre como o nosso olhar sobre a realidade é limitado pelos recursos existentes em cada época, e que por isso, como respondido por uma educanda durante a realização da atividade, os soldados provavelmente ficariam surpresos ao verem como Praia de Itapoã mudou, por não conseguirem imaginar, com os recursos existentes em sua época, que seria possível realizar tamanhas intervenções e construções na região.

Entretanto, em diálogo com Peter Burke (2001), considero importante que ao trabalhar as imagens como registros históricos seja evidenciado que essas produções, sejam elas fotografias, filmes, quadros ou ilustrações, não são

representações frias da realidade objetiva, mas que como produções humanas, são influenciadas pela subjetividade da época em que foram produzidas. Portanto, também devem ser lidas de forma crítica compreendendo que são resultado de uma escolha do que representar ou não e que podem haver distorções de acordo com as intencionalidades que motivaram sua produção. Esse é o único acréscimo que faria ao desenvolvimento da atividade, porém, não posso afirmar que isso não tenha sido feito antes da minha presença na escola ou depois que acabou meu período de pesquisa.



Figura 14 - Atividade de História desenvolvida com o 4º ano.
Produção própria.

A segunda prática que me chamou atenção foi voltada para a 7ª edição do concurso literário “Entre versos e rimas” em que produções de alunos e servidores são selecionadas para fazerem parte de um livro. Essa edição teve como o tema “Bairros de Vila velha” e os concorrentes das escolas da rede de Vila Velha deveriam produzir poemas, crônicas, desenhos, desenhos digitais, textos e desenhos coletivos, fotografias ou relatar memórias que tivessem relação com o tema. As produções, segundo orientações apresentadas no site da Prefeitura e no edital do concurso, deveriam focar na história, na valorização e preservação das diferentes regiões do Município e na relação que essas pessoas têm com os bairros em que estudam, já que as produções deveriam ser realizadas contemplando o bairro ou região em que a escola está localizada.

Como eu acompanhei apenas os anos iniciais do ensino fundamental, por ser uma das áreas de atuação do professor-pedagogo e também o nível atendido no matutino, seguindo as orientações do edital, os alunos do 1º e 2º ano ficaram responsáveis por produzirem desenhos e os alunos do 3º, 4º e 5º, além dos desenhos também poderiam concorrer produzindo poemas, crônicas e relatando memórias. No caso dos alunos do 1º e 2º ano, em que as produções ocorreram nos dias em que eu estava na escola, as educadoras levaram fotos de diferentes espaços que contemplavam o edital (figura 15), que destacava que os desenhos deveriam retratar pontos como praças, escolas, construções antigas e outros espaços do bairro. Elas colaram essas imagens no quadro e orientaram as crianças de que a atividade consistia em escolher um ponto que gostavam ou costumavam frequentar, que poderia ser contemplado pelas imagens apresentadas, ou não, e desenhar. As crianças, ao verem aquelas imagens, já partiram para a reprodução, tentando copiar da forma mais aproximada possível o que estava retratado nas imagens, como pode ser visto identificado a seguir:



Figura 15 - Fotos apresentadas para o desenvolvimento da atividade.
Produção própria.



Figura 16 - Desenhos produzidos a partir das imagens da figura 15.
Produção própria.

Entretanto, uma das educandas que estava próxima do lugar em que eu estava sentada questionou que não queria desenhar nenhuma das imagens, mas um outro espaço no Bairro que ela costumava brincar. Respondi que não tinha problema e que ela poderia fazer isso, porém a educanda falou que não conseguiria fazer porque não tinha nenhuma imagem da região para que ela pudesse reproduzir e ficou me pedindo para pesquisar referências do lugar no meu celular. Falei que ela poderia desenhar como enxergava o local, as memórias que tinha de brincar lá e que não precisava ser uma reprodução perfeita, mas a relação dela com o espaço.

Com isso, quero destacar que se o foco era a relação dos educandos com a região em que a escola estava localizada, talvez a forma que a atividade foi desenvolvida não foi a mais propositiva para que os desenhos retratassem isso. Uma possibilidade seria solicitar que os educandos, durante uma semana, prestassem atenção no caminho que faziam até a escola, reparando nos lugares que conheciam e que frequentavam e no fim desse período, pedir que eles retratassem a partir de desenhos, as relações que possuíam com esses espaços, possibilitando, como apontando por Vago-Soares (2017), o imbricamento entre as memórias e imagens atreladas ao espaço-tempo vivido.

Entretanto, vale ressaltar que talvez a própria forma que o edital apresenta a proposta tenha inibido as educadoras de pensarem em exercícios que valorizassem mais o olhar dos educandos sobre a região e as memórias construídas naqueles espaços, já que apresenta orientações bem objetivas dos lugares que os desenhos poderiam retratar. Além disso, não sei qual o tempo que foi disponibilizado às educadoras para que realizassem as atividades relacionadas a essa dinâmica com os educandos, portanto, o foco de trazer essa atividade não foi de apontar dedos, mas de usar um exemplo que observei na realidade em que o foco, teoricamente, era de valorizar a memória e a experiência que os alunos têm com o espaço vivido e pensar formas mais propositivas de realizar esse trabalho.

Nesse movimento de pensar formas mais propositivas de trabalhar as imagens na sala de aula, o próximo subcapítulo será destinado a apresentar duas propostas realizadas com uma turma da escola pesquisada. Entendendo ainda que a docência não é algo pronto, mas uma formação constante e que não acaba após a graduação, além de destacar como foi o processo, as análises que as relações feitas pelos alunos me permitiram fazer, também vou analisar minha própria prática, destacando pontos potentes e outros que poderiam ter sido mais bem explorados ou feitos de outras formas.

3.3 CONSTRUINDO PRÁTICAS COM A LEITURA DE IMAGEM

Como já destacado na introdução deste capítulo, entendendo, a partir de Freire (1996), a indissociabilidade entre teoria e prática, optei por, em diálogo com as teorias apresentadas nos capítulos anteriores, desenvolver duas atividades práticas

durante o estágio. A primeira consistiu na curadoria educativa¹³ em que o foco foi de promover o diálogo entre as narrativas atreladas às imagens e às vivências dos educandos com o espaço urbano possibilitando que a apropriação do conteúdo ocorresse atrelado ao senso comum desses sujeitos. Já a segunda foi um jogo desenvolvido a partir do tema e das imagens selecionadas na curadoria. O foco nessa atividade foi de promover um espaço de encontro entre as diferentes leituras em que os educandos deveriam construir histórias, a partir das imagens da curadoria, significados produzidos pela sua leitura das cartas, às suas vivências e aos conceitos aprendidos a partir da curadoria e os que não estavam fazendo a história teriam que adivinhar quais eram essas imagens.

Partindo de Martins (2017) que destaca o potencial que as imagens têm de contribuir com os processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos curriculares, optei por trabalhar o tema *Urbanização* com uma turma de 5º ano, público-alvo que orientou a escolha do tema e a seleção de imagens. A escolha de trabalhar esse tema com o último ano das séries iniciais, como já evidenciando, se deu a partir das orientações da BNCC¹⁴ para a disciplina de Geografia do 5º ano. As atividades foram divididas em dois dias seguidos, segunda-feira e terça-feira, sendo que nos dois dias o professor regente da turma me liberou o horário antes do intervalo, de 7h às 9:30h.

Antes de entrar nas dinâmicas e análises feitas a partir dos dados obtidos, vale ressaltar que o professor regente ainda não havia trabalhado esse conteúdo com a turma. Segundo ele, a turma deveria ter sido introduzida a assuntos que tangenciam o tema, como a interferência humana na natureza e na paisagem, no 4º ano, entretanto, devido a pandemia, essas aprendizagens ficaram comprometidas. O educador pontuou ainda, que havia trabalhado com a turma sobre as mudanças sofridas no município de Vila Velha fazia pouco tempo e que para ensinar esse conteúdo acabou dialogando com assuntos que têm relação com o tema da curadoria. Com esse destaque, quero evidenciar que a turma ainda não tinha visto os conceitos que envolvem o processo de urbanização de forma direta, tendo nas atividades o primeiro momento em que isso aconteceu.

¹³ Toda a curadoria pode ser acessada no link apresentado no primeiro capítulo.

¹⁴ Como já colocado no primeiro capítulo, tenho críticas à BNCC, porém, entendo seu caráter compulsório e a necessidade de pensar caminhos a partir de suas orientações. Defendo a curadoria como um desses caminhos, que apesar de não negar o documento, não se submete a sua lógica homogeneizante e que ignora os saberes prévios dos educandos.

O primeiro dia foi destinado a trabalhar a curadoria educativa, sendo que para isso, com o auxílio do professor regente, a turma foi dividida em 5 grupos. Depois dos grupos montados o material contendo as imagens e uma breve apresentação dos artistas foi entregue aos diferentes grupos e solicitei que eles olhassem todo o material e apontassem aspectos que chamassem a sua atenção.

Reservei alguns minutos para que eles pudessem realizar o que foi solicitado e, posteriormente, fui passando de grupo em grupo para saber quais pontos eles consideraram interessantes ou se destacavam. As imagens dos artistas Fogaça e do Jave Yoshimoto foram as que mais chamaram atenção da turma, sendo o motivo, segundo eles, a presença de diversas cores. No caso das imagens das obras do Fogaça, também foi destacado como essas cores foram usadas de forma não "convencional". Uma das estudantes, para justificar essa afirmação pontuou o fato das pessoas terem sido pintadas de vermelho, cor que, segundo ela, "não é cor de pessoa".



Figura 17 - Imagem da obra "Chuva ácida" do artista G. Fogaça. Data da obra: 2010. Óleo sobre tela, 100x120cm. Catálogo Urbs Urbis.



Figura 18 - Imagem da obra “Em um minuto de Nova York” do artista Jave Yoshimoto. Data da obra: 2013. Guache sobre papel, 26” x 40”. Acervo: Art works for change.

Destoando desse padrão da turma, uma educanda falou que a imagem que mais chamou sua atenção foi a obra "O menino Azul" da artista Lady Pink e quando questionei o motivo, ela respondeu que era porque o menino estava sozinho no canto em um espaço cheio de coisas.



Figura 19 - Imagem da obra “Menino Azul” da artista Lady Pink. Data da obra: 1997. Acrílicos sobre tela, 48” x 48”. Acervo: coleção particular da artista.

Depois desse momento inicial, questionei se eles sabiam o que era Urbanização. Inicialmente os alunos ficaram perdidos então questionei se eles sabiam o que era espaço urbano e rural. Alguns alunos começaram a se arriscar falando que o espaço urbano era onde eles viviam e espaço rural eram os lugares no interior, as “Roças”. Feita a distinção entre espaço urbano e rural, questionei novamente sobre o que era Urbanização e alguns alunos falaram que devia ser a construção das cidades, outros falaram que devia ser o aumento do espaço urbano. Pontuei que todas essas falas tinham relação com a Urbanização e que esse processo ocorria quando havia um aumento da população urbana, de forma que passa a ter mais gente morando nas cidades do que nos espaços rurais e nem sempre a cidade consegue atender a esse aumento.

Depois de construirmos o conceito geral do que é Urbanização, perguntei qual relação eles achavam que as imagens apresentadas tinham com esse processo. Novamente os alunos pareceram confusos, sem saber exatamente o que eu estava perguntando. Fiz então uma pergunta diretamente para a menina que havia comentado sobre a imagem da obra “O menino Azul”. Perguntei se ela achava que o que ela havia falado sobre a obra tinha relação com o processo de Urbanização. Ela respondeu que sim, pois, segundo ela, na Urbanização, como o número de pessoas e casas nas cidades cresce, acaba tudo ficando cheio (muita informação/apertado). Com essa resposta consegui identificar o aspecto defendido por Martins (2017) de que as imagens têm potencial de presentificar ideias e conceitos. Mesmo sem ter apresentado o conceito, como a imagem foi selecionada pensando nesse tema, ao olhá-la a educanda teve percepções que tangenciavam o assunto.

Partindo da fala dessa educanda questionei a turma se eles achavam que esse excesso de gente na cidade era algo tranquilo ou causava algum problema. A resposta unânime foi de que gerava problemas. Com isso, pedi para que a partir de suas vivências e das imagens apresentadas, eles tentassem pensar em algum exemplo de impacto gerado pela Urbanização. Nesse momento, ainda tímidos, um grupo, em diálogo com as imagens do Jave, falou sobre alagamentos causados por bueiros cheios de lixo. O professor regente aproveitou essa fala e também fez uma contribuição, lembrando aos educandos de quando estudaram sobre as mudanças sofridas pelo Município de Vila Velha aos longos dos anos, lembrando o fato de

que a região é cortada por rios que tiveram seu curso alterado e, em muitos casos, foram transformados em bueiros. Feito essa retomada, o professor finalizou sua fala perguntando à turma se eles achavam que isso também contribuía para os alagamentos. Os educandos responderam que sim, apontando que durante os períodos de chuvas os rios e bueiros tendem a transbordar.

Aproveitando que o período em que trabalhei a curadoria foi próximo aos deslizamentos que ocorreram na cidade de Petrópolis, no Rio de Janeiro, devido a intensas chuvas que ocorreram na região e o fato de que todos os jornais estavam falando sobre isso, perguntei aos educandos se eles haviam visto algo sobre. Tive uma resposta positiva da maior parte da turma e perguntei se eles achavam que isso tinha alguma relação com o aumento da população nas cidades. Com uma resposta positiva fui realizando as mediações e trabalhando com eles, ainda em diálogo com as imagens do Jave, a expansão desordenada do espaço urbano.

Depois de discutido os pontos acima, questionei porque eles achavam que as pessoas ficavam nesses lugares, mesmo não sendo seguro. Os educandos então começaram a falar sobre os impactos sociais gerados pela Urbanização. Uma menina iniciou apontando que isso ocorria porque as pessoas não tinham condições de ir para outro lugar, outro falou que era viver nesses lugares ou na rua, fazendo relação com a imagem “ O grande ar livre” de Lady Pink. Alguns educandos também trouxeram exemplos do seu cotidiano. Um relatou que um terreno próximo de sua casa havia sido ocupado por pessoas que não tinham casa e outra falou que sempre que passava pela rua da MUG (Mocidade Unida da Glória), escola de samba da região, ela via várias pessoas em situação de rua mexendo no lixão que há ali perto. Nesse momento em que vários educandos começaram a trazer as suas experiências com o tema e foram construindo juntos identifiquei o movimento apontado por Vago-Soares (2017, p. 51) de que “nas práticas com imagens e memórias, novos sentidos são produzidos, contribuindo para uma formação humana com repertórios mais amplos em que as histórias individuais interligam-se à história coletiva”.

Aproveitei esse gancho e problematizei com a turma se eles achavam que isso ocorria porque não havia comida para todos e a resposta foi de que havia comida, mas que essas pessoas não tinham dinheiro para comprar. Com essa resposta,

perguntei se eles achavam que o excesso de pessoas na cidade tinha alguma relação com o fato dessas pessoas não terem dinheiro, os educandos responderam que sim e foram soltando diversas teorias, fui realizando as mediações e por fim chegamos a conclusão de que o aumento de pessoas na cidade faz com que não haja emprego suficiente para todos.

Após esse momento, solicitei que a turma fosse nas imagens do Fogaça e perguntei qual relação eles conseguiam fazer entre aquelas imagens e a Urbanização. Inicialmente tive o silêncio como resposta, então perguntei se andavam de ônibus e boa parte da turma respondeu que sim. Com essa resposta perguntei se quando eles andaram o ônibus estava cheio ou vazio, para essa pergunta tive a resposta de que os ônibus estavam quase sempre cheios. Perguntei então se eles achavam que os ônibus lotados tinham alguma relação com a Urbanização, e eles responderam sim, porque a população da cidade aumenta tanto que, às vezes, as linhas de ônibus não conseguem atender direito a todas as pessoas, ficando tudo lotado. Depois de feita essa intervenção voltei as imagens do Fogaça (figura 20) retomando a pergunta inicial, perguntando se a partir do que falamos eles achavam que havia alguma relação entre o que é retratado nas imagens e o que é o processo de Urbanização.

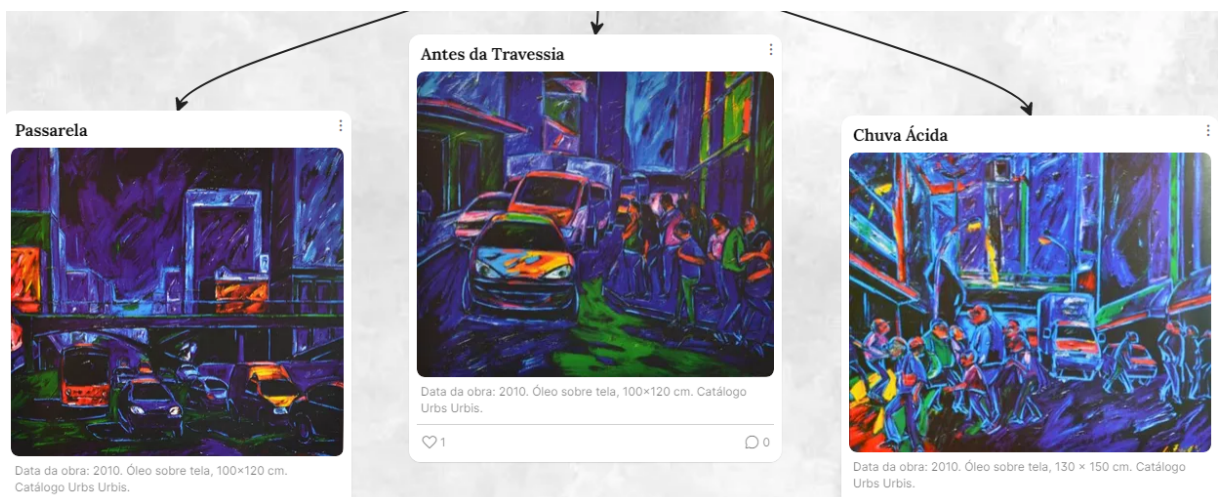


Figura 20 - Imagem das obras do artista G. Fogaça. Produção própria.

Como resposta eles pontuaram que o aumento das pessoas na região urbana faz ter mais pessoas na rua e mais carros, assim como demonstrado nas obras. Com isso, perguntei se eles achavam que isso tornava mais fácil se movimentar no espaço urbano ou não. Eles falaram que não e foram trazendo vários exemplos do cotidiano. Uma educanda falou da dificuldade de voltar da casa da avó, que mora em Vitória, porque a 3ª ponte fica parada em horários de pico. Já outra menina retomou a discussão sobre os ônibus destacando que quando ela precisa usar esse meio de transporte no horário de pico é insuportável de tão cheio.

Depois de conversar e realizar problematizações com a turma, identifiquei que os impactos gerados pela Urbanização que foram levantados por eles poderiam ser divididos em 3 categorias, sendo elas: impactos na sociedade, impactos no meio ambiente e impactos na mobilidade urbana. Com isso, perguntei se eles sabiam o que era um mapa mental, ao obter uma resposta positiva, fiz um “molde” no quadro contendo as 3 categorias e solicitei que, a partir da conversa que tivemos e as conversas internas que ocorreram nos grupos, eles escrevessem exemplos para essas 3 categorias, como pode ser visto nas imagens a seguir:

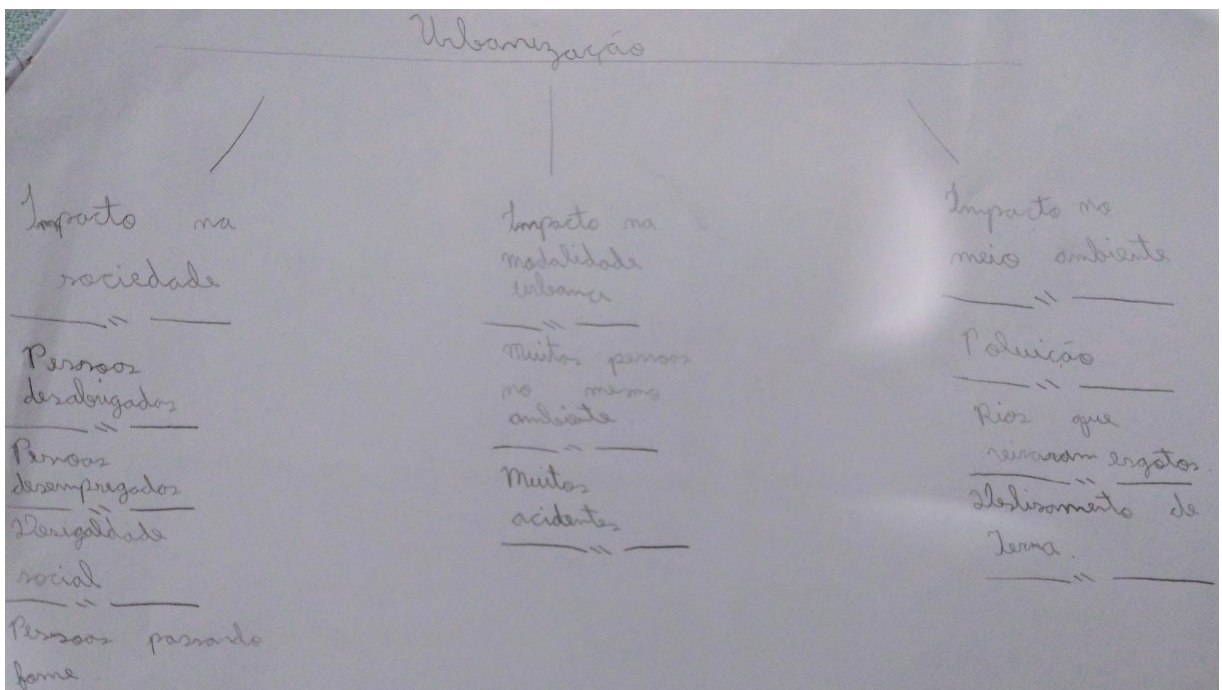


Figura 21 - Mapa mental produzido pelo grupo 1 a partir das discussões sobre o conteúdo.
Produção própria.

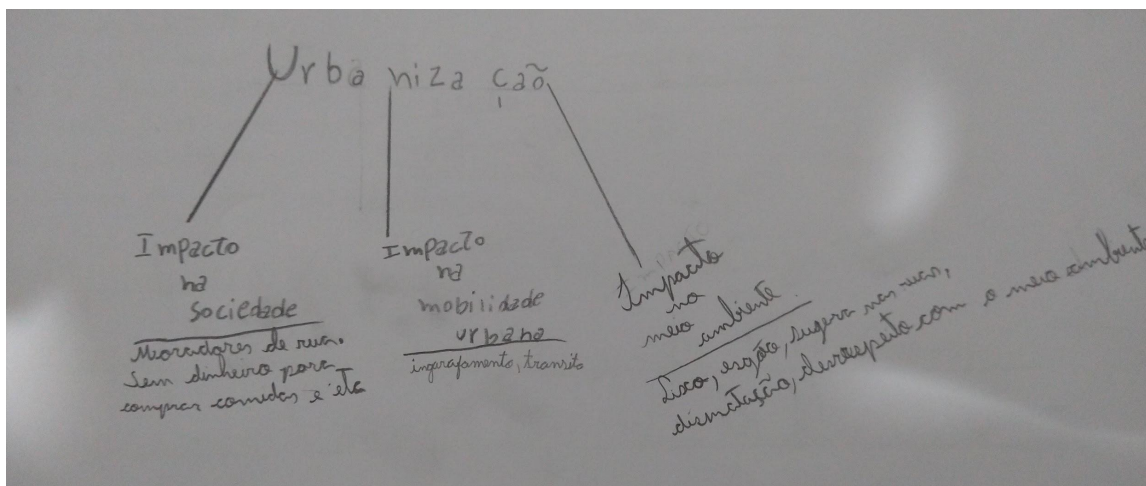


Figura 22 - Mapa mental produzido pelo grupo 2 a partir das discussões sobre o conteúdo. Produção própria.

No final do tempo que o professor regente havia disponibilizado para a realização da atividade fui passando nos grupos e recolhendo os mapas mentais informando que levaria para casa para olhar com calma, fotografar o que foi produzido e que, no outro dia, retornaria com as atividades. Quando recolhi alguns grupos pontuaram que gostariam de ter mais tempo para finalizar a atividade, entretanto, o tempo que o professor regente havia disponibilizado já havia acabado. Ficando evidente, como destacado no segundo capítulo, que o trabalho com imagens pode suscitar discussões que fogem do tempo programado, portanto, é importante que haja um planejamento que considere isso. Caso fosse a professora da turma, poderia ter reajustado as atividades programadas para o dia, porém, não tinha como solicitar mais tempo ao professor regente, porque a semana em que realizei as atividades foi anterior ao período de provas e o tempo que me foi disponibilizado foi pensado para não comprometer as atividades de revisão que antecedem esse período.

Vale destacar que durante toda a conversa que tive com a turma, eles também conversavam uns com os outros, completando o que o colega falava e construindo junto. Dois momentos chamaram a minha atenção, o primeiro foi quando uma menina comentou sobre as imagens do Coletivo Alvorada (figura 23), em que ficou tentando entender o motivo da cena retratada e o que estava escrito nos cartazes, um colega que lembrava da tragédia de Brumadinho explicou sobre o que era a cena e falou que o motivo da frase “Quantas vidas valem o lucro da Vale” era porque a tragédia ocorreu devido o rompimento de uma barragem da empresa Vale.



Figura 23 - Intervenção artística do Coletivo alvorada. Direção artística de Munish. Tema: Tragédia de Brumadinho.

Considero que esse momento exemplifica bem a discussão feita no primeiro capítulo a partir de Pessi (2008) de que a produção de sentido não é um processo que parte do vazio, mas que só é possível em diálogo com o que já é conhecido, com as experiências sócio-históricas e culturais vividas e com as possibilidades e narrativas que os espaços ocupados oferecem.

O outro momento ocorreu no final da atividade, em que um educando veio até mim para relatar que durante a discussão ele comentou com seu grupo que morava em Cobilândia e que seu bairro alaga. Segundo ele, outro menino do grupo comentou que lá era perigoso e ele disse que discordou porque ele morava lá e andava tranquilo pelo bairro, jogava bola na rua de casa e nunca tinha acontecido nada. Corroborando com o que foi falado no capítulo um, em diálogo com Forte (2011), de que a leitura de imagens também promove a troca de experiências e de olhares sobre os mesmos fenômenos.

Na terça-feira, dia destinado para o desenvolvimento do jogo com turma, iniciei as atividades solicitando que os alunos se organizassem nos mesmos grupos do dia anterior e posteriormente passei de grupo em grupo devolvendo os mapas

produzidos acompanhados de um pequeno retorno escrito e também de alguns apontamentos que fiz verbalmente ao entregá-los. Considero que o ideal seria dar esse retorno e fazer esses apontamentos de maneira geral para a turma toda, pois percebi, em algumas respostas, que foram feitas algumas confusões sobre o conteúdo, como pode ser exemplificado a seguir:

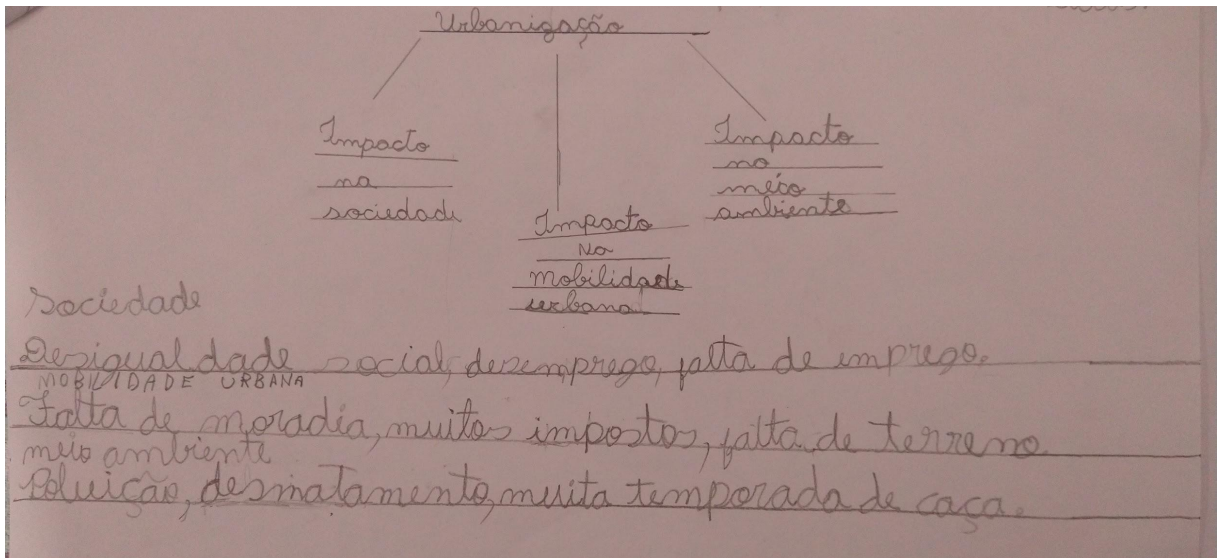


Figura 24 - Mapa mental produzido pelo grupo 3 a partir das discussões sobre o conteúdo. Produção própria.

Houve uma confusão ao atrelar os “muitos impostos” como um dos impactos da Urbanização à mobilidade urbana e também ao apontar “muita temporada de caça” como um dos impactos ao meio ambiente. Entretanto, como não havia tempo compatível para que essa discussão fosse feita com toda a turma e, para não deixar de dar nenhum retorno, optei por fazer isso de forma escrita e na hora que entregue as atividades também fiz breves observações de forma oral.

Depois desse momento inicial, apresentei a proposta do jogo de cartas, evidenciado no primeiro capítulo, produzido a partir das imagens da curadoria. Expliquei que um representante de cada grupo deveria ir na frente da sala, retirar 3 cartas do baralho e, no tempo de 2 minutos, produzir uma história a partir dessas cartas para que o resto da turma tentasse adivinhar. Salientei também que no caso de espaço urbanos reais, como é o caso das imagens do coletivo quintal em que é retratado o centro de Vitória, os alunos não poderiam falar o nome do lugar, apenas os elementos que apareciam nas imagens.

Na primeira tentativa da turma de jogar, tanto eu como o professor regente e a turma, percebemos que a dinâmica com 3 cartas não estava funcionando muito bem e que os alunos estavam ficando confusos, como resposta a isso reduzimos a brincadeira para 2 imagens. A partir dessa mudança a atividade funcionou melhor. Ao longo da brincadeira os alunos foram “pegando o jeito” e o tempo inicial que eles gastavam para observar as imagens até o momento em que diziam estar prontos e eu iniciava o cronômetro começou a ficar cada vez menor e o tempo de 2 minutos começou a ficar muito grande, portanto, ao longo da atividade o tempo para contar a história foi reduzido para 1 minuto e 30 segundos.

Sobre as leituras que foram aparecendo, algo que me chamou atenção foi que em grande parte das narrativas construídas os educandos eram os personagens. Acredito que esse movimento é resultado de um processo de apropriação da narrativa dos outros, um menino da turma fez isso e depois os demais começaram a usar esse recurso também. Outro aspecto que percebi foi que os educandos tentavam trazer os elementos que consideravam mais marcantes de cada imagem para suas narrativas, tentando facilitar que a turma adivinhasse de qual imagens eles estavam falando e evitar confusão entre imagens “semelhantes”. Palavras como trânsito e engarrafamento, que foram questões discutidas no dia anterior, apareceram ao longo das histórias criadas, demonstrando uma conquista de repertório a partir das discussões feitas por meio da curadoria.

Uma história que me chamou atenção foi de um educando que tirou as imagens “Construção III” e “Antes da Travessia”.

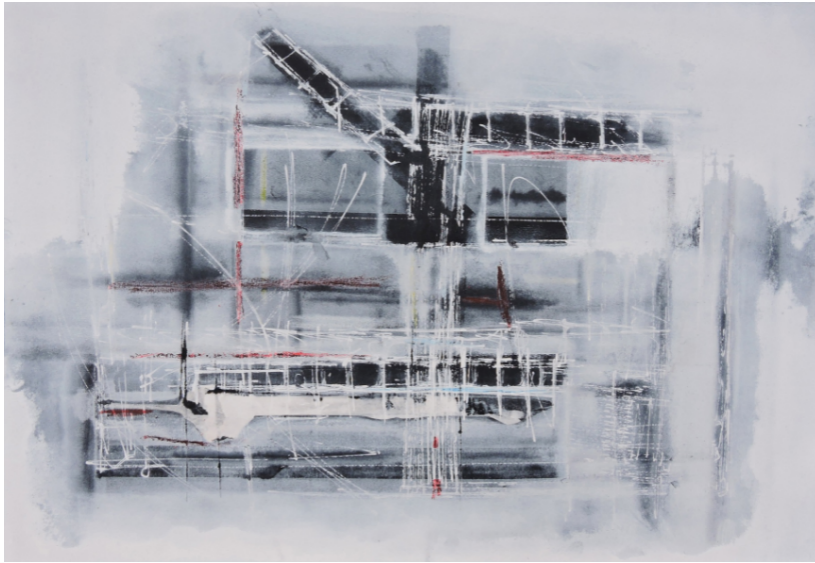


Figura 25 - Imagem da obra “Construção III” da artista Marilda Passos. Data da obra: 2014. Tamanho: 35x50. Formato: Horizontal. Acervo: galeria virtual inn gallery.

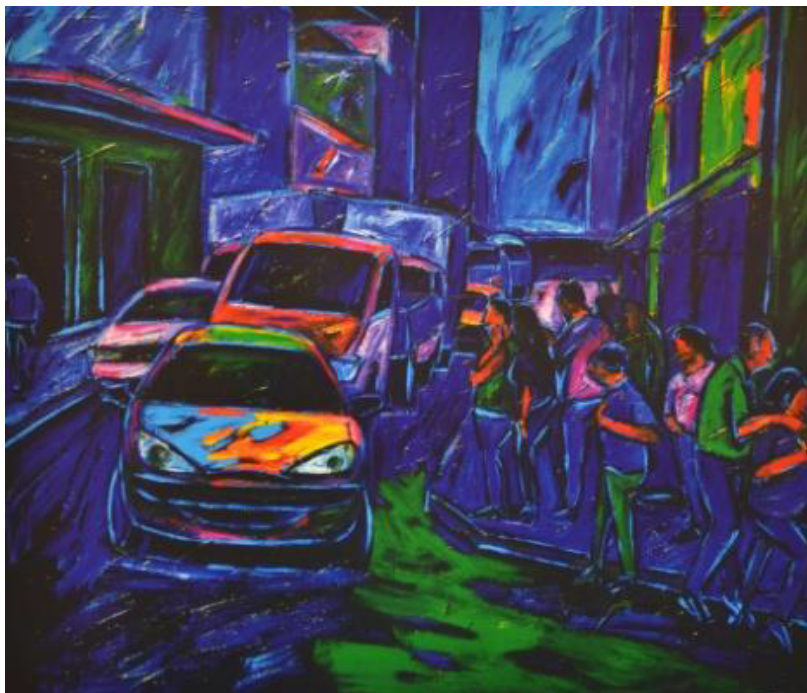


Figura 26 - Imagem da obra “Antes da travessia” do artista G. Fogaça. Data da obra: 2010. Óleo sobre tela, 100x120 cm. Catálogo Urbs Urbis.

Na construção da sua história essa criança leu a imagem “Construção III” como um laboratório com paredes cinzas e um encanamento vermelho. Devido os detalhes, como a informação do encanamento vermelho, a turma acabou adivinhando qual era essa imagem, entretanto, uma parte da turma questionou a leitura, argumentando que “nitidamente” essa era uma imagem de uma construção e o próprio nome da obra já indicava isso. Intervi falando que cada um fazia a sua interpretação da obra e

que não havia leitura certa ou errada. Posteriormente, fui até o menino e perguntei se havia algum motivo para ter visto a imagem como um laboratório e ele justificou falando que as cores lembram as de hospitais e de laboratórios de filmes.

Considero que a narrativa criada por esse aluno dialoga bastante com Pessi (2008), que destaca que ler uma imagem envolve recorrer ao que já conhece, as experiências com textos escritos, verbais e com outras imagens. Esse educando recorreu aos filmes que já assistiu e a partir disso apresentou sua leitura. Outro referencial que oferece contribuições para compreender o desencontro que ocorreu com parte da turma em relação a compreensão da imagem é Marcelo Forte (2011), que destaca que apesar de educandos de uma mesma escola trazerem bagagens próximas, por pertencerem ao mesmo ambiente, também pode haver divergências se consideramos aspectos como acesso a produções culturais e meios de comunicação.

Ao fim da dinâmica considerei alguns pontos que mudaria ao utilizar atividades como essa na minha prática docente. O principal deles seria a leitura/contação de história para que a turma toda pudesse adivinhar. A mediação nesse momento acabou sendo um desafio, porque alguns educandos falavam baixo e a turma toda não conseguia ouvir, sendo que a solução que encontrei na hora foi de ficar ao lado do educando e ir repassando para turma o que era falado. Outra dificuldade que apareceu nesse momento foi de acompanhar as respostas dos grupos, pois assim que a criança que estava na frente terminava a apresentação os grupos que já sabiam a resposta deveriam levantar a mão, mas foi difícil acompanhar tantas mãos e alguns educandos na ansiedade de acertar as imagens acabavam falando antes da hora. Acredito que a dinâmica da atividade poderia ter funcionado melhor se eles tivessem jogado nos próprios grupos, em que cada vez um ficasse responsável por contar a história e os demais integrantes do grupo de adivinhar, porém, para o contexto de coleta de dados a solução encontrada foi a de ir repassando o que era falado, no caso de educandos com a voz baixa, e contar com a contribuição da turma e do professor regente na hora de acompanhar as respostas.

Por fim, considerando o fato que o professor regente conhece mais a turma do que eu e também pensando na minha formação como futura educadora, solicitei ao professor que fizesse uma análise das atividades que foram desenvolvidas com a

turma, considerando a participação dos educandos e também a minha prática, podendo apresentar críticas construtivas, dicas ou qualquer outra contribuição. O educador destacou que considerou muito interessante o fato do estímulo da atividade ter começado a partir das imagens e as interpretações que os educandos tiveram delas. Salientou também que quando os conceitos que envolvem o processo de urbanização foram sendo introduzidos a partir das leituras de imagens feitas, a turma conseguiu ir trazendo exemplos da realidade deles que ajudavam a compreender o que estava sendo trabalhado. Sobre o jogo, foi pontuado como a atividade valorizou o lúdico e o envolvimento da turma. O educador apontou que inicialmente achou que a turma não iria conseguir participar e adivinhar as imagens, entretanto, ocorreu o oposto. Inclusive, o educador destacou que até aquele momento do ano letivo não tinha conseguido trazer uma atividade que a turma tivesse se envolvido tanto. Destacou que quando estava trabalhando a história do município de Vila Velha e as mudanças ocorridas na região, tentou fazer um trabalho a partir de poemas, porém, a turma não se envolveu tanto. Esse relato dialoga muito com um das justificativas para o trabalho com imagens que apresentei no primeiro capítulo. Por ser uma linguagem próxima deles, além de despertar o interesse e tornar o processo mais significativo, também pode ser uma linguagem pela qual eles acessem mais facilmente o conteúdo do que pela escrita, dependendo da forma que a última é apresentada.

A partir das participações e respostas apresentadas pela turma e o retorno do educador, considero que os objetivos gerais pensados para cada uma das atividades e apresentados no início desse subcapítulo foram, de maneira geral, alcançados. Quanto ao objetivo de promover o diálogo e a contraposição entre teoria e prática, considero esse outro objetivo alcançado. As referências teóricas contribuíram muito para compreender os fenômenos que ocorrem ao longo do desenvolvimento das atividades e a prática também teve um papel muito importante para que eu pudesse me apropriar melhor do que nos primeiros capítulos havia construído apenas em diálogo com as teorias. Por fim, considero que o desenvolvimento dessas práticas também ofereceu ricas contribuições para a minha formação enquanto uma educadora que pretende trabalhar também com a alfabetização do olhar, pois me permitiu identificar as potencialidades das propostas desenvolvidas, mas também suas fragilidades e, com isso, pude refletir sobre a minha própria prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final dessa pesquisa foi possível compreender melhor sobre o poder que as imagens tiveram, e ainda têm, na construção e manutenção de sistemas políticos, econômicos e sociais; analisando como elas configuram o olhar e constroem subjetividades ao promover certas narrativas e discursos em detrimento de outros. No atual contexto, de consumismo e produtividade alienante defendida pelo capitalismo, o que as imagens fazem, enquanto parte da indústria cultural, é produzir sujeitos moldados e adaptados às estruturas desse sistema.

Os indivíduos em idade escolar, por serem o público que mais consome tendências e ocupam as redes sociais, espaços que hoje são os maiores produtores e difusores de imagens, estão entre os grupos mais vulneráveis às influências dessa linguagem. Portanto, pensar uma educação que contribua para construção de sujeitos críticos que sejam capazes de ler a realidade e agir sobre ela em direção a garantia de sua própria existência e de outras formas plurais de experienciar a vida, precisa envolver um trabalho crítico com as imagens, em que elas também sejam reconhecidas como linguagem e que sejam problematizadas.

Entretanto, é importante reconhecer que, no atual contexto educacional brasileiro essa não é uma tarefa fácil. Como evidenciado no segundo capítulo, as políticas educacionais que compreendem a educação como meio para formar mão de obra que atenda as demandas do mercado e a forma que as escolas se organizam, priorizando a linearidade e o controle, reduzem o espaço para que práticas que trabalhem a leitura de imagem sejam desenvolvidas, pois elas não resultam em respostas objetivas, absolutas e completamente mensuráveis. Além disso, ficou evidente, que a formação de educadores não acompanhou o crescimento que o universo imagético sofreu nas últimas décadas, oferecendo currículos com espaço reduzido para a linguagem que é uma das principais formas de comunicação da sociedade contemporânea.

Por outro lado, também ficou evidente o quanto essa linguagem pode contribuir com os processos de ensino e aprendizagem. Por ser um universo em que os educandos já estão inseridos, acaba funcionando como uma forma de tornar a aprendizagem mais significativa. Outro ponto é o potencial de reduzir a dicotomia entre o senso comum dos alunos e os conhecimentos que fazem parte do currículo oficial. Como

destacado, ao ler uma imagem os indivíduos precisam recorrer as suas experiências socioculturais e às relações que tiveram anteriormente com essa e outras linguagens. Ao recorrer a sua biblioteca vivida, o educando parte dos conhecimentos obtidos por meio de suas experiências e, em diálogo com eles, aprende as novas informações. A investigação realizada na unidade de ensino de Vila Velha evidenciou bem esse ponto. Durante o desenvolvimento das duas atividades que faziam parte da dinâmica, a todo momento os educandos recorriam a suas memórias, a suas experiências que consideravam ter relação com o tema trabalhado e a outras imagens e informações que contribuía para a leitura da curadoria.

Além disso, a vivência do chão da escola também contribuiu para entender melhor os apontamentos feitos pelos referenciais teóricos que sustentaram essa pesquisa e para compreender as potencialidades e dificuldades do trabalho com a linguagem imagética. Apesar da unidade ter passado por processos de ampliação e reforma durante a realização da pesquisa, o que, em alguma medida, impactou as práticas dos professores e conseqüentemente essa pesquisa, foi possível identificar nesse espaço como a percepção das imagens apenas como um recurso ainda é algo bastante presente. Outra reflexão suscitada por essa investigação é como a escola, ao oferecer um espaço reduzido às produções e referências dos educandos em suas paredes, se torna um ambiente acolhedor, mas que não os pertence.

A incompatibilidade do trabalho com leitura de imagens em um contexto escolar que preza pela linearidade e por uma organização e controle rígido do tempo também foi algo que ficou perceptível. Durante o desenvolvimento da curadoria e do jogo, os educandos trouxeram várias informações, foram dialogando com os colegas e levantando questionamentos que demandariam ampliação da discussão e, conseqüentemente, dos dias destinados às atividades para que fossem melhor trabalhados, porém, como a turma estava em semana de revisão para as provas, não foi possível solicitar mais tempo para a realização das atividades.

Essa produção acadêmica evidencia ainda alguns pontos que demandam maior aprofundamento em futuras pesquisas. Para pensar a formação oferecida aos Pedagogos no atual contexto de mundo-imagem, analisei o PPC de uma Universidade e, a partir das informações identificadas, dialoguei com outra pesquisa

na tentativa de compreender melhor o cenário nacional da formação oferecida, entretanto, o levantamento feito em nível nacional é de 2015, portanto, há uma carência de dados mais recentes para uma compreensão mais precisa da realidade nacional do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Outro ponto tangenciado nessa pesquisa e que carece de maiores discussões é o processo de infantilização, redução de complexidade e de detalhes identificado em algumas das imagens presentes na escola, visto também como algo frequente em materiais produzidos para o público infantil. Essa observação demonstra uma visão idealizada da infância, em que há um descompasso entre as imagens que são produzidas tendo como foco esse grupo e as imagens que realmente fazem parte do repertório desses sujeitos. Essa percepção evidencia que imagens que são escolhidas para fazer parte do cenário escolar e das atividades não dialogam com a relação que as crianças já possuem com essa linguagem, entretanto, por não ser o foco dessa pesquisa, esse é um debate que fica para futuras produções.

Por fim, a pesquisa também demonstra que, apesar dos desafios apresentados no capítulo dois e também identificados ao longo da vivência no chão da escola que podem dificultar o trabalho com as imagens, essa linguagem chega na sala de aula e atravessa os educandos, educadores e os conteúdos. Com isso, fica evidente para mim, enquanto educadora em formação, a indissociabilidade entre uma educação emancipatória e a alfabetização do olhar. Não posso defender uma educação que prepare os sujeitos para lerem criticamente a realidade e a transformarem sem que reconheça o espaço ocupado pelas imagens na promoção de discursos na sociedade contemporânea e trabalhe isso com os estudantes.

Além disso, a partir das práticas desenvolvidas na escola, também foi possível perceber o potencial que o trabalho com as imagens, atrelado a uma escuta ativa, tem na construção de práticas dialógicas que considerem as vivências e as realidades socioculturais de cada educando. Portanto, pensar uma educação que rompa com a dicotomia entre senso comum e os conhecimentos socialmente valorizados, também passa pela compreensão do universo imagético enquanto linguagem e o trabalho com a leitura de imagens.

Entretanto, também compreendi que esse não é um caminho simples e que só pode ser vislumbrado a partir da produção de linhas coletivas de fuga que contraponham os processos de padronização e engessamento que assolam a educação. Atrelado a isso, é imprescindível a organização em defesa de mudanças estruturais que criem condições para que práticas dialógicas, democráticas, críticas e que reconheçam os saberes dos educandos e suas relações com as diferentes linguagens passem a ser o foco da educação e não movimentos de resistência.

REFERÊNCIAS

ACASO, María; MEGÍAS, Clara. **Art thinking**: Cómo el arte puede transformar la educación. Barcelona: Paidós educación, 2017.

ACASO, María. **La educación artística no son manualidades**: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual. Madrid: Editora Catarata, 2009.

BALISCEI, João Paulo. PROVOQUE - Problematizando visualidades e questionando estereótipos: leitura de imagens fundamentada nos Estudos da Cultura Visual. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 77, p. 283-298, set./out. 2019.

BEIGUELMAN, Giselle. **Políticas da imagem**: Vigilância e resistência na dadosfera. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: o uso de imagens como evidência histórica. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2017.

CNTE. **Atualização do debate da CNTE sobre o piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica**. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/images/stories/2015/CNTE_Cartilha_PSPN_2014.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

CARVALHO, Janete Magalhães. Produção cultural e redes de sociabilidade no currículo e no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, abr/jun. 2013.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Cenários da educação infantil. **Revista Educação e Realidade**. Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, jul/dez. 2005

FORTE, Marcelo. Repertório visual na formação do professor de artes visuais. **Anais do 20º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**: Subjetividades, utopias e fabulações; set./out. 2011; Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: ANPAP, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

KELLNER. Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula**: Uma introdução aos estudos culturais em educação. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 104-131.

MARTINS, Mirian Celeste. Curadoria educativa: inventando conversas. **Reflexão e Ação**: Revista do Departamento de Educação/UNISC. RS, v. 14, n.1, p. 9-27, jan./jun. 2006.

MARTINS, Mirian Celeste. Narrativas verbais e visuais: proposições em mediação cultural. In:_____. **Mediação cultural: olhares interdisciplinares**. São Paulo: Uva Limão, 2017.

MARTINS, Raimundo. Rumos e rotas da imagem e da arte na educação. **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**. Juiz de Fora, v. 14, n. 2, jul/dez. 2012

MARTINS, Mirian Celeste; LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. A arte na Pedagogia e a formação do professor para educação infantil e anos iniciais: inquietações e esperanças. **Revista Trama Interdisciplinar**. São Paulo, v. 6, n. 2, p. 23-36, maio/ago. 2015

MEDEIROS, Rosana Fachel de; PILLAR, Analice Dutra. “Queda livre” e as interações dos adolescentes nas redes sociais: algumas aproximações. **Revista Communitas**, Acre, v. 4, n. 7, p. 79-90, jan/jun. 2020.

PILETTI, Claudino. **Didática geral**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

PESSI, Maria Cristina Alves dos Santos. **Illustro imago**: professoras de arte e seus universos de imagens. Tese (Pós-Graduação em Artes Visuais) - Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

PERUZZO, Cicilia M. Krohling. Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa participativa: da observação participante à pesquisa-ação. **Revista Estudios sobre las Culturas Contemporáneas**. Colima, v. 23, n. 3, p. 161-186. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (org.); HALL, Stuart Hall; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Sandra Kretli da. Des/obedecer, des/dobrar, des/fiar e tecer uma nova ética da existência nos cotidianos escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, n. 79, p. 1-15. 2020.

VAGO-SOARES, Maria Angélica. **Imagens e memórias**: narrativas vivas em (com)textos educativos. 2017. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.