



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ALFABETIZAÇÃO VISUAL: UMA PERSPECTIVA
PARA AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE
COM PROFESSORES**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Andrea Garcez Pereira

Santa Maria, RS, Brasil

2015

**ALFABETIZAÇÃO VISUAL: UMA PERSPECTIVA PARA
AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE COM
PROFESSORES**

Andrea Garcez Pereira

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

Orientador: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz

Santa Maria, RS, Brasil

2015

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Pereira, Andrea Garcez
Alfabetização visual: uma perspectiva para
auto(trans)formação permanente com professores / Andrea
Garcez Pereira.-2015.
155 p.; 30cm

Orientador: Celso Ilgo Henz
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2015

1. Linguagem 2. Alfabetização visual 3. Imagens 4.
Formação permanente 5. Humanização I. Henz, Celso Ilgo II.
Título.

© 2015

Todos os direitos autorais reservados a Andrea Garcez Pereira. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: andrea.garcezpereira@yahoo.com.br

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado**

**ALFABETIZAÇÃO VISUAL: UMA PERSPECTIVA PARA
AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE COM PROFESSORES**

elaborada por
Andrea Garcez Pereira

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Celso Ilgo Henz, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Gomercindo Ghiggi, Dr. (UFPEL)

Dóris Pires Vargas Bolzan, Dra. (UFSM)

Santa Maria, 22 de julho de 2015.

Ao meu esposo, Sandro, e aos meus filhos, Carolina,
Kalyne e Caleb por serem a razão de meu viver e
por seu constante amor, confiança e incentivo, eu
dedico esse trabalho.

AGRADECIMENTOS

Obrigada Senhor por não me provar acima de minhas forças, permitindo que todos os meus filhos permaneçam comigo nessa terra.

Aos meus pais, Luiz Carlos e Adelina, que respeitaram minhas escolhas ao longo da vida e por terem criado um ambiente familiar que me proporcionou a base para ser quem e como sou.

À minha melhor metade, meu esposo, Sandro, por sua paciência, amparo, incentivo, suporte, apoio e, especialmente, por nunca ter deixado de acreditar em mim, nem nos momentos em que eu mesma tive dúvidas.

À minha filha Carolina, por ser minha grande amiga e por não ter desistido de reencontrar bons motivos para viver.

À minha filha Kalyne, por sua arte, sua voz, sua música, seus desenhos, sua poesia, sua dramaticidade, tudo que traz encanto à minha vida.

Ao meu filho Caleb, por seu cuidado comigo, por seu carinho e apoio sem hora e por seu coração generoso.

À minha sobrinha/irmã/amiga Halana, por poder contar sempre com seu incentivo e afeto.

À minha irmã Diaine, que sempre viu o melhor em mim, sua confiança e sua admiração me dão um motivo a mais para prosseguir.

Ao Professor Celso, por sua paciência em conceder o meu tempo para aprender a lidar com os imprevistos, perdas e desafios da vida, que tanto afetaram meu percurso acadêmico.

Aos professores Roséli, Dóris e Gomercindo, agradeço não só por aceitarem a tarefa de ler, avaliar e apontar possibilidades para esse trabalho, mas também por partilharem seus conhecimentos e experiências nesse processo. Vocês tornaram esse trabalho mais relevante com suas contribuições.

Aos meus colegas professores, bem como a equipe diretiva, obrigada pelo acolhimento generoso de minha proposta, por tornarem nossos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos espaço-tempo privilegiados de compartilhamento e construção de saberes, discussões, reflexões e fazeres sob a perspectiva humanizadora, pois foi esse acolhimento e envolvimento que tornaram essa investigação-formação possível.

"A ideia de alfabetização emancipadora sugere duas dimensões da alfabetização. Por um lado, os alunos devem alfabetizar-se quanto às próprias histórias, as experiências e a cultura de seu meio ambiente imediato. Por outro lado, devem também apropriar-se dos códigos e culturas das esferas dominantes, de modo que possam transcender a seu próprio meio ambiente."

(Paulo Freire)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

ALFABETIZAÇÃO VISUAL: UMA PERSPECTIVA PARA AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE COM PROFESSORES

AUTORA: ANDREA GARCEZ PEREIRA

ORIENTADOR: CELSO ILGO HENZ

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 22 de julho de 2015.

Essa dissertação de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), decorre da Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional. Tem como objetivo geral compreender em que medida a alfabetização visual é uma possibilidade de auto(trans)formação permanente com professores do ensino fundamental de uma escola municipal de Santa Maria – RS e averiguar de que maneira os professores externam a apreensão dos saberes relativos aos recursos de sentido nas imagens. A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, organizada na dinâmica e processualidade dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, o quais visam à libertação e a emancipação de todos os envolvidos no processo, a inspiração desse processo são os círculos de cultura de Paulo Freire. O estudo se desenvolveu a partir da concepção da linguagem como prática social, tendo em Van Leeuwen; Kress e Halliday a base teórica para os elementos da alfabetização visual, considerando os diferentes modos de linguagem em seu contexto de uso. Freire, Maturana e Arroyo deram suporte à formação de professores sob a perspectiva humanizadora, pensando no percurso que nos leva a escolher a profissão docente e em como assumir nossa prática como atores sociais e não asujeitados e asujeitadores. Com a análise dos dados, é possível dizer que os professores utilizavam imagens em sua prática pedagógica de maneira intuitiva, apenas como ilustração e não como unidade de sentido, deixando assim de reconhecer a imagem como recurso importante na construção do conhecimento. Porém, averiguou-se que por meio dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos houve uma considerável sensibilização quanto ao reconhecimento da linguagem em seu contexto de uso, da imagem como um modo de linguagem e, portanto, possuidora de significado em si, do reconhecimento de recursos de sentido nas imagens e de algumas das implicações da auto(trans)formação permanente sob a perspectiva humanizadora.

Palavras-chave: Linguagem. Alfabetização visual. Imagens. Formação permanente. Humanização.

ABSTRACT

Master thesis on Education
Program of Post-graduation on Education
Federal University of Santa Maria - Brazil

VISUAL LITERACY: A PERSPECTIVE FOR TEACHERS' LIFELONG EDUCATION

AUTHOR: ANDREA GARCEZ PEREIRA

ADVISER: CELSO ILGO HENZ

Master Thesis Defense Place and Date: Santa Maria, July, 22nd, 2015.

This master thesis project, was developed at the Master Degree in Education, at Federal University of Santa Maria (UFSM), stems from the research Line Education, Knowledge and Professional Development. It aims to understand to what extent visual literacy is a possibility to help teachers' awareness in their lifelong education processes in a public school in Santa Maria - RS and it investigates how teachers externalize their seizure of knowledge relating to images meaning resources. This research is characterized as qualitative, guided by the Investigative-formative Dialogical Circles process, it aims to liberate and emancipate all teachers involved in this process, and the inspiration to this process is the Circles of Culture from Paulo Freire. This study was developed from the conception of language as a social practice, in Van Leeuwen; Kress and Halliday I found the needed theoretical basis for visual literacy, considering the different ways of communication in its context of use. Freire, Maturana and Arroyo supported the teachers lifelong education under the humanizing perspective, thinking about the path that leads us to choose our profession and how to make our practice as empowered citizens. Based on the data analysis, we can say that teachers used images in their practice intuitively, for illustration only and not as an unit of meaning, thus failing to recognize the image as an important resource in the knowledge construction. However, through the Investigative-formative Dialogical Circles there was considerable awareness about the recognition of language in its context of use, image as a language mode and, so, meaningful itself, the recognition of images meaning resources and about some implications of teacher's lifelong education under the humanizing perspective.

Keywords: Language. Visual literacy. Images. Lifelong education. Humanization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Acordo organizacional.....	41
Figura 2 – Adesão aos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos.....	42
Figura 3 – Representação das funções e dos aspectos da imagem.....	53
Figura 4 – Imagem Narrativa.....	55
Figura 5 – Imagem Conceitual.....	55
Figura 6 – Quanto a frequência do uso de imagens.....	75
Figura 7 – Quanto ao tipo e fonte das imagens.....	76
Figura 8 – Quanto a maneira de uso de imagens.....	77
Figura 9 – Quanto ao conhecimento prévio declarado.....	79
Figura 10 – Imagem é:.....	80
Figura 11 – Leitura do Banner Publicitário.....	89
Figura 12 – Leitura da capa Revista Língua Portuguesa.....	92
Figura 13 – Leitura da capa Revista Presença Pedagógica.....	93
Figura 14 – Leitura da capa Revista Veja.....	93
Figura 15 – Leitura da capa Revista Filosofia.....	94
Figura 16 – Leitura da capa Revista Pátio.....	95
Figura 17 – Leitura da capa Revista Carta Fundamental.....	96
Figura 18 – Leitura da capa Revista História da Biblioteca Nacional.....	97
Figura 19 – Leitura da capa Revista Nova Escola.....	98
Figura 20 – Os recursos de sentido percebidos nas capas de revistas.....	101
Figura 21 – Imagem é:.....	104
Figura 22 – Apreensão dos conhecimentos relativos à alfabetização visual.....	106
Figura 23 – Concepções acerca da alfabetização.....	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização dos Sujeitos.....	43
---	----

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário de sondagem.....	115
APÊNDICE B – Roteiro de leitura Banner Publicitário.....	116

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Capa da revista História da Biblioteca Nacional (Ano 7 – Nº80 – Maio 2012)	119
ANEXO B – Capa da revista Filosofia (Ano VI – Nº69 – Abril 2012)	120
ANEXO C – Capa da revista Filosofia (Ano VI – Nº67 – Fevereiro 2012)	121
ANEXO D – Capa da revista Pátio (Ano X – Nº33 – Out/Dez 2012)	122
ANEXO E – Capa da revista Carta na Escola (Nº65 – Abril 2012).....	123
ANEXO F – Capa da revista Pátio (Ano X – Nº32 – Julho/Set 2012)	124
ANEXO G – Capa da revista Presença Pedagógica (Ano 17 – Nº107 –Set/out 2012)	125
ANEXO H – Capa da revista Presença Pedagógica (Ano 17 – Nº106 –Julho/Ago 2012)	126
ANEXO I – Capa da revista Filosofia (Ano VI – Nº74 – Setembro 2012).....	127
ANEXO J – Capa da revista Filosofia (Ano VI – Nº70 – Maio 2012).....	128
ANEXO K – Capa da revista Carta na Escola (Nº66 – Maio 2012)	129
ANEXO L – Capa da revista Filosofia (Ano VI – Nº66 – Janeiro 2012).....	130
ANEXO M – Capa da revista História da Biblioteca Nacional (Ano 7 – Nº85 – Outubro 2012)	131
ANEXO N – Capa da revista Língua Portuguesa (Ano 7 – Nº77 – Março 2012).....	132
ANEXO O – Capa da revista Nova Escola (Ano X – Nº25 – Junho 2012).....	133
ANEXO P – Capa da revista Carta Fundamental (2012)	134
ANEXO Q – Capa da revista Carta Fundamental (2012)	135
ANEXO R – Capa da revista Veja (Ano 45 – Nº27 – Julho 2012)	136
ANEXO S – Banner Publicitário	137
ANEXO T – A descrição de imagens em sala de aula, para todos os alunos	138
ANEXO U – O uso de foto em sala de aula.....	141
ANEXO V – A imagem em sala de aula: uma atividade com Capa de Revista.....	144

SUMÁRIO

1	O MUNDO E AS LINGUAGENS QUE O CONSTITUEM	27
1.1	Minhas vivências, minha constituição	30
1.2	O embrião da pesquisa	35
2	O IDEAR E OS MEANDROS DA PESQUISA	39
2.1	As narrativas dos círculos dialógicos investigativo-formativos	44
2.2	Averiguação de conhecimento prévio	45
2.3	Estudo da temática	45
2.4	Prática de leitura imagética.....	48
3	RECURSOS DE SENTIDO NAS IMAGENS	51
3.1	Recursos de sentido na imagem para a representação do mundo	54
3.2	Recursos de sentido na imagem para a representação interpessoal	56
4	A AUTO(TRANS)FORMAÇÃO COM PROFESSORES SOB A PESPECTIVA HUMANIZADORA	61
4.1	Professores humanizados e humanizadores	64
5	OS CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-FORMATIVOS COMO ESPAÇO-TEMPO PRIVILEGIADO PARA AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE COM PROFESSORES	73
5.1	O diálogo-problematizador inicial	74
5.2	As discussões acerca dos recursos de sentido nas imagens.....	81
5.3	Lendo banner publicitário	88
5.4	Lendo capas de revista	91
6	CONSIDERAÇÕES: O INACABAMENTO QUE PROPICIA (RE)COMEÇOS	103
	REFERÊNCIAS	111
	APÊNDICES	113
	ANEXOS	117

1 O MUNDO E AS LINGUAGENS QUE O CONSTITUEM

É comum ouvirmos que vivemos em um mundo globalizado, na era midiática, digital ou da informação e conectividade. Isso parece indicar que as distâncias inexistem, que a cultura e as relações locais e globais se entrelaçam de maneira que fica fácil perdemos a referência de onde, quando, porquê, por quem e para quem determinados textos a que somos expostos são produzidos e veiculados.

Atribuído, principalmente, ao avanço nas tecnologias de informação, na rapidez e na quantidade de informações produzidas, bem como as ideologias por elas difundidas, é gerada a necessidade de produção e disseminação textual acelerada, o que influencia diretamente na escolha do modo de linguagem a ser utilizado a fim de atingir o objetivo comunicativo de um dado texto.

Pode passar despercebido para a maioria das pessoas que a linguagem utilizada cotidianamente é, cada vez mais, imagética, alterando e/ou influenciando o uso da linguagem verbal e buscando nos demais modos de linguagem, tais como imagem, som e música, recursos que possibilitem comunicar a informação pretendida de forma cada vez mais eficiente. Assim, já nos acostumamos aos textos multimodais, ou seja, textos que utilizam mais de um modo de linguagem em sua construção e que, conseqüentemente, acionam diferentes níveis de nossa habilidade de leitura.

Contudo, mesmo com essa superexposição aos textos multimodais, não parece haver entre os leitores não especializados o questionamento dos possíveis significados criados, ou transmitidos, pelos diferentes modos de linguagem especificamente selecionados para compor um dado texto. Também os questionamentos acerca do porquê um determinado texto é construído dessa ou daquela forma acabam por não acontecer, talvez pelo grande número de textos cotidianos ao qual somos submetidos, ou por assumirmos que as leituras dos modos não-verbais de linguagem sejam transparentes e por si só inteligíveis, o que faz com que grande parte das pessoas continue percebendo esses modos apenas intuitivamente.

Sob um olhar menos atento, pode parecer que assim como foi com a linguagem verbal no passado, hoje em dia apenas especialistas ou uma pequena elite intelectual precisam deter o conhecimento acerca do uso dos modos não-

verbais de linguagem. Entretanto teóricos como Kress e Van Leeuwen (1996) acreditam e alertam que a comunicação visual se tornará cada vez menos um assunto de especialistas e seu conhecimento se tornará crucial ao público em geral, até mesmo uma questão de sobrevivência nos espaços de interação social.

Sendo professores¹ humanizados e, conseqüentemente, humanizadores, é importante que compreendamos que é por meio da linguagem que nos engajamos nas mais diversas práticas sociais, que é pelo entrelaçamento do nosso conhecimento de mundo e do nosso conhecimento linguístico que nos constituímos e conquistamos maiores possibilidades de sermos bem sucedidos em dada prática social na qual venhamos a nos inserir (PCN, 1998). Não ser alfabetizado² também visualmente, limita esse engajamento sócio discursivo, crítico e pleno do sujeito. De modo que mesmo sendo verbalmente alfabetizado ele ainda fica a mercê da influência das informações e ideologias veiculadas pelas demais linguagens utilizadas e limita sua ação e/ou reação ao uso de apenas um modo de linguagem para se expressar, agir e intervir no mundo. Len Unsworth pontuou essa percepção em sua palestra durante o IV Congresso Internacional de Linguística Sistêmico Funcional realizado em São Paulo, Brasil, em julho de 2006, na qual ele afirmou que a abordagem sistêmico-funcional³ da linguagem escrita e da linguagem visual como sistemas semióticos sociais facilitam a articulação entre a gramática desses dois modos de linguagem, como recurso descritivo e analítico no desenvolvimento da compreensão e produção de textos multimodais por parte dos educandos (UNSWORTH, 2006). Tal afirmação deixa claro que para ele a linguagem visual deve ser trabalhada juntamente com a verbal, a fim de proporcionar a alfabetização

¹ Assumo ao longo de minha dissertação os termos professor(es); humanizador(es); educando(s) e etc. para referir-me ao papel social atribuído a esses indivíduos não me referindo às questões de gênero social.

² Compreendo o verbo alfabetizar e seus derivados sob a perspectiva freireana, o que significa que estar inserido no processo de alfabetização envolve a compreensão crítica do ato de ler, que linguagem e realidade se entrelaçam dinamicamente (FREIRE, 1989). Assim, faço uso nesse trabalho do termo alfabetização no mesmo sentido que se faz uso do termo letramento a partir de Emília Ferreiro, uma vez que de acordo com Freire a alfabetização é um ato de conhecimento, como ato criador e como ato político, um esforço de leitura do mundo e da palavra (FREIRE, 1999) e não um decodificar mecânico da linguagem verbal.

³ A abordagem sistêmico-funcional da linguagem considera como as pessoas interagem entre si, no dia-a-dia, por meio da linguagem. O aspecto funcional da linguagem assume que sua função é construir significados, que esses significados são negociados no contexto social e cultural em que são produzidos, e o aspecto sistêmico da linguagem assume que o uso da linguagem se dá por meio de escolhas semânticas e estruturais para construção dos significados pretendidos, ou seja, considera como a linguagem é estruturada pelo uso.

eficaz dos educandos, deixando subentendido que ao não alfabetizarmos visualmente nossos educandos, há uma defasagem no aprendizado e, portanto, no fomento para um engajamento pleno do educando na sociedade.

A preocupação em oportunizar e construir a alfabetização visual junto com os educandos em sala de aula vem sendo pauta de discussão entre professores-pesquisadores desde a década de 90. Pesquisadores como Courtney Cazden; Bill Cope; James Cook; Norman Fairclough e Gunther Kress, dentre outros, formaram um grupo de professores-pesquisadores denominado *The New London Group* com o propósito fundamental de garantir que todos os estudantes se beneficiem em aprender de maneira que esse aprendizado lhes permita participarem plenamente no mundo da cultura, ciência e trabalho, e que tal engajamento discursivo, social e cultural pode ser promovido por meio da pedagogia do multiletramento. Esses professores-pesquisadores ressaltam a importância de compreendermos que a alfabetização precisa incluir o controle competente das formas representacionais que estão se tornando cada vez mais significativas no ambiente da comunicação, tais como imagens e sua relação com a palavra escrita (THE NEW LONDON GROUP, 1996).

No Brasil também há discussões sobre o uso de imagem na práxis educativa. Pereira e Terrazan (2011); Guimarães e Limoli (2009); Mesquita e Soares (2008); Martins, Gouvêa e Picinini (2005), dentre vários outros, tratam do uso de imagem e da relação entre imagem e linguagem verbal em sala de aula. A maioria, no entanto, se detém na análise de imagens no livro didático, em materiais paradidáticos e em especial no ensino de ciências, referenciando autores internacionais, principalmente Kress e Van Leeuwen (1996), para apontar possibilidades de uso de tais imagens em sala de aula. Essas discussões e contribuições são bastante relevantes, uma vez que assinalam que as imagens significam e que existe a possibilidade de fazer uso delas de forma mais consciente a fim de qualificar o processo de ensino-aprendizagem e contribuir mais ricamente com a formação de sujeitos socialmente engajados de maneira autônoma e crítica, isto é, sujeitos empoderados. O que, apesar de ser um grande avanço, ainda deixa lacunas e evidencia a necessidade de olharmos para os modos não-verbais de linguagem não só visando ao educando, mas visando primeiramente ao professor, buscando expandir significativamente sua habilidade de leitura multimodal, tanto na formação inicial como na permanente (PEREIRA E TERRAZAN, 2011).

Por assim pensar, esse estudo tratará especificamente da alfabetização visual de professores em exercício, por entender que a habilidade de ler imagens agrega empoderamento aos próprios professores e que somente esses sendo alfabetizados visualmente poderão promover a alfabetização visual dos educandos. Os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos refletem a base epistemológica da formação permanente de professores como um fazer coletivo, no qual todos têm o pressuposto da escuta sensível para que possam dizer a sua palavra objetivando a construção do conhecimento a partir da reflexão de onde estamos e onde queremos chegar como seres humanos e como professores, além de servir também como tempo-espço promotor da alfabetização visual que se espera como parte resultante do processo investigativo-formativo desse trabalho.

A fim de facilitar uma leitura não linear dessa dissertação, passamos agora a descrever a organização da mesma, que se dará em seis capítulos.

Nesse primeiro capítulo pretendemos demonstrar não só a relevância do tema de pesquisa, mas também contar um pouco de minhas vivências, na tentativa de mostrar sob qual perspectiva minha prática docente é conduzida e como cheguei a minha questão de pesquisa e aos objetivos desse estudo.

No capítulo dois contextualizaremos a pesquisa, caracterizaremos os sujeitos e delinearemos os procedimentos adotados.

No capítulo três trataremos dos recursos de sentido nas imagens.

No capítulo quatro abordaremos a formação de professores sob a perspectiva humanizadora e seu entrelaçamento com a leitura de mundo.

No capítulo cinco traremos os dados coletados, sua análise e discussão.

No sexto e último capítulo faremos as considerações finais, que ao invés de serem de fato finais, são considerações e provocações acerca do inacabamento dessa e de qualquer outra investigação-formação.

1.1 Minhas vivências, minha constituição

Fui alfabetizada em um contexto sócio histórico no qual a linguagem verbal escrita era o único foco evidenciado. A ela foram dedicados estudos, conferidas normatizações e valoração de seu modo de uso. Assim comecei a ler sob a concepção de ensino de leitura linear e a linguagem gramaticalmente adequada

sendo designada como 'língua culta', cuja ideologia subjacente a essa prática de leitura me acompanhou ao longo da vida escolar e muito além dela.

Em casa tínhamos acesso e recebíamos muito incentivo à leitura. Ao chegar à adolescência, já tendo adquirido o hábito de ler, comecei a tomar consciência da importância social atribuída ao saber 'escrever, ler e falar bem'. Ao me dar conta disso, comecei a utilizar o conhecimento adquirido por meio da leitura como forma de inserção social.

Minha adolescência transcorreu na década de 80, na qual a efervescência política e as mudanças na educação escolar evidenciavam-se com o final da ditadura. Nesse período tive o início do meu desenvolvimento crítico; ainda que mantendo os conceitos de leitura linear arraigados, já conseguia apreender as informações implícitas e a distinguir algumas das ideologias veiculadas, o que fez com que passasse a prestar mais atenção a esses aspectos durante a leitura. Paralelamente à influência causada em minha formação pelo cenário político do referido período, minha irmã iniciava seu curso de magistério e, com isso, tive acesso às minhas primeiras leituras sobre educação, dentre elas *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, o que de fato aguçou não só meu senso crítico, mas também despertou meu interesse pela área educacional.

Tendo esse interesse e acesso a cursos de capacitação ofertados pela Prefeitura Municipal de Santa Maria- RS, os quais, naquela época, antecediam a contratação de auxiliares para atuar na educação infantil, tive minha primeira experiência na docência em uma creche municipal.

Ainda nesse período, lembro-me de um episódio quando eu estava no segundo ano do Ensino Médio e já atuando na educação infantil, no qual discuti com minha professora de língua inglesa o papel, por mim considerado, colonizador dessa disciplina escolar. Após meus comentários ela disse que eu sempre queria ver algo por trás de tudo, que eu sempre achava que tinha algo escondido e que isso era mania de perseguição. Por ser jovem, essa colocação vinda de uma professora, me marcou negativa e profundamente e inibiu muitas de minhas intervenções posteriores em sala de aula. Porém, com o tempo passei a percebê-la como o maior elogio intelectual que eu poderia ter recebido nessa fase de minha vida.

Apesar de meu interesse e introdução na área educacional, acabei por deixar os estudos formais de lado, e ao ingressar na vida adulta optei por constituir minha família, isso no início da década de 90. Continuei ligada a área de educação, dessa

vez em um curso livre de idiomas, no qual desenvolvia funções administrativas. Com o convívio no ensino de línguas estrangeiras, e especialmente no da língua inglesa, comecei a perceber que a aquisição dessa língua me daria acesso a mais conhecimento e informação, me possibilitando defender meus pontos de vista com maior embasamento. Assim, comecei a estudar a língua inglesa enquanto morava e trabalhava em Santa Cruz do Sul - RS. Enquanto estudava a língua e a cultura estadunidense⁴ foi impossível não fazer paralelos entre o ensino dos cursos livres de idiomas e o das escolas públicas que eu havia frequentado. Até onde conseguia perceber na época, a grande diferença parecia estar no fato de que as pessoas que procuravam os cursos livres, geralmente, pretendiam ir ao exterior, ou tinham a necessidade profissional da aprendizagem, o que fazia com que o foco do ensino fosse o uso da língua em contextos sociais. Já na escola pública eu tinha a percepção de que não se acreditava que os alunos teriam uso real para a língua estrangeira, por isso, talvez, o foco fosse apenas em algumas estruturas gramaticais descontextualizadas, o que tornava o ensino da língua abstrato e pouco atrativo para mim.

À medida que prosseguia minha aprendizagem, os professores começaram a solicitar que eu provesse aulas de reforço para os educandos com dificuldades. Ao ter contato com eles, logo percebi que a dificuldade centrava-se na rejeição à cultura que a língua representava. Visto que esses sentimentos vinham ao encontro de minhas concepções, procurei vencer o filtro afetivo compartilhando aspectos culturais que desmistificavam o estereótipo estadunidense da época, o qual era de superioridade.

Ainda em meados da década de 90, meu esposo e eu tivemos a oportunidade de gerenciar uma pequena franquia de um curso livre de idiomas em São Paulo, do qual o fundador era um estadunidense que residia no Brasil já há alguns anos. Pouco tempo depois de nossa chegada recebemos o convite de uma Coordenadoria de Educação do interior do Estado de São Paulo, cujo coordenador era nosso aluno, para que nossa equipe desenvolvesse um curso de formação permanente para professores de língua inglesa nas cidades de abrangência da coordenadoria de sua responsabilidade.

⁴ Embora vários países tenham como língua oficial o Inglês, o curso livre de idiomas no qual trabalhei se baseava no inglês estadunidense e, conseqüentemente, em sua cultura.

Os moldes da formação eram bastante tradicionais, chegamos frente ao grupo de aproximadamente quarenta professores convocados a estarem presentes na cidade sede da Coordenadoria para passar um sábado de 'treinamento'. Embora a maioria tenha acolhido bem a ideia por ter um professor estadunidense dando um curso financiado pelo Estado, logo ficou evidente que as demandas de sala de aula tornavam essa formação insuficiente para auxiliar os professores a qualificar o ensino de língua inglesa nas escolas inseridas no projeto. Desejosos de levar avante nossa proposta e de vencer os desafios, após a primeira etapa de qualificação de conteúdo específico dos professores, reestruturamos nossos encontros e fomos a cada cidade conhecer as escolas, entramos em sala de aula e realizamos intervenções com a prática de conversação a partir da abordagem já utilizada com os professores.

Apesar de termos encontrado resistências e dificuldades, o apoio e engajamento da maioria dos professores deixou um saldo bastante positivo do projeto, que se expandiu para outras duas coordenadorias da região. E foi essa experiência que reacendeu meu desejo de voltar aos estudos formais e fazer minha graduação em licenciatura em língua inglesa.

Devido a questões pessoais decidimos retornar para Santa Maria, onde mesmo antes de começar minha graduação, tive nova experiência na docência de língua inglesa com anos iniciais em uma escola particular de Porto Alegre, durante dois anos letivos, e com anos finais de zona rural em uma prefeitura do interior do Estado. Já restabelecida em Santa Maria, iniciei minha graduação em letras Inglês na UFSM, em 2002.

Foi ao iniciar os estudos teóricos sobre ensino de língua materna e estrangeira que me dei conta de que alguns aspectos de minha prática, embora sem o conhecimento teórico explícito, já iam ao encontro do que se aprendia na academia. Porém percebi também as grandes lacunas de conhecimento que estavam sendo evidenciadas e até certo ponto, preenchidas pelo conhecimento teórico que estava construindo.

Desde meu primeiro semestre na graduação, me inseri no Laboratório de Leitura e Redação (LabLeR) e no grupo de pesquisa Linguagem Como Prática Social, onde tive oportunidades ímpares de aprendizagem. Foi como membro desse grupo de pesquisa que me interessei pela pesquisa em linguagem não-verbal, especialmente em linguagem visual, tanto impressa – tais como fotos, livros

didáticos, propagandas de revista e outdoors – como imagem em movimento – tais como vídeo clipes, propagandas de televisão e *online*.

Durante minha graduação atuei na docência em projetos de extensão ofertados pelo LabLeR aos acadêmicos de graduação e pós-graduação da UFSM. Essa experiência teve grande valor em minha formação, pois foi por meio dela que pude experimentar, pela primeira vez, o resultado do aprendizado prático que havia adquirido até aquele momento e do conhecimento teórico em aquisição. Contudo, ao atuar na realidade acadêmica em projeto de pesquisa e extensão, me questionava em como eu poderia utilizar meus conhecimentos na escola pública de Ensino Fundamental e Médio.

Durante meu estágio conversei muito com meus orientadores, tanto o orientador de estágio como com minha orientadora de Trabalho Final de Graduação, sobre como aproximar de forma significativa meus conhecimentos teóricos, minhas experiências docentes prévias e minhas concepções de ensino com a realidade das escolas públicas, ou seja, com o grande número de alunos em sala de aula, com a carga horária reduzida destinada à língua estrangeira e com os poucos recursos disponíveis.

Ao concluir minha graduação permaneci na docência dentro da UFSM por meio de contrato temporário de prestação de serviço à Pró-Reitoria de Recursos Humanos, ministrando cursos de língua inglesa aos servidores da instituição, ao mesmo tempo em que continuava me dedicando à pesquisa sobre o papel das imagens no ensino de ciências para crianças por meio de textos de popularização científica.

Em 2010 ingressei na rede municipal de ensino, dando início a uma nova fase em minha prática docente. Pela primeira vez estava atuando em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental e questões que surgiram ainda durante minha graduação se tornaram pungentes, sobretudo com o pouco interesse de grande parte dos alunos pelo aprendizado, o que me levou a conversar com meus colegas e com minha supervisora pedagógica, a fim de encontrar maneiras de estimular o envolvimento dos educandos no processo de construção do conhecimento.

Além de me inserir na comunidade escolar, as questões de formação docente, de concepções de ensino-aprendizagem e engajamento social ganharam maior peso em minhas reflexões e me conduziram ao Mestrado em Educação.

1.2 O embrião da pesquisa

Ao buscar conhecer as opções oferecidas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFSM, meu interesse pela Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional foi imediato, pois ao ponderar minha nova experiência, seus desafios e a necessidade de aprender mais sobre minha profissão, nada poderia me parecer mais adequado do que estudar a formação permanente de professores, os saberes envolvidos nesse processo e as questões de desenvolvimento relativo à minha profissão. Desta forma, tendo a consciência do tipo de professor que desejo ser e reconhecendo minhas carências profissionais, na Linha de Pesquisa 1, sob a orientação de um professor que é freireano e desenvolve seu trabalho a partir da perspectiva humanizadora surgiu a possibilidade de trabalhar sobre a alfabetização visual, assunto que eu já pesquisava desde a graduação, visando a minha formação permanente e meu próprio desenvolvimento profissional.

Considerando minha área de interesse prévio em ensino-aprendizagem de leitura não-verbal, as inquietações, os desafios na docência e meu entendimento da necessidade de pensar uma educação escolar promotora do engajamento sócio-discursivo dos educandos, ou seja, uma educação escolar que promovesse a ação emancipada do sujeito em sociedade, por meio do uso consciente da linguagem, passei a integrar o Grupo de pesquisa “Dialogus: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire”, coordenado pelo orientador dessa investigação-formação – Prof. Dr. Celso Ilgo Henz, na UFSM, no ano de 2012.

Aprofundando minhas leituras de Paulo Freire, compreendi que muitos aspectos do meu conhecimento e concepções como professora eram apregoados por Freire desde a década de 60 no Brasil e não somente por teóricos estrangeiros dos quais eu tinha conhecimento.

Aprendi fatos históricos que desconhecia sobre a educação em meu próprio país. As concepções de educação como prática da liberdade, da linguagem como prática social e a leitura crítica do mundo como antecessora da leitura da palavra, sendo ambas requisito para podermos nos engajar sócio-discursivamente e transformar nossas práticas e nossa sociedade, me auxiliaram a desenvolver maior senso de pertença ao exercício de minha profissão na escola pública.

Além disso, sendo a agenda de Freire tão próxima a de teóricos de vários outros países, compreendi que tais percepções surgiam da demanda sócio-histórico-cultural da época, o que evidencia que toda construção de conhecimento sempre foi, de certa maneira, coletiva e social. Essa compreensão, ampliada pelas novas experiências, leituras e reflexões, corrobora o entendimento de que é contraproducente querer separar quem constrói o conhecimento e quem está frente ao educando, isso só seria cabível se ainda considerássemos aceitável o modelo de educação bancária, como definido e rejeitado por Freire.

Dar-me conta do que pode ser considerado óbvio para tantos, qualificou grandemente minha leitura do mundo, e, em especial, minha compreensão do papel social que tenho como indivíduo e como profissional. Esse entendimento tornou minhas concepções e convicções arraigadas o suficiente para me sentir, a cada dia, mais motivada e comprometida com minha profissão.

Imbuída desse sentimento de pertença e desejosa em buscar maneiras de superar meus desafios na docência, tendo dialogado com meus colegas, elaboramos um projeto multidisciplinar, em 2011, chamado 'Imagens Revelando Aprendizagens'⁵. Esse projeto objetivava proporcionar aos educandos atividades que despertassem o interesse pela leitura de imagens e o conhecimento teórico para construção de imagens que mediassem e revelassem suas aprendizagens escolares. Ao darmos andamento ao projeto, tanto os professores que faziam parte do mesmo quanto outros que não estavam diretamente ligados a ele, demonstraram interesse pela alfabetização visual, isto é, em compreender os recursos de sentido nas imagens.

Desse modo, em conversas informais durante os intervalos e nas reuniões pedagógicas, percebemos que o conhecimento sobre leitura de imagens era demanda entre os professores. A percepção dessa demanda, juntamente com a disposição de aprender foi o que impulsionou minha decisão de realizar esse estudo junto aos meus colegas.

Partindo da percepção coletiva, embora apenas intuitiva, do analfabetismo visual dos professores e da disposição deles em trazer tal assunto à pauta de discussões da escola, essa pesquisa desenvolveu-se a partir da seguinte questão

⁵ Enviado à Secretaria de Educação do Município de Santa Maria (SMED) e mantido em seu acervo.

central: “em que medida a alfabetização visual pode ser uma possibilidade de auto(trans)formação permanente de professores?”.

Desse modo, meu objetivo geral com essa pesquisa é:

- Analisar a alfabetização visual como possibilidade de auto(trans)formação permanente de professores do ensino fundamental de uma escola municipal de Santa Maria.

Com vistas ao objetivo geral, decorrem os seguintes objetivos específicos:

- Investigar o que os professores entendem por imagem, se eles utilizam imagens em sala de aula, com que frequência e de que maneira o fazem;
- Averiguar de que maneira os professores externam a apreensão dos saberes relativos aos recursos de sentido nas imagens;
- Propiciar Círculos Dialógicos Investigativo-formativos como mobilizadores de processos de alfabetização visual e possíveis mudanças na práxis educativa dos professores.

No decorrer do próximo capítulo, explicaremos os procedimentos adotados nesse estudo, o contexto de pesquisa e a caracterização dos sujeitos.

2 O IDEAR E OS MEANDROS DA PESQUISA

A abordagem adotada para orientar essa pesquisa é qualitativa, e uma vez que esse estudo se deu a partir de uma temática que emergiu de meu cotidiano profissional e que consideramos todos os sujeitos como coautores e construtores do conhecimento, assumimos que a processualidade desse estudo se caracteriza como Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.

A teorização dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos vem sendo desenvolvida no Grupo Dialogus, cujo objetivo é fomentar o diálogo-problematizador e ser um espaço-tempo de estudos, pesquisas e auto(trans)formação permanente, reunindo professores da Educação Básica e acadêmicos da Universidade Federal de Santa Maria, objetivando o processo de humanização e cidadania na escola (HENZ, 2014).

Os diálogos no Grupo revelaram que a perspectiva epistemológico-política de Freire poderia ser, também, referencial para a pesquisa, tornando-se nossa proposta metodológico-epistemológica. Assim, Henz (2014) explica que pouco a pouco se entende que nossas práticas de formação permanente e pesquisa são processos intersubjetivos e dialógicos que propiciam a auto(trans)formação dos professores e dos acadêmicos engajados nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.

Henz ressalta ainda que a auto(trans)formação permanente de professores só é possível pelo diálogo com os outros e com o mundo. Por isso, durante os encontros busca-se condições para que todos aprendam a escutar e a “dizer a sua palavra”, para que ao se descobrirem “condicionados, mas não determinados”, professores e acadêmicos se sintam desafiados à reflexão e transformação sobre o cotidiano da sala de aula e da escola. Assim, pode-se afirmar que os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos tornam-se uma metodologia essencialmente dialética que visa colaborar com a transformação dos professores e sua práxis educativa, bem como a transformação da escola e da sociedade (HENZ, 2014).

Determinada a abordagem e a processualidade adotadas, considero explicitada a razão pela qual nos referimos a esse estudo como investigação-formação, ou seja o caráter de pesquisa/estudo é mantido, porém se pretende ir além da pesquisa ao tornar os procedimentos não só investigativos, mas também formativos. Por isso adotamos a expressão investigação-formação para encapsular

os dois aspectos considerados igualmente importantes nesse processo. Passamos agora a descrever o contexto em que essa investigação-formação se desenvolveu.

Como mencionado ao compartilhar minha trajetória, ao assumir como professora na rede municipal de Santa Maria fui lotada em uma escola da zona norte da cidade, inserida em uma comunidade de periferia, com baixa renda, em sua maioria. A missão e visão da escola preconizam um ensino inclusivo e de qualidade, voltado à transformação da realidade do educando e sua integração à sociedade como cidadão crítico e participativo.

Assim, ao me inserir nos projetos da escola e ao propor, juntamente com outros professores, um projeto para motivar os educandos à leitura, participação em aula e à construção do conhecimento, decidimos por uma abordagem ainda não trabalhada na escola, qual seja, sensibilizar os educandos ao fato de que as imagens significam, dessa forma desenvolvemos o projeto “Imagens Revelando Aprendizagens”.

Foi a partir das discussões iniciais relativas ao referido projeto que os professores começaram a se dar conta de que também precisavam compreender melhor a leitura de imagens e as possibilidades de uso das mesmas, de acordo com os recursos de sentido das imagens. Daí, como antecipado ao apresentar minha questão de pesquisa, é que surgiu meu interesse em promover o diálogo-problematizador acerca da alfabetização visual com professores em exercício.

Deste modo, procurei a orientadora pedagógica da escola e expus meu interesse em realizar minha pesquisa de mestrado junto aos meus colegas, por meio dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, obtendo sua concordância e apoio, procurei a direção da escola, a qual também apoiou a iniciativa.

Com a anuência da equipe diretiva da escola, tivemos nosso primeiro encontro formal, durante uma de nossas reuniões pedagógicas semanais, com o propósito de confirmar o interesse dos demais professores em participar dos encontros investigativo-formativos e estabelecer os ajustes organizacionais dos círculos dialógicos. Para tal, utilizei um questionário⁶ que, além dessa confirmação de interesse e das questões organizacionais, objetivou a caracterização dos sujeitos, o conhecimento teórico prévio sobre leitura de imagens, bem como averiguar se os

⁶ Apêndice A.

professores utilizavam imagens em sua prática pedagógica, com que frequência e de que maneira o faziam.

Uma vez que o questionário de sondagem objetivou também fornecer os dados necessários para atingir o primeiro objetivo específico dessa pesquisa, o trataremos em duas partes. Nesse capítulo, exploraremos apenas as questões de cunho organizacional, de adesão à pesquisa e as de caracterização dos sujeitos. As demais questões serão trazidas e analisadas no quinto capítulo, o qual é referente aos dados.

Primeiramente trataremos das questões organizacionais, trazendo apenas o resultado final das decisões.

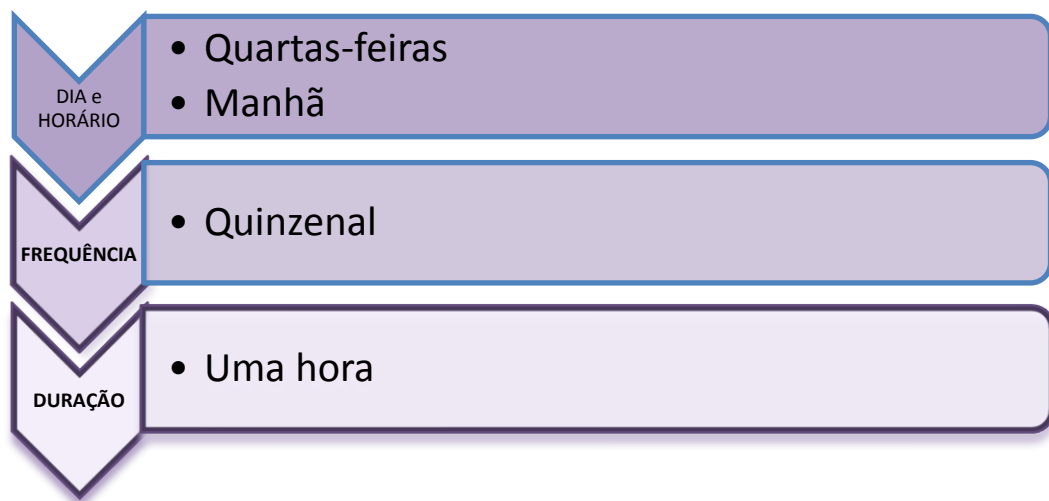


Figura 1 – Acordo organizacional

Dos professores participantes dessa pesquisa, oito preferiram que os encontros fossem realizados no turno da manhã, oito de que fossem nas quartas-feiras, dez deles sugeriram que os encontros fossem de uma hora e seis que os encontros acontecessem quinzenalmente.

Verbalmente, os professores sugeriram que os encontros acontecessem durante as reuniões pedagógicas e isso justifica a preferência pelas quartas-feiras pela manhã, como essa etapa do processo estava sendo realizada em uma reunião pedagógica, com a presença da equipe diretiva, a autorização para que nossos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos se dessem quinzenalmente durante o horário das reuniões pedagógicas foi concedido, ficando decidido que os encontros investigativo-formativos aconteceriam das 08 às 09 horas das manhãs de quartas-

feiras, primeira hora da reunião, para garantir a opção de não participação dos dois professores que não aderiram ao projeto, os quais poderiam chegar na escola apenas na segunda hora de reunião. Estabelecidos dias, horário e duração dos encontros, foi programado um total de sete encontros.

Com a definição organizacional dos círculos, passo à tabulação dos dados, referentes ao nível de adesão à investigação-formação, como expressa no diagrama a seguir:

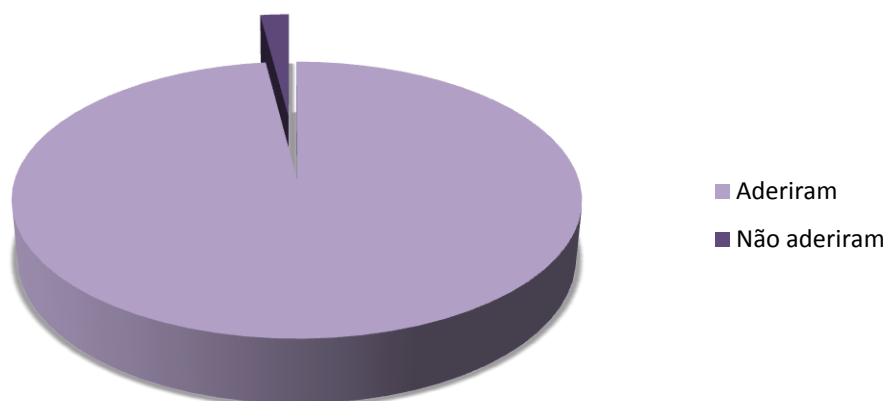


Figura 2 – Adesão aos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos

Dos treze professores que participaram da reunião, onze manifestaram interesse em participar desse projeto de pesquisa e formação. Apenas o sujeito 09, professor de anos finais, da área de matemática, com 20 anos de atuação e carga semanal de 30h e o sujeito 12, professor de anos iniciais, com três anos de atuação e carga semanal de 40h, disseram não ter interesse.

Com os onze professores que responderam ao questionário proposto, a caracterização geral do grupo ficou da seguinte maneira:

Tabela 1 – Caracterização dos Sujeitos

Participante	Área	Pós	Atuação	Tempo Atuação	Horas Semanais
01	Área Humana	Esp. TICs	anos iniciais	30 anos	40
02	Ciências	Esp. Educ. Ambiental	anos iniciais e finais	17 anos	40
03	Educação Artística	Esp.	anos iniciais e finais	20 anos	40
04	Geografia	O2 Esp. Me. Geografia	anos finais e OE	23 anos	40
05	História	Esp. História do Brasil	anos finais e Ensino Médio	24 anos	40
06	História e Geografia	03 Esp. História	anos finais	18 anos	30
07	Letras	Esp.	anos finais	25 anos	60
08	Letras Português	Esp. Gestão escolar	anos iniciais	06 anos	40
10	Matemática	02 Esp.	anos finais	15 anos	20
11	Pedagogia	Esp. Psicopedagogia	anos iniciais	10 anos	40
13	Pedagogia	Esp. Psicopedagogia	anos iniciais	03 anos	40

Foram onze professores de diferentes áreas que responderam ao questionário de sondagem, a média de anos da profissão é de quatorze anos, sendo o menor tempo em serviço de três anos e o maior de trinta anos. Todos possuem ao menos uma especialização e dois possuem mestrado. Sete dos onze atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, uma atua também no primeiro ano do Ensino Médio, outro atua vinte horas na Orientação Educacional na mesma escola que atua como professora de Geografia, outro ainda na Orientação Educacional em uma escola do setor privado e quatro são professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Oito dos onze professores atuam com quarenta horas, um atua trinta horas, um vinte horas e outro com sessenta horas.

Essa caracterização demonstra, primeiramente, que o grupo é bastante heterogêneo. Abrangendo professores de diferentes áreas de formação e de atuação em anos finais e iniciais do Ensino Fundamental. Em segundo lugar, que a maioria dos professores envolvidos nesse estudo atua quarenta horas semanais, na maioria dos casos em pelo menos duas escolas. Além das constatações expostas, o perfil levantado demonstra que a adesão a essa investigação-formação não estava relacionada ao tempo de exercício da profissão, nem à carga-horária semanal dos

professores, pois tanto o professor com maior tempo de serviço como o com maior carga-horária aderiram à proposta.

2.1 As narrativas dos círculos dialógicos ivestigativo-formativos

Por considerar os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos como momento privilegiado para construção de dados, uma vez que promove o diálogo-problematizador dando voz a todos os sujeitos envolvidos no processo é que foi em seu decorrer que os dados dessa pesquisa foram coletados. Os dados foram registrados por três meios, o primeiro foi o registro escrito, realizado alternadamente pelos professores participantes dos círculos. No registro escrito, cada professor registrava os principais pontos emergidos do diálogo ocorrido durante o círculo de acordo com seu ponto de vista, ao final esse registro era lido para o grupo que sugeria acréscimo de informação ou anuía com o registro.

O segundo meio de registro foi gravação em áudio dos diálogos, tal registro garantiu a fala de cada professor na íntegra, contudo, essas gravações só ocorreram em três encontros.

O primeiro momento, o qual incluiu a aplicação do questionário de sondagem e dos acertos organizacionais verbais feitos com os professores e a equipe diretiva não foram registrados em áudio. Após a gravação dos três encontros subsequentes os participantes dos círculos manifestaram o desejo que as gravações fossem interrompidas para que eles se sentissem mais confortáveis com a troca de experiências e pudessem se manifestar mais livremente.

O terceiro meio de registro foram minhas anotações pessoais, algumas feitas durante os diálogos, outras ao final deles e outras, ainda, registrando comentários, relatos de experiência e avaliação do processo, os quais eram feitos de maneira informal, fora dos círculos, pelos professores participantes.

Os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos seguem, até o momento, a mesma descrição dos Círculos de Cultura, ou seja, os participantes de fato sentam-se em círculo para enxergar um ao outro durante o diálogo, sendo o pesquisador líder o fomentador do debate, da reflexão e da construção coletiva do conhecimento junto aos demais participantes dos círculos.

2.2 Averiguação de conhecimento prévio

Nesse momento fizemos uma breve averiguação, por meio do questionário já citado e constante no apêndice um, para verificar se os professores já utilizavam imagens em sua prática docente e de que maneira o faziam.

Além do referido questionário, solicitei aos professores que registrassem de forma escrita o seu entendimento de alguns termos que seriam relevantes ao longo de nosso diálogo. Tal atividade serviu de suporte para compreender as concepções que eles tinham sobre ensino, leitura, alfabetização, letramento, imagem e aprendizagem no início de nossos encontros, possibilitando averiguar não só o conhecimento prévio específico sobre o uso de imagens em sala de aula, como também as concepções epistemológicas subjacentes a tais definições.

Com esse movimento inicial de levantamento do conhecimento prévio por meio de um instrumento estruturado, o questionário, e outro semiestruturado, a livre escrita do entendimento dos termos sugeridos, ambos os procedimentos enriquecido pelas conversas informais com os professores, acredito ter elementos suficientes para atingir o primeiro objetivo específico, ou seja, se fez possível identificar o que os professores entendem por imagem, se eles utilizam imagens em sala de aula, com que frequência e de que maneira o fazem.

2.3 Estudo da temática

Objetivando evidenciar a relevância da alfabetização visual, considerando o tempo restrito de nossos encontros e o pedido de que não houvesse grande volume de leitura a ser realizada fora dos círculos e ainda que os textos sugeridos fossem de cunho prático, isto é, que relatassem experiências de uso de imagens em contexto escolar, selecionei quatro textos que me pareceram adequados aos nossos propósitos e que respeitavam a solicitação dos professores. Além da leitura individual dos textos e posterior debate nos encontros, utilizamos slides que apresentavam uma sumarização dos aspectos teóricos previamente tratados nos textos e cuja discussão visou à apreensão consciente dos recursos de sentido nas imagens, bem como de conceitos básicos sobre linguagem, texto, leitura e alfabetização visual.

Passamos, agora, a descrever e justificar a escolha de cada um dos quatro textos utilizados. O primeiro texto⁷ selecionado para ser lido chama-se “A importância da descrição de imagens em sala de aula, para todos os alunos” busca demonstrar o entendimento de que a imagem deve significar tanto quanto um texto verbal para o educando e que cabe aos professores educar esse olhar desde cedo para que os educandos sejam alfabetizados também nesse modo de linguagem, ele trata da importância da descrição de imagens em sala de aula e procura, de forma sucinta, ressaltar a necessidade de ampliarmos a habilidade de leitura dos educandos, superando a decodificação da linguagem verbal e incentivando a leitura do mundo por meio, também, das imagens. Esse texto vem ao encontro do objetivo dessa investigação por conjugar a visão freireana de educação com a relevância da alfabetização visual.

O segundo texto⁸ “O uso de fotos em sala de aula” faz considerações sobre que as imagens fotográficas acabam passando despercebidas no ambiente escolar, ou que são meramente decorativas, mas ele traz uma abordagem do uso de fotografia como uma possibilidade de leitura própria de cada educando do mundo que o cerca, como uma possibilidade de interpretação riquíssima por meio das escolhas que o educando pode fazer ao captar determinada imagem com a câmera, embora o texto não trate dos recursos de sentido na fotografia, ele nos permite vislumbrar que um meio de registro tão corriqueiro entre nós e os educandos podem significar mais que mero registro. Esse texto foi escolhido por trazer uma sugestão de atividade com fotografia ainda que por meio de outro olhar sobre a imagem fotográfica, proporcionando a possibilidade de formarmos paralelo com uma experiência já vivida por parte de alguns professores envolvidos nessa investigação-formação e que já integravam o projeto Imagens Revelando Aprendizagens, realizado na escola, e já reconhecido como propulsor do interesse desses professores em ampliar seus conhecimentos sobre leitura de imagem.

⁷ **A importância da descrição de imagens em sala de aula, para todos os alunos.** Digitalmente disponível em: <http://www.blogdaaudiodescrição.com.br/2010/01/artigo-que-recomendamos-sobre-descrição.html>.

⁸ **O uso de fotos em sala de aula.** Digitalmente disponível em: <http://educador.brasilescola.com/estrategias-ensino/o-uso-fotos-sala-aula.html>.

O terceiro texto⁹ discute a importância do uso da imagem em sala de aula como promotora da leitura crítica e ressalta o papel das imagens na formação e informação na sociedade. Embora o texto trate a alfabetização visual como responsabilidade do professor de Língua Portuguesa e não como responsabilidade de todos os educadores, ele se tornou adequado ao nosso diálogo-problematizador por considerar a imagem para além de apoio didático ou paradidático, mas como um modo de linguagem que por si só significa. Além dessa compreensão da linguagem imagética, com a qual claramente concordamos, o texto aborda ainda concepções de leitura verbal com recursos impressos que também significam, como uso de negrito, tamanho de fonte e tipo de fonte, essa abordagem do texto em sua multimodalidade vem ao encontro do diálogo pretendido por nós, ele também sugere uma atividade prática com uso de capa de revista em sala de aula. Uma vez que nós mesmos pretendemos fazer uso de uma atividade com capas de revistas para discutirmos os recursos de significado nas imagens e da interação entre linguagem verbal e imagem nesse material, tal texto ganhou importância nesse aporte para o estudo da temática.

O quarto texto¹⁰ selecionado aborda o recurso das imagens utilizadas em textos de popularização científica voltados ao público infantil e veiculados em material considerado paradidático pelo MEC, considerando o tipo de imagens utilizadas nestes textos e a sua função, bem como a relação delas com o texto verbal. Esse texto possui uma densidade teórica bem maior que os anteriores, por se tratar de um texto de análise linguística e que pretende servir de baliza para a adoção do material analisado para melhorar a qualidade do ensino de ciências para crianças, ele uma gama bastante ampla dos recursos de sentido nas imagens, para além de uma sensibilização esse texto pretende servir de apoio para professores que busquem uma informação sobre os recursos mais recorrentes no material paradidático analisado, em nossos círculos ele foi utilizado apenas como sugestão de leitura complementar para aquisição de maior conhecimento quanto aos recursos de significado dos quais dispomos para ler ou produzir imagens.

⁹ **A imagem em sala de aula: Uma proposta com a capa de revista.** Digitalmente disponível em: <http://www.uel.br/eventos/spech/spech08/arqtxt/resumos-anais/FernandaCGuimarães-pdf>.

¹⁰ **A Multimodalidade em Textos de Popularização Científica: Contribuições para o Ensino de Ciências para Crianças.** Digitalmente disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132011000200015.

Para sumarizar a discussão teórica promovida pelos textos citados e a fim de expor mais sistematicamente os recursos de sentido nas imagens, fizemos, novamente, uso de slides com imagens retiradas da internet e com capas da revista *Time online*. O uso dessa atividade foi para ensejar a apropriação dos recursos de sentido nas imagens por meio de uma leitura coletiva e da discussão acerca dos recursos utilizados em cada exemplo selecionado.

2.4 Prática de leitura imagética

Durante os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos foram realizadas duas atividades práticas de leitura visual: a) capas de revista; b) banner de propaganda *online*.

- a) Para a atividade de leitura com capas de revista¹¹, selecionei dezoito das revistas que ficavam à disposição na sala de professores da escola, procurei utilizar revistas de diferentes editoras e com diferentes áreas e/ou temáticas, nem todas as dezoito revistas foram utilizadas pelos professores, no entanto constam nos anexos para dar ao leitor a visão das opções por eles possuídas no momento da atividade. No intuito de evitar um direcionamento da leitura, procurei não realizar nenhuma análise prévia das mesmas e sim reconhecer os recursos de sentido utilizados em cada capa de revista com os professores, bem como as possíveis interpretações do efeito de sentido criado por essas imagens.

A orientação da atividade foi aberta, isto é, não houve um roteiro de leitura. A instrução limitou-se ao pedido de que dentre as revistas postas sobre a mesa cada professor escolhesse uma, observasse apenas a imagem contida na capa e posteriormente relatasse aos demais integrantes do círculo o motivo de sua escolha e os recursos de significado nas imagens que mais lhe chamaram a atenção.

O propósito de relatar o motivo da escolha era o reconhecimento do efeito de sentido criado pela imagem para aquele professor e ao procurar identificar os recursos utilizados pelo autor da imagem para atingir dado objetivo comunicativo.

¹¹ Anexos: A; B; C; D; E; F; G; H; I; J; K; L; M; N; O; P; Q e R.

b) A atividade com banner¹² publicitário foi apresentada na forma de slide, embora coletiva, a atividade de leitura teve um roteiro¹³ prévio, o qual seguimos oralmente com o grupo. O objetivo de seguir um roteiro de leitura pré-estabelecido foi o de deixar o processo mais didático e exemplificar uma atividade que se utilizasse das estratégias de leitura, isto é, que proporcionasse questões de reconhecimento superficial do texto como um todo, outras de informação específica e outras ainda das relações representadas e destas com o leitor, ou seja, entre o texto e o contexto de consumo, depreendendo os significados pretendidos e os gerados no leitor por meio dos recursos de sentido utilizados.

Tanto as capas de revista como o banner publicitário utilizam a imagem conjugada a linguagem verbal, mesmo havendo a predominância da imagem e tendo havido a orientação para o foco de a análise ser na linguagem visual, ambas as atividades se utilizaram de textos multimodais, e já era esperada a indissociabilidade dos dois modos de linguagem para a apreensão ampla do significado dos textos utilizados.

No terceiro capítulo, explicaremos os recursos de sentido nas imagens, os quais consideramos que, não só darão ao leitor uma visão da instrumentalização necessária para a leitura visual, como também servirão de apontadores da eficiência dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos na alfabetização visual dos professores que deles participaram.

¹² Anexo: "S".

¹³ Apêndice B.

3 RECURSOS DE SENTIDO NAS IMAGENS

A fim de compreender os recursos de sentido nas imagens e, portanto, a alfabetização visual, se faz necessário compreender a linguagem não apenas como um sistema de signos, mas sim como signos que significam de acordo com seu contexto de uso, ou seja, a linguagem sendo compreendida como prática social, interdependente de seu contexto cultural de produção e consumo (HALLIDAY; HASAN, 1991; FREIRE, 1989). Van Leeuwen (2005) afirma ainda que, sob a perspectiva social da linguagem, deixamos de entendê-la apenas como um código com um conjunto de regras para produzir sentenças corretas, mas passamos a entender linguagem como um recurso para criar significados, visto que sob essa perspectiva o foco muda do signo para como as pessoas utilizam os recursos semióticos de que dispõem para interagir socialmente.

Assim, deixamos de ver a linguagem como signos isolados e passamos a vê-la como correlata entre os recursos escolhidos para criar ou transmitir significado e o contexto que a circunda, isso implica que a linguagem passa a ser entendida como texto.

De acordo com Halliday e Hasan (1991) texto é a linguagem que cumpre uma determinada função em um dado contexto, podendo ser falado, escrito ou expresso por qualquer outro modo de linguagem.

Importante ressaltar que ao considerarmos o texto e o contexto que o circunda, precisamos considerar pelo menos duas dimensões: a primeira é o contexto de produção, ou seja, onde, quando, por quem, para quem e porque ele foi composto; a segunda dimensão é seu contexto de consumo, considerando onde, quando, porque e quem o leu.

Uma vez que para criar ou transmitir significado o autor precisa conhecer os modos de linguagem e seus recursos, para optar pelos que melhor cumprem o objetivo comunicativo do texto, o leitor também precisa conhecer os recursos disponíveis para que possa entender o texto e interpretar o objetivo do autor ao escolher determinado recurso em detrimento de outro. É essa habilidade de interpretação, isto é, o reconhecimento dos modos de linguagem, dos recursos utilizados pelo autor, bem como a identificação e estabelecimento das relações dos

contextos de produção e consumo do texto, que possibilita a leitura crítica (HALLIDAY; HASAN, 1991; FREIRE, 1989).

Considerando que a leitura do mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 1988), podemos dizer que na prática a leitura da linguagem verbal é precedida da leitura da linguagem visual, sendo essa a primeira leitura que o ser humano consegue fazer a fim de reconhecer seu ambiente e, a partir daí, ir se constituindo socialmente na e por meio da linguagem. Portanto mais uma vez a necessidade de conhecermos os recursos de sentido nas imagens que nos cercam se evidencia. Reconhecendo que o trabalho de “leitura de mundo” era de extrema importância para os processos de alfabetização e aprendizagem da lectoescrita, Freire e seu grupo de trabalho nos Círculos de Cultura no Recife e em Rio Grande do Norte, no final dos anos de 1950 e início de 1960, primeiramente entrevistavam e escutavam o povo. Daí saíam as “palavras geradoras”, que eram debatidas pelos participantes alfabetizando. Nas palavras do próprio Freire (2009, p. 111), “... através de entrevistas que mantínhamos com eles e de que resultava a enumeração de problemas que gostariam de debater”. Mas ele também indica que esses assuntos “eram tanto quanto possível, esquematizados e, com ajudas visuais, apresentados aos grupos, em forma dialogal. Os resultados eram surpreendentes”.

A compreensão de que todos os modos de linguagem têm suas peculiaridades e possuem seus próprios recursos, torna relevante que algumas coisas podem ser expressas da mesma forma por mais de um modo, outras apenas por um deles, ou ainda pela combinação de mais de um modo, não apenas reforçando sentidos, mas ampliando a informação veiculada (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996).

Assim a imagem é um texto, na medida em que cumpre uma determinada função em um dado contexto social; a imagem pode ser considerada como um todo para atingir seu objetivo comunicativo, sendo lida como um texto monomodal, aquele que é constituído apenas por um modo de linguagem. Porém podemos considerar a imagem em suas partes e, no caso de imagens com participantes humanos ou humanizados, a expressão corporal também pode ser considerada como um segundo modo de linguagem presente na composição de uma determinada imagem. Além disso, normalmente as imagens são acompanhadas, antecedidas ou seguidas por linguagem verbal e/ou outros modos como sons e música, dependendo de seu objetivo comunicativo e de seu meio de veiculação. De tal modo, ainda que essa

investigação-formação se atenha à alfabetização visual, seria contraditório e contraproducente tentar isolar a imagem do contexto e dos demais modos de linguagem que a cercam e constituem o texto.

Kress e Van Leeuwen (1996) afirmam que a linguagem visual, tanto quanto os outros modos, não é transparente ou universalmente compreensível, mas sim culturalmente específica e, por isso, com recursos peculiares que nos disponibilizam um sistema de escolhas. Em concordância com a concepção de linguagem como prática social, esses autores se propõem a inventariar as principais estruturas composicionais das imagens para estabelecer suas convenções e analisar seus recursos de sentido. Portanto, é com base no trabalho desses autores que assumo a instrumentalização para a leitura de imagem.

Kress e Van Leeuwen (1996) sugerem que, ao lermos ou compormos uma imagem, consideremos as duas principais funções representacionais da imagem, quais sejam: a função material, que representa o mundo e a função social, que representa as relações interpessoais. A figura 3 representa essas duas funções e os aspectos relativos a elas, além de também apresentar o aspecto composicional da imagem:

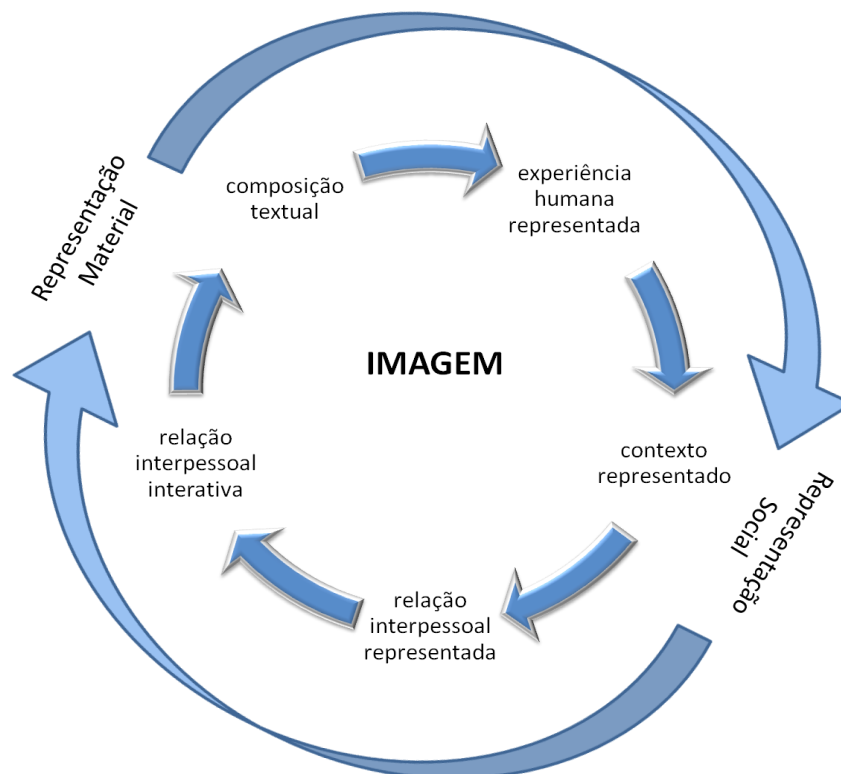


Figura 3 – Representação das funções e dos aspectos da imagem

A função material da imagem se refere à representação do mundo exterior e interior, isto é, a materialidade de seus eventos, objetos, participantes e cenários, de acordo com a compreensão do autor. Essa função trata especificamente da experiência humana que está sendo representada e do contexto no qual ela está inserida.

A função social se refere às relações interpessoais, as quais representam as interações e relações sociais, tanto a representada, que se refere ao que se pretende entre os participantes representados na imagem, como a relação interativa, que é a relação pretendida entre o que é representado e o leitor.

O aspecto composicional da imagem trata das escolhas feitas pelo autor para compor seu texto de maneira a atingir seu objetivo comunicativo. São essas escolhas composicionais que demandam do leitor um conhecimento dos recursos de sentido das imagens afim de que ele possa lê-la criticamente.

Com vistas ao objetivo desse trabalho, ressaltamos que ao se tornar visualmente alfabetizado a auto(trans)formação permanente com professores ganha um enriquecimento singular, pois ao se dar conta das imagens que o cercam e que representam a experiência e as relações humanas ele amplia o leque de possibilidades de interpretação e qualifica sua leitura, não só dos textos como também de mundo e pode lançar mão desse entendimento para (re)construir sua práxis com vistas ao empoderamento do educando.

A seguir discorreremos acerca dos recursos de sentido nas imagens e, para tornar essa experiência mais significativa para o leitor, especialmente ao leitor ainda não alfabetizado visualmente, aproveitarei duas capas de revista que foram utilizadas na atividade de prática de leitura realizadas nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos para exemplificar os recursos de sentido que serão apresentados. Importante ressaltar que ambas as revistas são do ano de 2012, são da área de educação e seu principal público leitor são professores.

3.1 Recursos de sentido na imagem para a representação do mundo

A representação da experiência humana é visualmente construída de maneira referencial, representando a natureza dos eventos, os objetos, os fenômenos e/ou os participantes nelas envolvidos, bem como as circunstâncias na qual a experiência

representada está inserida. Para tanto há duas formas principais de representação do mundo: representação narrativa e a representação conceitual.

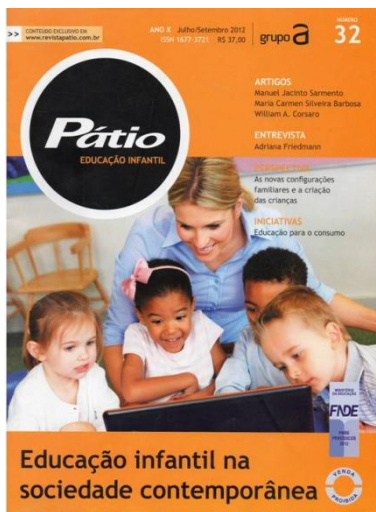


Figura 4 – Imagem Narrativa

A imagem de capa da revista Pátio representa um grupo de pessoas olhando para algo e sorrindo. Nosso conhecimento tacito de mundo nos permite dizer mais que isso, observando o contexto em que esse grupo de pessoas está representado, podemos inferir que se trata de uma sala de aula atualizada, com a presença de um participante adulto que representa a professora e de crianças pequenas que representam os educandos e que o grupo está assistindo algo em um computador.

Assim, podemos dizer que a experiência humana representada é a de uma aula. Os participantes envolvidos são a professora e os educandos. Uma vez que os participantes representados estão assistindo algo em um computador, a imagem está mostrando uma ação em andamento e esse tipo de imagem é denominado de imagem narrativa, ou seja, há representação de um processo.

A imagem da capa da revista Língua Portuguesa representa um peixe de forma generalista, relativamente estável e atemporal, não há processo envolvido, assim o participante representado é percebido como estático, sem estar inserido em um contexto, esse tipo de imagem é denominada de imagem conceitual. Apesar de não haver um contexto representado e do participante ser apresentado de forma generalista, mais uma vez o nosso conhecimento tacito de mundo nos permite dizer que a imagem não mostra uma representação do mundo como o conhecemos, pois o



Figura 5 – Imagem Conceitual

peixe representado está vivo, porém fora da água, é um peixinho dourado, mas está usando um cinto que o prende a uma barbatana de tubarão, ou seja, essa é uma representação do mundo criada pelo autor para atingir seu objetivo comunicativo.

Ainda que possamos classificar as imagens pelo aspecto de representar ou não processos, é importante lembrar que cada imagem pode conter processos subjacentes ou secundários que tornam essa percepção menos explícita, ou seja, a

classificação de imagens depende tanto do ponto de vista e do objetivo do autor, quanto do conhecimento e do ponto de vista do leitor.

3.2 Recursos de sentido na imagem para a representação interpessoal

A representação das relações interpessoais é visualmente construída nas imagens narrativas, por meio de recursos de sentido que nos permitem inferir as relações sociais estabelecidas entre os participantes representados. Porém, quando são utilizados para estabelecer a relação entre o que está representado na imagem e o leitor, essa interação também pode ser identificada na imagem conceitual.

Assim, para tratar dos recursos de sentido que dão conta de estabelecer a relação interpessoal interativa, aquela que se estabelece entre texto e leitor, vamos utilizar as mesmas imagens que apresentamos anteriormente, dando continuidade a leitura mais minuciosa das mesmas.

Na figura 4, podemos perceber que o leitor é apenas um observador da experiência representada. Esse sentimento de não envolvimento com os participantes é criado pela escolha feita pelo autor dos seguintes recursos de sentido: ângulo, enquadramento, vetor formado pela linha do olhar dos participantes representados.

O ângulo utilizado é considerado alto, o que coloca o leitor em posição de superioridade ao que está sendo representado.

O enquadramento é médio, o que permite ao leitor ter uma visão do todo, mas também possibilita a observação de detalhes da representação, como por exemplo, o sorriso no rosto da professora e em um dos educandos e o olhar de curiosidade de outros dois participantes, permitindo ainda perceber a representação de duas raças¹⁴.

Quanto ao vetor formado pela linha dos olhos, os olhares de todos os participantes estão direcionados para a tela do computador e esse recurso demonstra que não há a intenção de criar interação dos participantes representados com o leitor.

¹⁴ Faço uso do termo 'raça' como uma classificação de ordem social, onde a cor da pele e origem social ganham sentidos, valores e significados distintos. As características mais comuns para identificar uma raça referem-se à cor de pele, tipo de cabelo, conformação facial e cranial, ancestralidade e, em algumas culturas, genética.

Os recursos de sentido utilizados na composição dessa imagem a tornam classificável como uma imagem de oferta, por não haver o estabelecimento de relação interpessoal interativa.

Lendo uma imagem destinada aos professores, na qual o professor/leitor é expectador há um reforço da ideia de que o desejável já está estabelecido e nós, professores, não somos atores e pensadores do que se quer para educação infantil na sociedade contemporânea, mas passa a mensagem de que se não temos uma sala de aula como a representada estamos aquém do necessário. Ao sermos capaz de ler o que não é dito explicitamente, mas é dito claramente pelas escolhas de recursos de sentido vamos nos auto(trans)formando e, portanto, auxiliando o educando a fazer esse mesmo percurso que levará ao engajamento sociodiscursivo bem sucedido e empoderador.

A imagem da capa da revista *Língua Portuguesa*, figura 5, utiliza recursos de sentido que representam uma imagem de demanda, por criar uma relação interpessoal interativa. Usando como parâmetro os mesmos recursos observados na leitura da figura 4, podemos verificar que o ângulo utilizado é médio, ou seja, coloca o participante representado em nível de igualdade com o leitor, o enquadramento também é médio, permitindo a observação de características específicas da imagem, tais como a falta de contexto de inserção da imagem, a espécie do peixe representado e a identificação de um elemento de outra espécie de peixe agregada ao participante representado, que é a barbatana de tubarão presa por um cinto afivelado no corpo do participante.

Quanto ao vetor criado pela linha dos olhos, percebe-se que o olhar do peixe está direcionado diretamente ao olhar do leitor. Pode-se dizer que esse recurso torna o leitor um participante não representado na imagem, mas ainda assim, explicita o leitor como destinatário da relação interpessoal pretendida.

Comparando as duas imagens lidas, podemos afirmar ainda que, apesar da figura 4 apresentar uma imagem com participantes humanos, os recursos de sentido selecionados pelo autor, como já mencionado, colocam o leitor como mero observador da imagem, gerando uma distância social entre ele e o que está representado na imagem. Enquanto que a figura 5 utiliza recursos de sentido, que colocam o peixe, participante representado, em igualdade com o leitor, criando uma menor distância social.

O grau de distância social construído por meio do ângulo, do enquadramento e do vetor criado pela linha do olhar dos participantes está relacionado com o objetivo comunicativo de cada texto.

A capa que consta na figura 4, como já demonstrado, lança mão de recursos de sentido que colocam o leitor como superior ao evento que é representado, ele consegue observar com bom grau de detalhamento como é o cenário e a interação interpessoal dos participantes na sala de aula de educação infantil, contudo o leitor não sofre nenhuma demanda, nada sugere que ele deva intervir no que está apresentado, pois a imagem representa uma situação 'ideal' para o processo da educação infantil, com recursos materiais, educandos que estão engajados na atividade proposta pela professora, crianças que aparentam ser saudáveis, bem alimentadas e bem vestidas, além de termos a representação de uma professora, também sorridente, dedicando-se a apenas quatro educandos em sala. Tudo isso nos permite inferir que o alto grau de distância social criado se justifica na medida em que avaliamos criticamente a situação representada e a realidade que temos na maioria das escolas, isto é, a imagem apenas expõe para o leitor como deve ser a experiência humana e a relação interpessoal representada e não o que de fato é. Sem a demanda, o professor/leitor não é chamado a transformar a realidade, mas a contemplar o ideal posto verticalmente.

Na imagem de capa da revista *Língua Portuguesa*, figura 5, para entendermos o grau de distância social criado pelos recursos de sentido na imagem se faz necessário considerar também a linguagem verbal constituinte da capa. Pois, como mencionado antes, a leitura crítica envolve não apenas a compreensão de um dos modos de linguagem envolvidos no texto, mas do sentido criado ou transmitido pelo texto em sua totalidade e, no caso da capa em questão, trata-se de um texto multimodal com grande interdependência dos modos de linguagem utilizados. Portanto, para entendermos o texto de capa da revista *Língua Portuguesa*, se faz necessário abordar a questão da distância social gerada pelos recursos de sentido na imagem em conexão com a linguagem verbal utilizada.

Como já explanado, a imagem de capa da revista *Língua Portuguesa* cria uma proximidade do leitor com o participante representado, especialmente o vetor criado pela linha do olhar do peixe que interpela o leitor e demanda uma relação interpessoal interativa, mas para melhor entendermos a escolha do grau de distância social gerado pelas escolhas do autor, devemos relacionar a linguagem visual à

linguagem verbal que é apresentada ao lado da imagem. Ao considerarmos as informações contidas nos dois modos de linguagem e analisarmos a capa da revista como um texto multimodal, podemos inferir que a proximidade criada entre a linguagem visual e o leitor é para demonstrar que ele também pode ter vícios de linguagem sem reconhecê-los, visto que os vícios estão sob disfarces que dificultam seu reconhecimento. Contudo, o tamanho do problema dos vícios de linguagem é dimensionado pela escolha do peixinho dourado que está disfarçado de tubarão, o que nos consente depreender do texto que os vícios de linguagem existem e que todos estamos sujeitos a eles, mas que este é um pequeno problema que não precisa causar pânico, estes vícios podem ser desmistificados e resolvidos.

Extrapolando a leitura multimodal e entrelaçando com nosso processo de auto(trans)formação permanente, a imagem e a ideia de que muitos de nossos vícios e problemas vem disfarçados de algo muito mais perigoso que o real, ganhamos esperança, que nos inspira a ação, para enfrentarmos não apenas os desafios linguísticos, mas os desafios da profissão docente com uma perspectiva menos determinista e mais arrojada, as enfrentando e desmistificando com a mesma sobriedade e facilidade que o fazemos com um simples vício de linguagem.

Ao sumarmos os recursos de sentido tratados nesse capítulo, consideramos ser relevante explicitar que eles são apresentados aqui de forma isolada, mas que ao serem utilizados na composição de uma imagem eles são concomitantes. Portanto, ao lermos uma imagem não isolamos cada recurso para compreender o sentido nela existente, pelo contrário, é o conjunto de escolhas composicionais que levam a cabo as duas principais funções da imagem, que são a de representar a experiência humana e a natureza das relações sociais e interpessoais.

A fim de entendermos de que maneira o autor compõe uma imagem que gere o efeito por ele pretendido é que elencamos o ângulo, o enquadramento e o vetor criado pela linha dos olhos dos participantes representados como recursos distintos na criação de sentido nas imagens. Mas importa chamar a atenção que esse reconhecimento é válido na medida em que permite ao leitor não só ler criticamente a imagem, mas o instrumentaliza para se tornar um autor de texto imagético.

Enquanto o reconhecimento e entendimento dos recursos de sentido nas imagens são mais facilmente evidenciados, o efeito do grau de distância social gerado e suas implicações socioculturais, ideológicas e políticas são bem mais

complexas, pois assim como na linguagem verbal, não é a decodificação da imagem que mensura se uma pessoa é ou não alfabetizada visualmente, mas sim sua habilidade em, com auxílio do conhecimento relativo aos recursos de sentido, estabelecer as implicações da imagem ao considerar seu contexto de uso e depreender possíveis significados com base, não só nos elementos composicionais da imagem, mas também pela representação de mundo e das relações interpessoais nela representados. Essa perspectiva se fazia presente nas práticas de alfabetização de Paulo Freire em Recife (início dos anos 1960), e também no Chile (no exílio após o golpe militar de 1964) quando trabalhavam com imagens que representassem diferentes situações, a partir as pinturas do artista Francisco Brennand, sobre o que o próprio Freire testemunha: “É impressionante vermos como se travam os debates e com que curiosidade os analfabetos vão respondendo às questões contidas na representação da situação. Cada representação apresenta um número determinado de elementos a serem descodificados pelos grupos de alfabetizandos” (FREIRE, 2009, p. 117-118). Além dos recursos em si, o professor alfabetizado visualmente é munido de um recurso a mais para ser humanizado e, logo, humanizador em sua práxis educativa. É a possibilidade de ler o mundo de maneira mais consciente e instrumentalizada que permitirá que ele tenha aporte para ver e ir além do óbvio.

O próximo capítulo tratará da formação de professores. Nele procuramos discutir formação sob a perspectiva humanizadora.

4 A AUTO(TRANS)FORMAÇÃO COM PROFESSORES SOB A PERSPECTIVA HUMANIZADORA

Pode ser observado no cotidiano que a sociedade mundial enfrenta inquietudes e angústias, que colocam em xeque questões básicas de cidadania e humanidade. Como professora em exercício, percebo que em nosso país a escola vem sendo apontada como uma das grandes responsáveis pelo colapso social que enfrentamos. Frequentemente é atribuído aos professores, especialmente da Educação Básica, o papel de principal responsável pela formação global das crianças e adolescentes. Tal responsabilidade, antes assumida e partilhada pelas famílias e demais esferas sociais, recai sobre os docentes e isso acaba sobrecarregando seu papel social, transferindo-lhes a responsabilidade familiar e/ou de outras instâncias sociais e políticas. Essa atribuição de responsabilidades, além de gerar angústia e ansiedade, parece legitimar a interferência de diversas instâncias governamentais, através da implantação de programas ou avaliações externas que são trazidos e implementados nas escolas de maneira impositiva. Também os meios de comunicação fazem uma série de programas destinados a opinar e julgar os docentes e suas práticas. Isso vem ocorrendo mesmo sem o envolvimento no contexto escolar por parte desses agentes externos e sem a participação de um número significativo de professores em exercício na Educação Básica para convalidar estas intervenções.

Deste modo me parece que o professor, de certa forma, se tornou refém da sociedade e das intervenções de outrem, bem como de sua própria imobilidade gerada pela desesperança advinda da sobrecarga de atribuições e ao mesmo tempo, da desvalorização de seu papel social. Por isso, concordando com Nóvoa (2007, p. 5), acreditamos que para superar tal situação “é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão”, as reflexões, transformações, ações e mudanças na educação e na escola só terão sentido se forem construídas de dentro da própria escola, dentro do próprio trabalho docente, com os professores em exercício, para que haja a (re)construção do sentimento de pertença e de identidade profissional.

Nesse sentido se faz necessário entender qual o papel do professor na atualidade. Para isso buscamos em Therrien (1997) o aporte para uma retomada

histórica dos papéis sociais atribuídos a nós, professores, no último meio século. No final da década de 50 e início da de 60 começam aparecer movimentos de prática educativa popular, visando à humanização do educando. Freire foi um dos ícones da educação popular no Brasil, evidenciando o professor como agente de transformação social.

Para Freire, dar¹⁵ voz ao oprimido e silenciado era prioridade do processo de alfabetização, desse modo, pensar o papel do professor como outra coisa aquém de agente de transformação social seria incoerente, nas palavras de Henz (2010):

Com os diferentes grupos que trabalhou, Freire buscou humildemente engajar-se em processos dialógico-reflexivos, pelos quais tomavam distância do mundo em que viviam (ou pelos quais eram impedidos de viver) e da sua prática e condição de condicionados (ingênuos), para decodificá-lo e transformá-lo. Ele queria 'escutar' os silenciados e ajudar todos a 'dizer a palavra'. 'O silêncio - diz Freire - só se rompe falando. E se fala autenticamente agindo. O discurso não vem antes da prática. É preciso partir das necessidades mais urgentes do povo e, junto com ele, buscar caminhos para superar os problemas' (apud FLEURI, 2008, p. 39). Isso é conscientização, ou seja, engajamento na luta pela libertação dos oprimidos, por meio de práticas transformadoras que ajudem a construir um mundo onde todos e todas tenham condições de 'gostar de ser gente' (HENZ, 2010, p. 32 In: STRECK et al.).

Com o golpe militar de 64, a educação popular foi desmobilizada no Brasil, e a ênfase passou para o ensino tecnicista e fragmentário, voltado à formação de mão de obra massificada, sendo o professor apenas um transmissor de conhecimentos técnicos e alheios a ele, sancionando a prática da educação bancária.

Na década de 80, com o final da ditadura militar e com o ressurgimento dos movimentos populares e das teorias críticas, voltou-se a ter a concepção do professor engajado em um papel social de compromisso com as transformações sociais e a escola pública de qualidade.

Ainda segundo Therrien (1997), nos anos 90, duas perspectivas acerca do papel do professor contrapunham-se: uma neoliberal, cultuando a lógica mercadológica que é competitiva e desumanizadora e a outra crítico-libertadora, logo, humanizadora.

Consideramos que a primeira década deste novo século reflete o conflito construído sociocultural e historicamente nas décadas anteriores. Arroyo (2014)

¹⁵ Importante ressaltar que ao usarmos o termo “dar voz” não nos referimos a conceder algo ao sujeito, mas sim o humanizar que possibilita a tomada de consciência crítica que empodera o sujeito, o qual se engaja sócio-discursivamente e diz a sua palavra.

considera que os professores passaram a ser vistos apenas como “apêndices” das questões sobre educação e que se faz necessário recuperar o papel do professor como sujeito da ação educativa junto aos educandos. Nas exatas palavras de Arroyo (2014): “toda a ação educativa será o encontro dos mestres do viver e do ser, com os iniciantes nas artes de viver e ser gente. Os mestres no centro da pedagogia, não apêndices” (p. 10).

A crise de identidade profissional, ou seja, a perda do senso de pertença profissional e do envolvimento coletivo nas decisões e ações educativas é trazida por Arroyo (2014), ao debate com a construção bastante poética de seu dizer que, algumas vezes, estando diante de professores ele sente como se estivesse diante de uma fotografia velha, que perdeu as cores, os detalhes e traços, tornando-se desfigurada.

Consideramos ainda, que essa desfiguração, que entendemos como a perda do senso de pertença profissional tem um caráter desmobilizador e para reassumirmos os rumos de nossa profissão acredito que precisamos começar por reassumir as decisões e as responsabilidades de nossa própria práxis educativa. Para tal, acredito que precisamos antes de tudo, definir para nós mesmos que tipo de professores queremos ser. Essa jornada parte da reflexão crítica e do reconhecimento destemido do tipo de professor que estamos sendo e do estabelecimento do tipo de professor que queremos ser, assim poderemos ir auto(trans)transformando constantemente nossa prática, buscando coerência entre nosso discurso e nosso fazer.

Portanto, considerando que o professor da atualidade enfrenta uma dificuldade em definir seu papel social na coletividade da profissão, que ele precisa refletir sobre como será possível (re)construir-se como um professor, que assume determinado papel social e passa a agir na busca da coerência entre sua escolha e sua prática, passamos a abordar nesse capítulo a formação, inicial e permanente, de professores sob a luz da perspectiva freireana, a qual assumimos como opção pessoal em minha prática pedagógica. Assim, passamos a discutir questões que nos parecem primordiais para orientar a reflexão sobre a auto(trans)formação com professores sob a perspectiva humanizadora.

Primeiramente, consideramos fundamental ter claro para si mesmo, e que nossas ações anunciem, qual função social atribuímos à educação escolar.

Para atribuir significado à educação escolar precisamos partir do princípio de que, ao perceber o ser humano como o único ser consciente de seu inacabamento e que, como tal, possui uma tendência ontológica para o ser mais, reconhecendo a si mesmo e ao outro como uma presença que intervém, que transforma, que avalia, que valora, que decide e que é essencialmente ético (FREIRE, 1996). Não podemos conceber a educação senão como alicerce para o processo de humanização.

Entendendo a educação como processo de humanização, é pressuposto que consideremos a mesma como dialógica, democrática, ideológica e afetiva, atribuindo-lhe como objetivo último ajudar aos educandos a se tornarem de fato humanos, promovendo sua autonomia e potencializando sua tendência ontológica de ser mais.

Logo, se atribuímos à educação o papel social de promover a autonomia do educando, é esperado que consideremos o papel do professor como o de criar um ambiente adequado e as condições para a construção do conhecimento, desafiando o educando a vir a ser, aguçando sua curiosidade até que passe de ingenuidade à 'curiosidade epistemológica' (FREIRE, 1996), ou seja, que desperte no íntimo o desejo de saber, de agir, de intervir no mundo, de ser humano.

Assumindo que o papel do professor é o de promover o humano nos educandos, a necessidade de entender o que é demandado do professor para cumprir esse papel se torna proeminente; somente ao entender como suprir essa demanda é que poderemos pautar nossa prática pedagógica, na busca permanentemente de nossa própria humanização.

4.1 Professores humanizados e humanizadores

Ao nos propormos a discorrer sobre auto(trans)formação com professores humanizadores é impossível não tomar como ponto de partida a concepção de humano e de educação.

Para deliberar sobre o que é ser humano, buscamos suporte em Maturana (2002) que concebe o humano não apenas pela razão, mas pelo entrelaçamento entre o emocional e o racional, fundado no amor. Emoção essa que permite a aceitação, legitimação e convívio com o outro em sociedade, ou seja, é na *biologia do amor* que nos constituímos humanos. Em conformidade com a concepção de Maturana, também entendemos que todo sistema racional se fundamenta no

emocional e que é peculiar do humano entrelaçar a linguagem com o emocional e assim “se constitui nas coerências operacionais dos sistemas argumentativos que construímos na linguagem, para defender ou justificar nossas ações.” (p. 18), daí a importância de que todo sujeito perceba a si mesmo e ao outro na linguagem, na negociação de significados, ideologias subjacentes e nas práticas sociais por ela operadas.

Assim concordando com Maturana (2002), bem como com Van Leeuwen (2005), é possível dizer que é na e pela linguagem que o ser humano vai se constituindo socialmente, pois é somente ao considerarmos que a linguagem desempenha determinado papel em um dado contexto social, que existem vários modos de linguagem, que cada um deles se constitui por uma série de recursos de sentido – que permitem fazer escolhas para atingir determinado objetivo comunicativo em nossas interações interpessoais – é que perceberemos que não há neutralidade na linguagem, assim como não há na ação. Quando optamos por determinada linguagem e/ou recurso, em detrimento de outro, estamos agindo no entrelaçamento do emocional e da linguagem, que constituem a nós e ao mundo que nos cerca.

Dessa forma, quando pensamos a respeito do que é humanizar não podemos dissociar essa ação da linguagem em seus diferentes modos e com seus diversos recursos de sentido.

Portanto ao assumir que humanizar é construir a consciência do humano por meio do engajamento sócio-discursivo, de modo a possibilitar a participação do sujeito de modo consciente e igualitário, tanto com seus pares – formando a contra-hegemonia, bem como com as classes hegemônicas – questionando-as, alterando-as e reconstruindo a sociedade¹⁶, surge a questão: o que é educar?

Segundo Freire (1987) não se pode educar o outro e nem educar a si mesmo em isolamento, mas “os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p. 39), o que aponta para o fato de que educar(-se) é formar(-se) e por isso um processo coletivo, colaborativo e permanente na busca do conhecimento pelo

¹⁶ Acreditamos que se faça necessário esclarecer aqui o fato de que, embora reconheçamos que mesmo ao atingir a consciência crítica, e a curiosidade epistemológica, o indivíduo possa, por diversas razões, ainda optar por sustentar o *Status Quo*, a nós essa opção parece improvável e incabível. Por isso tomamos ao longo do texto a posição de que humanizar é possibilitar a contra-hegemonia, intervindo no mundo, promovendo uma reconstrução da sociedade na qual o indivíduo está inserido.

diálogo-problematizador intersubjetivo, sempre crítico-reflexivo e amoroso. Significa que educar é um processo coletivo que também converge para a convivência colaborativa em uma dada comunidade. Maturana e Rezepka (2003) evidenciam como tarefa da educação escolar propiciar um espaço de convívio que facilite “o crescimento das crianças como seres humanos que respeitam a si próprios e aos outros com consciência social e ecológica, de modo que possam atuar com responsabilidade e liberdade na comunidade a que pertencem” (p. 13). O papel social da escola passa a ser entendido como promotor da formação humana do educando e não apenas na formação técnica, ainda que esse seja o meio pelo qual a formação humana se dará no espaço escolar.

Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, discute as demandas da docência humanizadora para estabelecer possibilidades entre a teoria e a prática, inicialmente expomos todas as exigências discutidas por ele. Em um segundo momento, fazemos considerações sobre algumas das demandas, por ele elencadas, que assumem especial relevância para essa pesquisa.

De acordo com Freire, ensinar exige rigorosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; corporeificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; o reconhecimento e a assunção da identidade cultural; consciência do inacabado; o reconhecimento de ser condicionado; respeito à autonomia do ser do educando; bom senso; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos professores; apreensão da realidade; alegria e esperança; a convicção de que a mudança é possível; curiosidade; segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos.

Objetivando uma organização sumarizada das demandas elencadas por Freire (1996), iremos abordá-las sob quatro aspectos: a) a indissociabilidade entre docência e discência; b) a rigorosidade metódica; c) a autoridade docente; d) a esperança como motivadora da ação.

a) A concepção de que não há docência sem discência traz à tona a necessidade do professor dar-se conta de que está inserido e, portanto, influenciado

tanto pelas ideologias de suas comunidades discursivas como pelas ideologias das comunidades discursivas as quais ele não pertence ou mesmo as que ele, conscientemente ou não, se contrapõe.

Antes de prosseguir essa linha de raciocínio acreditamos ser necessário esclarecer o que entendemos por comunidade discursiva e porque tal conceito é fundamental para compreensão desse primeiro aspecto apontado por Freire.

Tomamos por embasamento os estudos de Swales (1990) que define comunidade discursiva como um grupo de pessoas que compartilha objetivos públicos comuns, que possuem mecanismos de intercomunicação entre seus membros, bem como mecanismos participativos na troca de informações, que possuem gênero, ou gêneros, comunicativo(s) para promover seus objetivos, que acabam por adquirir uma escolha lexical recorrente e própria, o que leva ao desenvolvimento de um nível limiar que distingue os membros dessa comunidade discursiva de outras, como adequados e de fato a ela pertencentes ou não.

Para exemplificar a importância desse reconhecimento em nossa vida diária e em nossa atuação como professores humanizadores, usaremos meu exemplo pessoal. Citaremos algumas das comunidades discursivas imediatas das quais reconheço que faço parte: sou mulher, sou brasileira, sou gaúcha, sou branca, sou classe média-baixa, sou cristã, sou casada, sou mãe, sou professora, sou aluna de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM. A relevância de perceber-me como membro dessas dez comunidades discursivas e de saber que pertencer a cada uma delas implica em, ao dizer minha palavra, em qualquer uma delas ou em outras, falo sob a influência de todas elas, ou seja, é por pertencer a elas que tenho determinado ponto de vista, que naturalizo essa ou aquela prática ou discurso, que assumo essa ou aquela ideologia, que ajo dessa ou daquela maneira, que perpetuo ou questiono isso ou aquilo.

Nessa compreensão do eu e do reconhecimento de que em nossa *palavra* perpassam milhares de vozes é que conseguimos conceder ao outro, legitimidade e respeito. À medida que compreendemos que o outro *diz a sua palavra* também perpassado pelas influências das *comunidades discursivas* a que ele próprio pertence, nos tornamos capazes de conceber que isso não torna a *palavra* do outro menos relevante ou autêntica que a nossa.

É esse reconhecimento que propicia que o professor se reconheça influenciado, mas não determinado, pelo seu entorno social. A partir dessa

percepção crítica ele poderá se mover do determinismo imobilizador, que lhe tirou o senso de pertença e passar à tomada de decisão e transformação do que lhe parecer necessário, quer seja em sua práxis educativa ou em sua concepção de si e do outro como ser sócio-histórico-cultural e discursivo.

Tendo o entendimento de si e do outro como seres influenciados e condicionados, mas não determinados, o professor humanizador se estabelece, pois ele passará a interagir crítica e dialogicamente com os educandos, pautado no respeito e legitimação dos conhecimentos prévios destes. Desse modo, o professor humanizador poderá construir o conhecimento com o educando; e juntos, ainda que não de forma equitativa, conhecerão o mundo, promoverão o ensino-aprendizagem de conhecimentos já existentes e trabalharão a possibilidade de produção de conhecimentos ainda inexistente.

Creemos que nesse primeiro aspecto tratado, apesar da complexidade, conseguimos abarcar o necessário para estabelecer que é na humanização de professores e educandos que se estabelece a indissociabilidade entre docência e discência, encapsulando a compreensão de que não há possibilidade de um professor humanizado acreditar que possa haver ensino se não houver aprendizagem.

b) A rigorosidade metódica que o professor humanizador deve ter, ele também deve auxiliar aos educandos a desenvolverem. Como posto por Freire (1996) é preciso que, tanto professor como educando, tenham essa rigorosidade ao se aproximar dos conhecimentos já constituídos pela humanidade, não os tratando de maneira superficial e fatalista, mas apoderando-se deles criticamente, tendo em mente o inacabamento do conhecimento humano já constituído e sabendo que este pode ser alterado, transformado, reconstruído, além do reconhecimento de que há conhecimento ainda inexistente.

Se professores e educandos desenvolverem essa rigorosidade metódica na busca do conhecimento, o conteúdo programático deixará de ser visto como uma preocupação para o ensino, não haverá neles um fim em si mesmo, ao contrário, o conteúdo programático será o meio pelo qual a curiosidade epistemológica do educando será estimulada. Ainda segundo Freire (1996), essa forma de vivenciar o processo de ensino-aprendizagem exigirá professores e educandos “criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (p. 7).

Nesse processo de humanizar-se caberá ao professor se dar conta que, embora ele já tenha percorrido um longo caminho na busca e construção do conhecimento, e que seu papel no processo de ensino-aprendizagem é o de coordenador de debate que visa promover a criticidade, a reflexão, a autoria, a autonomia e a humanização do educando, ele não detém todo o conhecimento sobre o conteúdo proposto e nem esgotou todas as possibilidades a cerca do assunto, que sabe e admite humildemente que seu ponto de vista não é o único válido. Só assim os professores em serviço abolirão o papel de memorizador do conhecimento alheio e se tornarão sujeitos no processo de construção do seu próprio conhecimento, de sua humanização e da humanização dos educandos.

c) Outro aspecto importante é a questão da autoridade docente, pois parece haver uma perversão social que dissemina a ideia de que os professores deixaram de ter autoridade no espaço escolar, de que qualquer forma de autoridade por parte dos professores é negativa e deve ser considerada abusiva, recorrendo novamente às palavras de Freire procuro diferenciar autoridade docente de autoritarismo.

A autoridade docente a que o autor se refere é a da persuasão, a que, nas palavras de Ghiggi (2007), “com competência político-pedagógica, tem a capacidade de sensibilizar pessoas à produção de movimentos de resistência e à produção de alternativas contra-hegemônicas” (p. 182). Ou seja, é a autoridade que se contrapõe a licenciabilidade, cuidando de proporcionar ao educando as condições básicas para que o processo de ensino-aprendizagem possa ocorrer. Importante considerar aqui que Freire assume a licenciabilidade como tão perniciosa quanto o autoritarismo, considerando inerente a autoridade do professor em exercer a diretividade do processo de ensino-aprendizagem.

A indissociabilidade entre autoridade docente e liberdade discente requer que os professores reconheçam os educandos como sujeitos em sua totalidade, detentores dos direitos oriundos da simples condição de ser gente, tanto quanto os professores o são.

Reconhecer a igualdade entre professores e educandos, reconhecendo ambos como gente, é passo indispensável para o exercício adequado da autoridade, pois é pautado nesse reconhecimento de igualdade, porém consciente de seu papel formador no processo educacional, que o professor humanizador se negará a

exercer injusto domínio sobre os educandos. Sua autoridade docente emanará de sua seriedade e comprometimento com o estudo e formação pessoal, de sua competência profissional, de sua generosidade para com o educando, do respeito que por eles tem e demonstra, da certeza de que a autodisciplina é requisito para a rigurosidade metódica exigida para que o educando conquiste sua autonomia. Assim, o professor humanizador não se exime de seu papel formador, antes reconhece a prática educativa como diretiva, assume a responsabilidade de sua profissão e a toma em suas mãos.

d) Como última, mas proeminente, demanda do professor humanizador, discutiremos a esperança. De acordo com o pensamento de Freire (1996) a esperança é o ímpeto natural que impele o ser humano ao ser mais, a esperança é vocação ontológica do sujeito. Henz (2007) ressalta a importância de mantermos ou resgatarmos a esperança de que todo sujeito tem a “capacidade de superar obstáculos desvelados e lançar-se na construção de inéditos viáveis” (p. 161). Assim, continua o autor, expressando que “educar é sonhar, ter projetos, é confiar num futuro melhor para todos(as)” (p. 161), é a esperança que nos motiva a ação.

Se conscientes da necessidade da esperança para manter nossas ações humanizadas e logo humanizadoras, será necessário também entender que a humanização da educação só ocorrerá de dentro para fora, ou seja, é na ação individual em sala de aula, no ser e fazer diretamente com os educandos que a humanização se dará. Pensar do global para o local, nesse caso, poderá embotar nossa esperança e nos tornar apenas sonhadores ao invés de motivados à realização do viável ou pior, despertar em nós a autopiedade, que leva o sujeito ao desânimo, ao desespero e à desumanização.

Ao considerar que o papel social do professor na atualidade é complexo e exige um posicionamento do individual para o coletivo, para que ao assumir-se como indivíduo capaz de agir e não imobilizado pela influência do mundo que o cerca, ele possa tomar em suas mãos o seu fazer docente e sua profissão, reconhecendo-se como humano e, portanto, naturalmente capaz e aberto para a busca do conhecimento, para o convívio em sociedade, ele aprenderá a buscar suprir as demandas que poderão torná-lo um professor humanizador, responsabilizando-se pelo processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, sendo diretivo, sem ser autoritário, buscando qualificar-se cada vez mais para atingir e promover a

rigorosidade metódica, nutrindo a esperança para que seu agir reflita suas convicções epistemológicas. Deste modo ele poderá se considerar um professor humanizado, e se assim o for, ele não só buscará constantemente seu aperfeiçoamento, mas também concederá ao educando o mesmo direito de ação e interação social que almeja para si, enquanto processos de auto(trans)formação para o “Ser Mais”.

De tal modo, uma vez que o professor reconhece que sua humanização, e conseqüentemente a do educando, é mediada e/ou construída pela e na linguagem, só existindo em seu contexto de uso, ou seja, em uma determinada prática social, é que ele compreenderá que os textos que nos cercam no cotidiano são representações da experiência humana e das relações interpessoais. Compreendendo que essas representações jamais são neutras, mas sempre imbuídas de ideologia e perpassadas por milhares de vozes que vieram antes das nossas, é que o professor que assume a responsabilidade por sua auto(trans)formação permanente estará mais propenso a engajar-se na alfabetização plena do educando.

No quinto capítulo, apresentaremos e trataremos os dados desta investigação-formação, buscando entrelaçá-los com o que foi discutido até o momento.

5 OS CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-FORMATIVOS COMO ESPAÇO-TEMPO PRIVILEGIADO PARA AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE COM PROFESSORES

De acordo com a proposta dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, o diálogo fluiu entre iguais, com a diretividade necessária, apenas, para que houvesse centralidade no objetivo geral dessa pesquisa-formação que era a alfabetização visual de professores em exercício. Desta forma, a perspectiva da dialogicidade foi prioritária em nossos encontros, dando voz a todos os professores participantes dos círculos e a discussão dos saberes já construídos acerca dos recursos de sentido nas imagens se deu de forma a respeitar o ritmo de participação e construção coletiva e intersubjetiva do grupo. Assim, a apropriação desses recursos foi ocorrendo de forma não linear e individual, havendo no diálogo a constante cooperação de uns para com os outros.

No decorrer dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos o que era, inicialmente, o processo se tornou imbuído de significado *per se* e passou a influenciar diretamente a investigação-formação por ensejar o engajamento dos professores de maneira genuína e autorresponsável, quer dizer, à medida que cada professor ia assumindo seu inacabamento e percebendo que a alfabetização visual lhe empoderava, esse empoderamento era demonstrado e compartilhado com os demais durante os diálogos. Consideramos mais que plausível dizer que os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos foram bem sucedidos em promover a alfabetização visual na formação permanente com esses professores, não só como procedimento, mas por ser identificado como uma possibilidade de auto(trans)formação autêntica pelos professores. Um dos integrantes do grupo, avaliando o processo investigativo-formativo, declarou: “formação exige envolvimento, não é só ouvir uma palestra sobre coisas que a gente já sabe e, às vezes, sabe até mais do que quem está falando. Esse é o tipo de formação que a gente sempre pede. Uma experiência nova para nós”.

A declaração feita pelo professor e corroborada pelos demais participantes do Círculo gerou uma discussão acerca do que é, tradicionalmente, oferecido como formação permanente e sua validade no processo de auto(trans)formação e a experiência que estávamos tendo como pares. Pois, apesar de eu ser a

pesquisadora líder, estava não só entre coautores, mas acima de tudo entre meus colegas de profissão, e, assim como eles, reconhecendo meu inacabamento e a necessidade da minha auto(trans)formação permanente para chegar a ser mais.

Esse sentimento de pertença agregou valor aos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos a tal ponto que se fez necessário destacar a importância que o procedimento ganhou no percurso da investigação-formação, sendo que o acolhimento gerado pela premissa da escolha da temática a partir da percepção de uma necessidade coletiva, que promoveu a assunção do inacabamento, da condução do diálogo-problematizador embasado na escuta sensível e no olhar aguçado que culminaram, para além da sensibilização quanto a alfabetização visual, com a descoberta da necessidade da auto(trans)formação permanente e da conscientização que deve permear todo o processo investigativo-formativo.

Objetivando a auto(trans)formação com a alfabetização visual, no decorrer do processo, utilizei metalinguagem¹⁷ para expor e dar início às discussões, sendo que os termos utilizados tiveram cunho mais técnico, como os utilizados no capítulo três dessa dissertação. Porém, o foco não foi a apropriação da metalinguagem, mas sim a apropriação do sentido dos recursos em si.

Embora tal apropriação não tenha se dado linearmente, por questão de organização textual, optamos por subdividir os dados construídos no decorrer dos círculos de forma a evidenciar o adensamento do diálogo à medida que os professores iam se inteirando do assunto central, alfabetização visual, e além de irem se apropriando dos recursos de sentido nas imagens iam também auto(trans)formando suas percepções e entendimentos de forma compartilhada.

5.1 O diálogo-problematizador inicial

Primeiramente trazemos os dados originados do questionário de sondagem por meio das questões relativas ao levantamento do conhecimento prévio. Lembrando que nesse primeiro momento o objetivo era averiguar com que frequência os professores faziam uso de imagem em sua prática pedagógica e de

¹⁷ Em linguística, metalinguagem é considerada a linguagem usada para descrever algo sobre a própria linguagem. Toda gramática, por exemplo, a gramática sistêmico-funcional, que trata da linguagem verbal como prática social, ou a gramática do designer, que trata da linguagem visual sob a mesma perspectiva, são construídas por meio da metalinguagem, ou seja, a linguagem utilizada para explicar a si mesma.

que maneira o faziam. A representação abaixo demonstra os dados coletados nessa parte do processo:

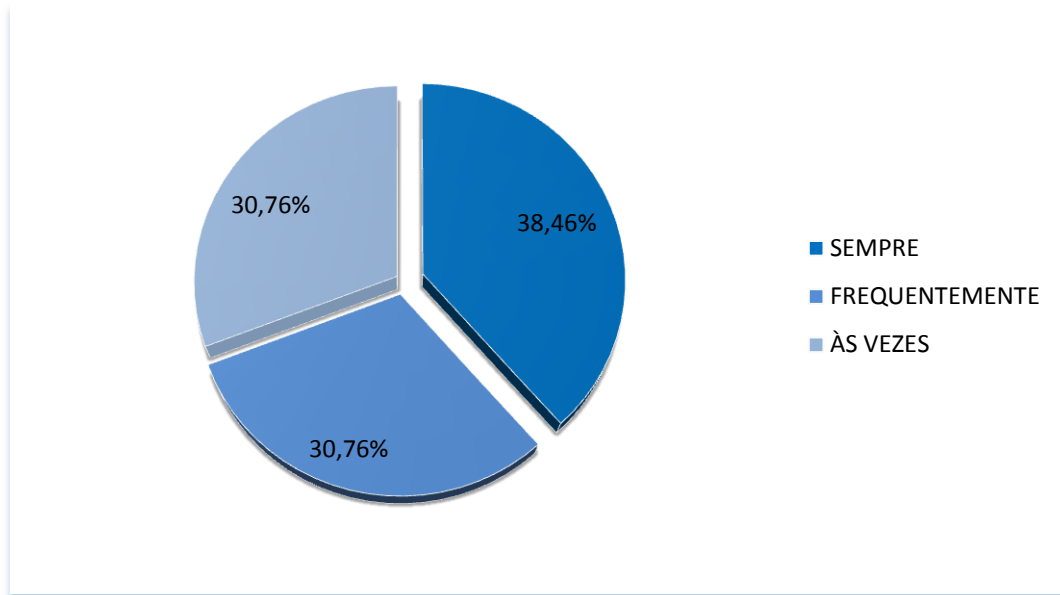


Figura 6 – Quanto a frequência do uso de imagens

Pela leitura do gráfico acima, podemos dizer que todos os professores participantes do estudo afirmam utilizar imagens em sua prática pedagógica, ficando ainda evidente pelos três advérbios de frequência que o uso da imagem é bastante alto em suas aulas.

Quando solicitados a exemplificar a maneira como utilizam imagens em sua práxis educativa, os professores citaram várias fontes de imagens e, outros, o conteúdo das imagens, relacionando-as ao objetivo de uso, mas poucos chegaram a exemplificar como as utilizam. Isso pode ter dois significados: um é que provavelmente a pergunta não foi suficientemente clara, causando confusão no momento de exemplificar o uso feito por eles; o outro é que os professores não façam uso das imagens de forma sistematizada e por isso tiveram dificuldades em exemplificar a maneira pela qual o fazem.

Desta forma, primeiramente, demonstro o tipo de imagem e as fontes citadas pelos professores, para depois tratar da maneira pela qual eles as utilizam em sua prática pedagógica.

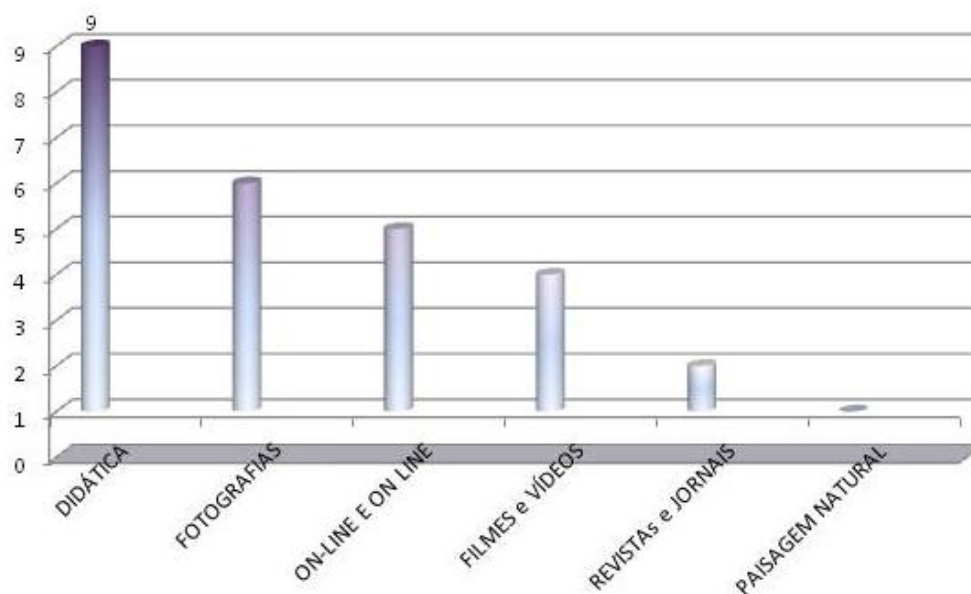


Figura 7 – Quanto ao tipo e fonte das imagens

O dado obtido quanto aos tipos e fontes utilizadas pelos professores se faz importante por demonstrar a grande variedade de imagens utilizadas, bem como a variedade de fontes das quais elas provêm.

Classifiquei como didáticas, além da menção deles mesmos por esse termo, os mapas, gráficos, livros didáticos e as imagens citadas como para ilustrar e colorir.

Ao citarem fotografias, não foram mencionados o tipo ou a proveniência dessas imagens, assim fica impossível discorrer mais sobre elas.

Cinco professores disseram fazer uso de imagens *on-line*, aquelas que os eles retiram da internet para utilizarem em slides ou impressas, dentre eles, dois ainda as utilizam *online*, em jogos e pesquisas na sala de informática disponível na escola.

Quatro professores disseram fazer uso de filmes e vídeos. Essas imagens em movimento e a rica multimodalidade que as acompanha, foram citadas como forma de auxiliar os alunos a entenderem, por meio da visualização, questões históricas, sociais, políticas, geográficas, o que tenderia a permanecer abstrato quando utilizado apenas os recursos convencionais de material didático e/ou paradidático impresso.

A menção do uso de revistas, assim como de fotografia, não teve explicação de uso, sendo inapropriado querer inferir o uso feito pelo professor que citou essa fonte de imagem.

As exemplificações sobre os usos feitos em sala de aula dos tipos e fontes de imagens que os professores mencionaram, de forma explícita, foi bastante limitado, como descrito acima e demonstrado na imagem abaixo:



Figura 8 – Quanto a maneira de uso de imagens

Os dois professores que citaram o uso de imagens para colorir, são professores da educação infantil, fato que, por conhecer seu trabalho, acredito ser acertado dizer que eles estão se referindo ao material impresso utilizado, por exemplo, no alfabeto ilustrado ou dos demais materiais impressos apenas com os contornos dos desenhos, normalmente utilizados para desenvolver o freio inibitório e a motricidade das crianças.

Já a utilização de filmes e vídeos foi citada por professores dos anos finais e a imagem é apenas um dos modos de linguagem utilizados nessas fontes de imagem, aqui, para além da linguagem verbal e visual, se faz necessário considerar dentre outros, os recursos de sentido da trilha sonora, dos sons e da voz.

O uso da imagem em jogos, embora citada por um professor de anos finais se adéqua a maioria dos jogos de tabuleiro ou *online*. Porém, para sabermos o papel cumprido pela imagem no jogo mencionado pelo professor seria necessário sabermos a qual jogo ele se refere e analisá-lo especificamente.

Quanto à menção do uso de imagens para representação do real, se tem aqui um dos usos mais típicos atribuídos a imagem na escola, pois a abstração de determinados conceitos demanda sua representação imagética para que o educando possa atribuir significado ao que a linguagem verbal não explicita tão facilmente. Além da abstração conceitual, temos ainda a questão de contexto, ao trabalharmos com os educandos realidades que não lhe são familiares, as imagens podem auxiliar ao menos na percepção do que, de outra forma, seria inimaginável para eles.

Dessa forma, podemos dizer que, embora tenham sido poucos os detalhamentos sobre a maneira que as imagens são utilizadas pelos professores, os exemplos citados por eles foram bastante reveladores do papel atribuído às imagens, isto é, segundo suas colocações, as imagens são tidas como meio de vinculação dos conteúdos abstratos com o real, ou da representação gráfica dessa abstração. Assim, a imagem não parece ser considerada como um texto em si, mas, apesar disso, fica evidenciada a importância que os professores atribuem à diversificação do uso de materiais, nesse caso, imagéticos como forma de promover o envolvimento do educando no processo de construção do conhecimento.

Quando solicitei aos professores para declararem por meio de resposta fechada se já haviam tido contato com teoria sobre o uso de imagens o resultado não foi de surpreender:

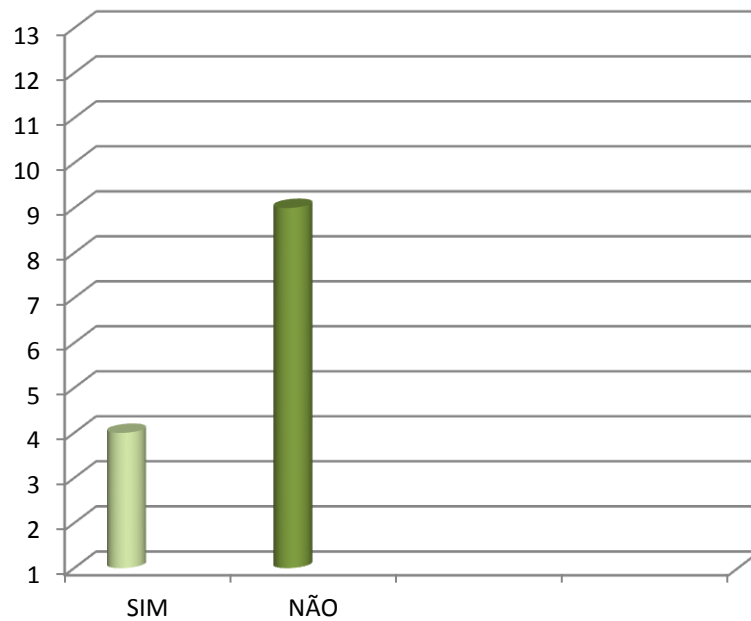


Figura 9 – Quanto ao conhecimento prévio declarado

Dos quatro professores que afirmaram já ter tido contato com teoria sobre o uso de imagens, três deles citaram como fonte desse conhecimento o projeto Imagens Revelando Aprendizagens que era desenvolvido na própria escola, sendo que apenas um deles citou uma experiência de auto(trans)formação permanente na qual trabalhou sobre cinema. O alto grau de uso das imagens, apesar da falta de conhecimento teórico é um demonstrativo do envolvimento dos professores com seu papel social de assumir a educação da criança sem a restrição de ser especialista, a busca de novas possibilidades, ainda que desafiantes e intuitivas demonstram que os professores participantes dessa investigação-formação buscaram meios de atingir seu objetivo, que é o de promover a aprendizagem.

A definição, ou conceituação de imagem feita pelos professores, quando solicitados a fazê-lo por escrito em forma de registro livre, trouxe uma compreensão bastante inesperada sobre o que é uma imagem. Dos doze professores que participaram da atividade de conceituar as imagens, somente quatro conceitos foram registrados e todos bastante breves. Os demais professores registraram características atribuídas às imagens ou designaram possíveis utilizações para elas.

Os conceitos estão apresentados na íntegra na Figura 10:



Figura 10 – Imagem é:

Dentre os conceitos elaborados pelos professores fica evidente que eles se referem ao mundo real, ao que nos cerca e que é percebido pelo sentido da visão, não tratam da imagem como representação de mundo. Essa conceituação de que imagem é tudo que está ao nosso redor e pode ser captado pela visão, nos permite dizer que imagem foi entendida em oposição ao que pode ser captado pelos sentidos da audição, do olfato e do tato.

Essa compreensão de imagem como sendo os objetos, pessoas e fenômenos reais e não da imagem como representação do real, vai ao encontro da referência feita por um professor na questão do questionário de sondagem sobre como ele se utilizava das imagens em sala de aula, chamou minha atenção quando ele fez menção ao ambiente da sala de aula como parte das imagens que ele utiliza. Essa concepção implica que o próprio conceito de imagem não é entendido.

Ainda que ao conceituar imagem os professores tenham tratado indistintamente o mundo material de sua representação imagética, a grande maioria dos exemplos utilizados se refere aos tipos de imagem representacional que eles costumavam utilizar em sua prática pedagógica, bem como suas fontes. Logo, os dados demonstrados nas figuras 7 e 8 não corroboram o entendimento explicitado na figura 10.

Assim, é possível que essa incongruência indique não só a falta de clareza conceitual de imagem como representação, mas também pode indicar uma limitação na expressão do que é um conceito. Uma vez que oito dos doze professores, ao invés de conceituar imagem expressaram possibilidade de uso e/ou apontaram características das imagens, deixando transparecer que o próprio significado de conceito se perdeu no processo de registro.

Por conseguinte, os resultados tornam plausível dizer que os professores participantes dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos entendem imagem como tudo que pode ser captado pelo sentido da visão, sem distinção entre o real e o representacional. Embora tenha havido essa falta de clareza quanto ao conceito de imagem, é plenamente apropriado afirmar que os professores utilizam uma grande variedade e quantidade de imagens em sua práxis. Ainda que a maioria dos professores tenha admitido não ter conhecimento teórico prévio sobre o uso de imagens em sala de aula, eles afirmam lançar mão desse recurso com bastante frequência, fazendo uso intuitivo da imagem e atribuindo a elas o papel principal de tornar menos abstrato os conteúdos escolares.

Os resultados demonstrados até aqui, nos permite certificar que o primeiro objetivo específico da pesquisa foi inteiramente atingido.

5.2 As discussões acerca dos recursos de sentido nas imagens

Nessa seção trataremos das discussões realizadas com base nos textos mencionados no capítulo dois. Nos diálogos sobre os textos teóricos, os professores se referiam a eles pelos títulos e teciam seus comentários, não houve a exigência que todos se manifestassem e nem que o fizessem sobre o mesmo texto sobre o qual havia sido feita menção anterior. Esta liberdade de interação dialógica trouxe elementos enriquecedores, pois possibilitou que os professores se manifestassem voluntariamente e tecessem relações pessoais sobre o que estava em pauta.

Uma vez que há professores que se manifestaram diversas vezes partilhando suas experiências e outros que tiveram menor expressão verbal, irei apresentar suas falas de acordo com o número a ele atribuído na Tabela 01, utilizada na caracterização dos sujeitos. Essa opção me parece adequada por possibilitar ao leitor conferir a área de atuação do professor que será citado, seu tempo de

exercício da profissão, o número de horas que trabalha semanalmente e com que faixa-etária ele atua.

Cabe ainda relatar que nem todos os professores se fizeram presente em todos os encontros, o que torna ainda mais apropriado a identificação de acordo com a tabela inicial, por agregar elementos na caracterização de cada professor envolvido nesse processo investigativo-formativo.

Para fins de registro, optamos por organizar os comentários e relações de forma a demonstrar o efeito que essas leituras tiveram nos professores, isto é, de forma a que o leitor possa notar as evidências de sensibilização quanto a alfabetização visual ocorrida desde o questionário de sondagem até o momento do diálogo sobre os textos teóricos, uma vez que é nesse momento que se torna bastante evidente a assunção do inacabamento, do olhar aguçado, da conscientização e dos indicativos de auto(trans)formação. Com vistas a essa demonstração, trago citações retiradas das gravações em áudio, além do registro escrito realizado pelos professores a cada encontro.

O professor 11 iniciou o diálogo sobre os textos teóricos propostos, esse foi o mesmo professor que solicitou que não houvesse sobrecarga de leitura teórica, o que mencionei no capítulo dois, e que havia se mostrado reticente quanto a essa solicitação. Seu comentário reflete claramente uma mudança de atitude quanto às leituras e seu acolhimento pessoal desse processo investigativo-formativo. Esse professor, referindo-se ao texto “O Uso de Fotos em Sala de Aula”, disse: “Eu gostei da leitura, achei muito acessível, a principio pareceu que era um assunto estranho, mas a gente sabe o que é. Não é estranho, não está longe do nosso entendimento. É uma coisa que a gente esta fazendo”.

A colocação feita pelo professor 11 demonstra que ao fazer as leituras propostas ele percebeu que o uso de imagens já é adotado na escola, contudo de forma apenas intuitiva, sem que o professor seja alfabetizado visualmente. Ele segue sua palavra exemplificando com um dos textos lidos “Aquele da foto mesmo, a gente faz registro de foto, mas não explora tudo que poderia explorar com as nossas crianças” e após essa colocação, que foi permeada por comentários de apoio por parte de outros professores presentes, ele declara que se os Círculos Dialógicos continuassem como os iniciais “nossa formação será muito boa”. É inevitável mencionar o caráter de humildade desse professor ao expor sua mudança de opinião e ao assumir o reconhecimento de seu inacabamento, tanto como pessoa

quanto como profissional, estar disposto a inserir-se no processo investigativo-formativo com seus pares, buscando construir coletivamente um novo conhecimento.

Na sequência dessa fala sobre o uso de fotografias como registro das atividades realizadas em sala de aula outro professor se manifestou. O professor 02 comentou que a escola promove anualmente a viagem de estudantes ao Museu da PUC, em Porto Alegre-RS, e que os estudantes têm muita vontade de tirar fotos ao lado dos objetos expostos, mas que ao retornarem eles não sabem dizer o que a determinada máquina fotografada por eles faz, ou o que era representado por determinado objeto. O professor considera que “o importante pra eles era tirar a foto do lado do seringueiro, era importante tirar outra aqui por que tinha um monte de espelhos, tá, mas, o que aquela imagem ali estava representando? Eles não sabem, eles não se apropriam do significado. Me dei conta que de repente a gente não trabalha muito isso com o aluno, eu acho que a gente teria que desenvolver mais esse senso de observar os detalhes”.

A colocação do professor 02 nos autoriza dizer que ele se deu conta que trabalhar não só a observação dos objetos e maquinários expostos no museu poderia contribuir com a aprendizagem dos educandos, como também que ao fazer uso da motivação deles pelo registro fotográfico, no qual eles estão registrados junto a determinado objeto ou máquina, solicitando antes do início da visita, por exemplo, que eles fotografassem porque teriam que explicar o que e o porquê de ter fotografado algo, poderia promover a habilidade de observação dos educandos e originar uma aprendizagem de maior profundidade. Esse professor estava refletindo sobre uma prática já bem sucedida para torná-la ainda mais significativa na aprendizagem dos educandos, a rigurosidade metódica se fez evidentemente necessária para ela.

Ao debatermos essa questão da habilidade de olhar e apreender ou inferir significados foi discutido sobre a superficialidade com que nossos educandos, e nós mesmos, encaramos o que nos cerca. O professor 13, ao tomar a palavra trouxe um exemplo vivido por ele no dia anterior ao encontro. Esse professor ficou surpreso com o fato de ter apresentado uma atividade em sala, na qual os alunos eram solicitados a pintar a figura de um morro e que muitos não sabiam a cor apropriada para usar. Ele, então disse “gente vamos lá para fora, vamos olhar e ver qual a cor dos morros que cercam nossa cidade”; ele continuou relatando que achou impressionante como as coisas passam despercebidas pelas crianças e constatou

que “o mundo é mais colorido do que eles pensam”. Nesse momento da fala do professor sua comoção foi evidente, ao constatar em uma atividade tão simples que as crianças não percebiam sequer o colorido do mundo em seu entorno imediato; ele menciona ainda que conseguiu compreender melhor o porquê de as crianças usarem sempre duas ou três cores apenas para colorir, e diz que “eles olham só o que eles querem olhar”. E continua dizendo que às vezes nós, professores, também fazemos isso, às vezes fixamos no conteúdo e deixamos de “explorar muito mais”, e assim sugere que, talvez, devêssemos deixar mais os muros da escola e auxiliar os educandos a verem o mundo em que vivem com outra perspectiva.

Enquanto e após o professor 13 chamar a atenção para a superficialidade com que olhamos o que está ao nosso redor, vários outros professores manifestaram concordância com essa constatação. Infere-se, então, que esses professores se preocupam com seu papel social e com suas responsabilidades para além da contratual; eles demonstram estar dispostos a auxiliar aos educandos na percepção de um mundo mais alegre do que eles percebem no hoje. Essa experiência e desejo de auxiliar compartilhados com o grupo é um indicativo do caráter humanizador assumido por esse professor em sua prática pedagógica.

Quando encerrado, ou pausado, o diálogo sobre a questão da superficialidade do olhar e a necessidade de (re)educarmos nossa habilidade de observação, o professor 10 pediu para compartilhar uma citação que havia sublinhado no texto “A Importância da Descrição de Imagens em Sala de Aula, Para Todos os Alunos”, e ao fazê-lo leu: “as imagens devem falar com os estudantes tanto quanto os textos”, e passou a comentar que o texto dizia que as pessoas precisavam tecer teias de significados e que ele considerou que em sua área de atuação essas colocações ganharam destaque por que os educandos questionam muito onde irão usar aquele conhecimento e que ele sempre precisa relacionar a teoria com a prática, se não “pra eles tem um significado pequeno, e a imagem torna isso mais significante”. Fechando sua fala, nesse momento, o professor 10 afirma que considera que ao ajudar o educando a perceber e tecer essa teia de significados e uso dos conhecimentos adquiridos na escola os educandos terão aberto seus horizontes, suas visões, seus caminhos, os significados dos trabalhos propostos em aula.

Quero explicitar aqui que esse diálogo foi repleto de emoção por parte dos professores, que muitos anuíam com movimentos de cabeça, sorrisos ou expressões de concordância, criando uma atmosfera riquíssima de

compartilhamento de experiências, de novas percepções ou da retomada de esperanças. O professor que mencionarei a seguir será denominado de professor 14; ele não consta na Tabela 01 por que ele não se encontrava presente naquele dia.

A fala do professor 10 foi sobreposta pela fala do professor 14, o qual disse que ao ler os textos ele não conseguia desvincular a leitura de suas aulas e declara: “eu não percebia realmente o quanto a imagem era importante”, e argumentou que em sua área a imagem não é muito utilizada, pois se tenta desvincular o atleta de alto rendimento, que faz os movimentos perfeitos do que é esperado, ou desejado do educando, que há o entendimento de que se deve tirar a tentativa de imitação dos atletas profissionais, que o objetivo é que os educandos “façam por eles mesmos, por experiência deles, o que eles têm que eles coloquem pra fora”.

Apesar desse entendimento bem específico de sua área, o professor continuou dizendo que se sentiu provocado a usar imagens em suas aulas e que ficou pensando em como poderia fazê-lo; pois ele percebeu que a imagem poderia ser trabalhada para além do óbvio que nela é exposto, que as imagens poderiam resgatar valores que estão perdidos, por exemplo, imagens de superação física, de dedicação e de autodisciplina. Além disso, o professor 14 compartilhou a ideia de uma atividade na qual poderia fotografar os movimentos realizados durante as atividades práticas dos educandos para posterior análise e discussão com a turma. Ele ainda continuou dizendo que se deu conta que poderia se utilizar de imagens mesmo para avaliação teórica pedindo uma interpretação de imagem para o educando.

Finalizando sua fala o professor 14 afirmou: “vi o quanto é importante e eu vou passar a utilizar mais imagens. Sabe, foram ideias que me foram surgindo enquanto lia, poxa foi muito legal, realmente eu gostei dos textos, por que eu não conseguia sair das minhas aulas. Só com essas ideias veja o leque profissional que se abriu na minha frente, nunca tinha trabalhado com imagem, então eu vou começar”.

O fato de esse professor ter compartilhado de forma tão entusiasmada sua experiência de leitura suscitou certa comoção no grupo e desencadeou diversos comentários sobre a necessidade que temos de compartilhar mais nossas experiências de aprendizagem e ideias de ensino. Mais que fala, essas ações de tomada da palavra, de envolvimento e compartilhamento durante os Círculos

Dialógicos Investigativo-formativos vão ao encontro da perspectiva freireana de que os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (FREIRE,1987). É mais que razoável afirmar que esse encontro foi um desses momentos de construção coletiva do conhecimento e, por que não dizer, de humanização.

No encontro seguinte, continuamos a discussão a partir do ponto de interrupção do diálogo já mencionado. O professor 05 iniciou o novo encontro mencionando alguns aspectos relativos aos recursos de sentido tratados no texto “A Imagem em Sala de Aula: Uma Proposta com a Capa de Revista”, ele chamou a atenção para como explorar as chamadas em relação ao tipo de letra. O professor 05 disse já trabalhar muito a parte visual, “de cartazes, de fotos e às vezes tem texto junto no cartaz, e aí, o que eles têm que enfatizar? Qual a letra mais grossa? Qual a letra menor? E tudo isso foi trabalhado aqui no texto. Eu gostei muito desse texto, associei com o que eu já faço. Eu achei interessante que mostra como tu vai levando o aluno ao que tu quer.”

Dessa colocação feita pelo professor, podemos depreender que ele se ateuve aos recursos de sentido da linguagem verbal impressa, que também são elementos visuais, tal como ele exemplificou, tipo de fonte, tamanho de fonte, uso ou não de negrito e disposição do texto verbal em relação à imagem. Talvez, por ele já estar acostumado a utilizar imagem em sala de aula, encarar a linguagem verbal impressa e os recursos de sentido que ela pode ganhar, seu foco foi mais teórico. Além desse aspecto, ele cita que chamou sua atenção o texto contribuir para condução do educando ao que o professor quer por meio da observação desses recursos de sentido.

Posta algumas das contribuições que consideramos representativas sobre a leitura dos textos, acreditamos ter elementos suficientes para afirmar que a maior contribuição da leitura foi auxiliar os professores a se darem conta de que as imagens significam e que nós, tanto quanto os educandos, podemos fazer melhor uso das imagens que já estão a nossa disposição. Ainda que até esse momento os recursos de sentido mencionados pelos professores tenham sido limitados, o despertar das possibilidades de uso das imagens e a constante menção de associação entre os textos lidos e a própria prática, já é indicativo de êxito na escolha desse material como fomento para nosso diálogo.

Com o resultado das leituras sugeridas, consideramos pertinente dizer que, embora não tenhamos tido a sistematização de atividades a serem utilizadas em

sala de aula, tivemos a espontaneidade das vinculações feitas livremente e, em especial, as aplicações ideadas e compartilhadas pelo professor 14 e sua afirmação de que passaria a utilizar imagens em suas aulas devido às reflexões que se deram a partir desse estudo.

Por tudo isto, ousamos afirmar que esse momento investigativo-formativo revelou a grande necessidade que os professores têm de compartilhar suas ideias, inquietações e experiências em um lugar que lhes garanta a palavra por meio da escuta sensível. Pode-se dizer que nesse momento se explicitou “a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir” (FREIRE, 1996, p. 21); e foi nesse sentido que os professores partilharam, não só seus saberes e experiências, mas seus sentimentos, suas novas percepções, seu idear de uma práxis aprimorada, envolta em novas possibilidades. Foram momentos em que eles estavam de fato integrados em seu contexto, refletiram sobre este contexto e com ele se comprometeram, construindo a si mesmos, chegando a ser sujeitos (FREIRE, 1979).

Essa percepção encontra suporte na fala do professor 11, que disse esperar que nossos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos se mantivessem como os iniciais por considerar que isso seria uma garantia de qualidade na auto(trans)formação permanente. Colocações como essas durante os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos e em outros espaços de convívio coletivo na escola revelaram que o desejo de ser mais é parte constante na maioria dos professores que participaram desse processo investigativo-formativo; contudo, esse desejo e comprometimento está vinculado ao que e como lhes é permitido integrar e construir sua auto(trans)formação permanente.

Desse modo, os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos se mostraram eficientes na promoção da auto(trans)formação de professores em exercício. Dos movimentos para a dinâmica dos Círculos Dialógicos, ficou evidenciado para nós que a escuta sensível e o olhar aguçado do pesquisador líder estimula aos demais professores a também agirem dessa forma, tornando os Círculos Dialógicos momentos realmente privilegiados de construção cooperativa do conhecimento e de auto(trans)formação permanente por meio da assunção de que cada um; e de que todos somos inacabados e que é a conscientização fomentada no decorrer desse processo que nos empodera e permite que retomemos nossa profissão em nossas mãos.

Importa ainda ressaltar que esse envolvimento dos professores corrobora a percepção que a formação deve partir do interesse interno, que os professores estarão mais dispostos a doarem seu tempo, conhecimentos e energia se sentirem-se parte integrante do processo de construção do conhecimento, o que, aqui percebemos, como a tomada de sua formação em suas mãos, entre pares e não como algo verticalmente elaborado e implementado.

O diálogo sobre os textos e o compartilhar de experiências ensejaram uma atividade coletiva de leitura de imagens e de capas de revista. A finalidade da atividade foi a de identificarmos de forma sistematizada os recursos de sentido nas imagens, antes de passarmos às atividades práticas de leitura individual.

Visto que essa leitura foi conduzida por mim, por meio de perguntas que questionavam, basicamente, a questão de efeito de sentido causado, distância social, enquadramento, ângulo e vetor da linha dos olhos e tendo todos esses recursos já sido abordados e exemplificados no capítulo três dessa dissertação, não os discutirei novamente aqui, contudo, os trarei novamente ao longo das duas atividades práticas desenvolvidas nos encontros e apresentadas a seguir.

5.3 Lendo banner publicitário

A leitura do banner publicitário também se deu de forma coletiva, o banner foi apresentado em slide e oralmente segui o roteiro de leitura (APÊNDICE 02) guiando o olhar dos professores ao mesmo tempo em que procurava promover a apropriação dos recursos de sentido que já havíamos debatido e exemplificado anteriormente.

A Figura 11 demonstra os processos iniciais de leitura, sendo que os comentários feitos em resposta às perguntas estão expressos em balões de fala, demonstrando processos verbais, assim como as caixas de texto. Quando solicitados a justificar a fala que expressava o impacto causado pela imagem, os professores externaram as associações realizadas e apontaram os elementos que os havia motivado, para diferenciar essa fala da anterior, optei por utilizar balões em forma de nuvem, que convencionalmente demonstram processos mentais. A indicação de elementos relativos ao objetivo comunicativo do texto está indicado por setas. Apresento a seguir o banner e os comentários tecidos ao longo de sua leitura.

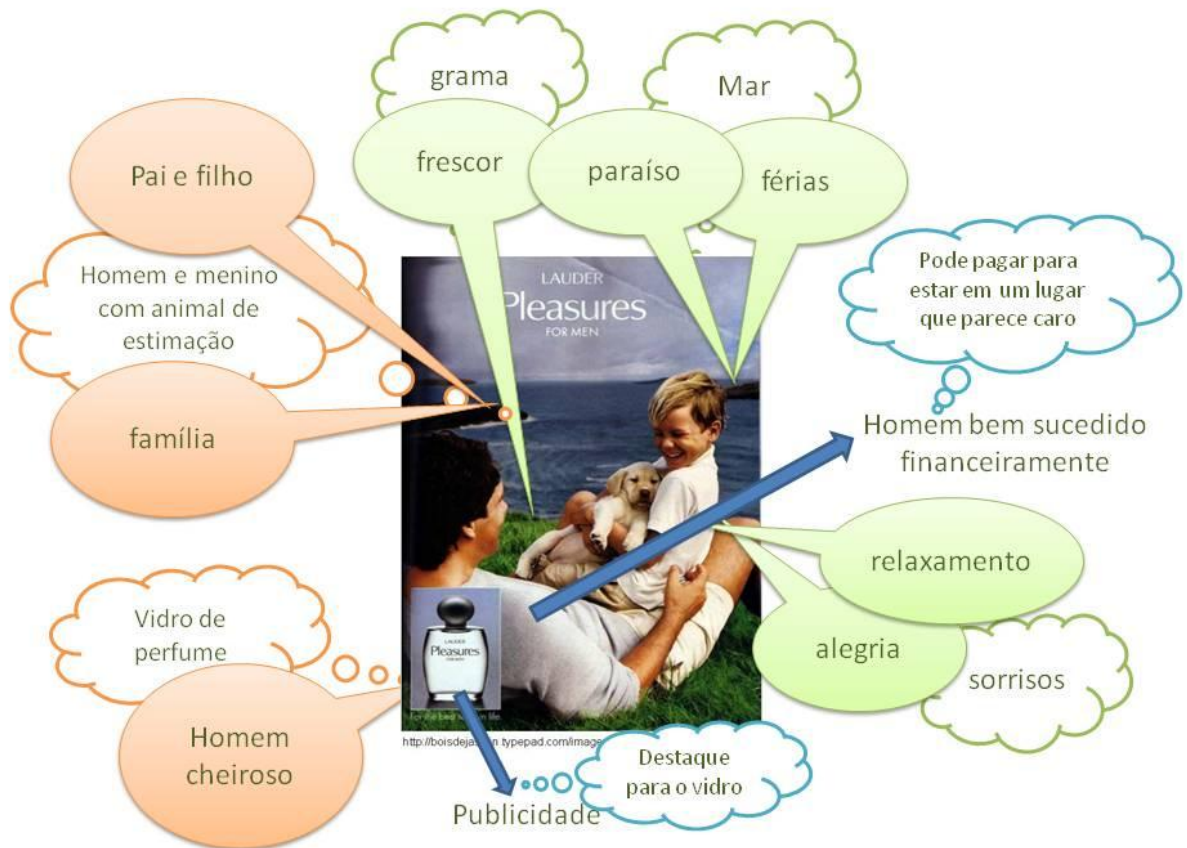


Figura 11 – Leitura do Banner Publicitário

Ao debater o impacto inicial causado pela imagem, os professores usaram palavras que se referiam à experiência de mundo representada, balões em verde. Ao serem solicitados a uma observação mais detalhada, se referiram aos participantes e a relação interpessoal representada, balões laranja.

Na continuidade da leitura, ao justificarem o sentimento inicial que tiveram, os professores reconheceram elementos composicionais da imagem que subsidiavam o impacto inicial, balões em nuvem.

As duas questões iniciais já demonstraram o reconhecimento das duas principais funções da imagem e conduziram ao debate da terceira pergunta, que era relativa ao objetivo comunicativo do texto. Ao associar “homem cheiroso” com a embalagem de perfume, destaque criado pelo recurso de primeiro plano, todos já haviam percebido a imagem como um anúncio publicitário com o objetivo de venda do perfume.

Ao serem questionados sobre o sentimento inicial gerado pelo texto e seu objetivo comunicativo, os professores expressaram que não havia conexão direta,

mas que o sentimento de bem-estar gerava o desejo de usar o produto a fim de ter as emoções causadas inicialmente. Nesse momento eles expressaram que se deram conta não só que as imagens significam, mas que criam e despertam desejos, nesse caso de consumo, por meio de recursos de sentido escolhidos cuidadosamente pelo autor do texto.

Sobre o público a quem a publicidade se destinava, o primeiro comentário foi de que se destinava a 'homens bem sucedidos financeiramente', pois só eles teriam condições de estar em um lugar como o representado na imagem. Os comentários que se seguiram fizeram menção ao fato de ser uma publicidade veiculada na internet, indicando que pessoas de baixa renda dificilmente acessam a internet com o objetivo de realizar compras.

O professor 14, que havia citado "homem cheiroso" complementou dizendo que, estando o texto verbal em inglês, era mais um elemento a se considerar, pois para entender o texto como um todo se supunha que o leitor, e provável comprador, saberia ler em inglês.

Quando questionados se faziam parte desse público alvo, os professores disseram querer consumir o produto, mas que a informação de preço não estava disponível, e que eles achavam que isso, por si só já era o indicativo de alto custo.

Ao abordar a última questão do roteiro de leitura que os professores mencionaram que os participantes não estavam olhando para o público e que parecia que estávamos vendo eles de baixo e que esses aspectos, além do inglês na linguagem verbal, distanciavam o anúncio do público em geral.

Foi nesse momento que houve menção explícita ao ângulo e ao vetor criado pela linha dos olhos como recursos de sentido para criação do distanciamento social.

Ao término da leitura, o professor 01 comentou que era surpreendente o fato de que normalmente ficávamos apenas na leitura inicial, no impacto causado, mas que de fato não explorávamos os detalhes das imagens e que por isso era tão fácil ser levado ao consumo desnecessário.

Considerando a leitura realizada pelos professores, com o roteiro de leitura conduzindo o olhar, ficou evidenciado que além de terem passado ao nível consciente que a imagem significa, eles facilmente reconheceram também que foi a experiência humana representada que causou maior impacto a primeira vista e que os participantes e a relação interpessoal representada conotavam que esse perfume

se destinava a homens que já atingiram maturidade afetiva, com base na indicação de família, e estabilidade financeira, com base no cenário utilizado.

A percepção da distância social criada, não apenas pelo cenário, mas o reconhecimento de ângulo e vetor criado pela linha dos olhos, tornando a imagem apenas uma oferta, demonstra que mesmo sem a metalinguagem os professores estão se apropriando dos recursos de sentido nas imagens e desenvolvendo sua habilidade de leitura imagética.

Além disso, importa perceber que a autopercepção como não pertencentes ao público alvo do produto implica na autoimagem que os professores fazem de si mesmos e na valoração social e remuneração de sua profissão, que, segundo suas falas, não lhes dá acesso a essa representação da experiência humana. Como menciona Arroyo: “Que imagens a sociedade tem de nós? De nosso ofício? Coincidem tão certinho com nossas autoimagens ou estamos lutando por construir outras?” (2000, p. 15). Esse foi um momento que nos permitiu inferir que a auto(trans)formação permanente de professores precisa ir além do fazer pedagógico e, sendo ensinar um ato político, abarcar a luta pelo reconhecimento e dignificação da profissão.

5.4 Lendo capas de revista

Como já mencionado, essa atividade se deu de forma bastante livre, foi solicitado que cada um dos professores presente no círculo escolhesse uma, dentre as dezoito revistas expostas na mesa, tendo como critério de escolha apenas a imagem da capa.

Após a escolha e um tempo para observação da capa escolhida, foi solicitado que cada professor justificasse sua escolha, ao fazê-lo, cada professor deveria também identificar os recursos de sentido utilizados na construção da imagem escolhida por ele.

Passamos a apresentar as capas selecionadas, bem como a análise feita pelos professores acerca de suas escolhas e dos recursos de sentido que conseguiram identificar.



Figura 12 – Leitura da capa Revista Língua Portuguesa

Assim como as demais atividades, a explanação acerca das revistas escolhidas se deu voluntariamente.

O professor 07, que selecionou a capa da revista Língua Portuguesa, justificou sua escolha pelo público a quem ela se destinava. Ele disse: “vi escrito língua e peguei, sou do português”.

Na sequência o professor fez a leitura do título da matéria de capa e de sua manchete. Após a leitura ele mencionou que ao lado da manchete havia um “peixe preso”.

Ao interpretar a capa da revista o professor comentou que “as pessoas estão presas ao gerundismo, um vício a que estão amarradas”.

Quando perguntei se algum outro professor tinha observado mais alguma coisa que gostaria de comentar, um dos professores acrescentou que “na verdade os vícios são mais fortes do que a gente, o peixinho está amarrado à barbatana de tubarão”.

Percebe-se que na justificativa da escolha o professor utilizou apenas a linguagem verbal, na verdade o nome da revista. A escolha foi feita por ser destinada a sua área de atuação, e sua breve análise foi centrada na manchete, mencionando a imagem como reforço da linguagem verbal, sem ao menos se dar conta, ou considerar relevante, ao que o peixe estava amarrado e os possíveis significados dessa escolha. Além do que, o professor 07 não despendeu tempo de análise para associar a escolha da imagem de um peixinho dourado estar amarrado a uma barbatana de tubarão e as possíveis relações disso com o texto verbal, ainda que tenha relacionado os vícios de linguagem ao fato do peixinho estar preso.

Acreditamos não ser impróprio dizer que este professor tomou a atividade de leitura apenas como uma tarefa a ser cumprida, revelando a maneira que ele, provavelmente, olhe para as imagens em seu cotidiano, não se atendo a proposta de desenvolver uma leitura mais aproximada das discussões acerca dos recursos de sentido nas imagens.

Considero relevante referir que esse professor leciona em três escolas diferentes, com carga de sessenta horas semanais e já está próximo ao período de aposentadoria. Menciono essas especificidades do sujeito por considerar que

mesmo tendo aderido ao processo investigativo-formativo, sua condição de trabalho não lhe facilite, e talvez nem permita, seu engajamento pleno no processo de auto(trans)formação permanente. Nesta ocasião é impossível não retomar a questão da dignidade profissional, que conceda ao professor tempo e acesso a boa qualidade de vida a fim de que ele possa ser gente e exercer sua humanidade na busca do ser mais.

O segundo professor, professor 01, também justificou sua escolha pelo texto verbal, dizendo que havia folhado a revista e que o artigo principal, que constava na capa, “se tratava do uso de áudio na escola, com destaque do uso de mídias na educação”.

O Professor 03 falou que a capa mostrava alunos em um Studio de gravação, “transmitindo a ideia de comunicação” e que o enquadramento da imagem era médio, entretanto, ele não estendeu comentário sobre o significado desse recurso de enquadramento. Mesmo assim, considero significativo o fato de ele ter buscado auxiliar o colega trazendo para leitura os elementos que de fato haviam sido solicitados, considere isso como uma demonstração de solidariedade com o professor 01, além de um alerta aos próximos para se aterem a proposta de leitura da imagem.

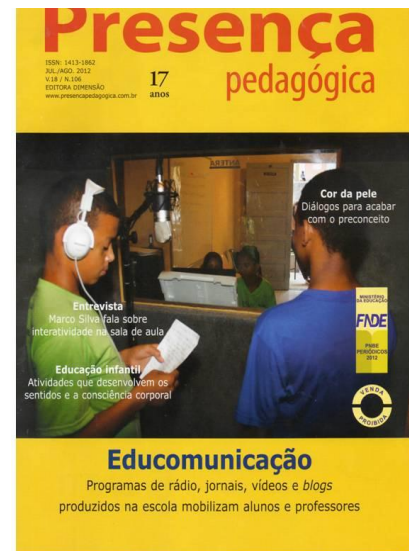


Figura 13 – Leitura da capa Revista Presença Pedagógica

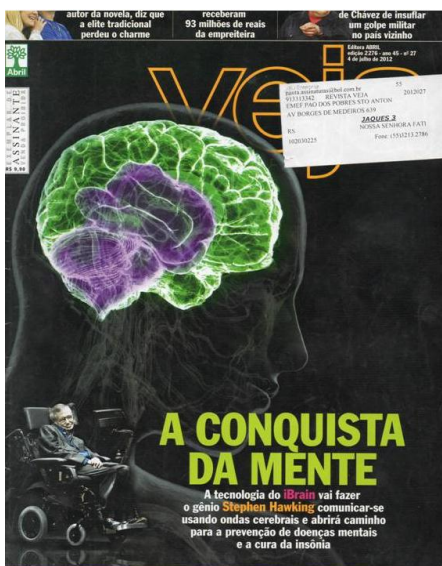


Figura 14 – Leitura da capa Revista Veja

Novamente o professor fez sua escolha a despeito da orientação dada inicialmente, além de ter usado o recurso da linguagem verbal para justificar sua escolha, centrou seu comentário no conteúdo do artigo interno da revista, sem mencionar os elementos de capa.

O professor 10 escolheu a revista Veja, disse que o que lhe chamou a atenção foi a imagem isolada do cérebro humano com a cor chamativa em contraste com o preto, além de ter uma parte interna de cor diferente.

O professor continuou seu comentário dizendo que a imagem deixava a ideia de que “o cérebro humano comanda, mostra

como é a maquina central do nosso corpo, como se fosse a placa mãe em um computador”.

Na continuação de sua análise ele diz que no canto esquerdo aparecia a fotografia de Stephen Hopkins e que isso confirmava que o cérebro era mesmo a parte central de nosso corpo, pois “apesar da degeneração muscular ele é um gênio”. O professor 10 afirmou ainda que “se trabalharmos bem a cabeça do ser humano teremos um ser humano bem desenvolvido, capaz de fazer muitas coisas”.

Este professor baseou seus comentários apenas nas imagens da capa, como solicitado no início da atividade, tendo mencionado o uso de cores como recurso de sentido utilizado na imagem. Essa percepção do uso de cores contrastivas e o próprio apagamento da figura humana em relação ao cérebro indicam um recurso de sentido que não havíamos trabalhado, demonstrando que o professor 10 já havia se dado conta de que estávamos tratando apenas de alguns dos possíveis recursos de sentido nas imagens, mas que nada o impedia de identificar e abordar outros recursos igualmente significativos.

A participação do professor 10 demonstrou não só sua apreensão acerca dos recursos de sentido na imagem como também sua percepção de que ser mais é ter conhecimento, não como meio de acesso a bens de consumo ou posições de poder, mas que o conhecimento por si só é capaz de gerar a auto(trans)formação no ser humano, seja ele educador ou educando.

O professor 03 escolheu a capa da revista filosofia e justificou sua escolha pela presença da lâmpada como indicativo de ideia, o professor comentou que chamou sua atenção o fato de a lâmpada estar no lugar da cabeça do sujeito e, inclusive, de maneira desproporcional ao corpo, “passando a impressão de que o homem era todo ideia”.

Com base no título da matéria o professor diz que a revista é sobre filósofos da educação, repara ainda que o título está dentro de um balão, o que sugere comunicação. Aqui, novamente, um recurso imagético que não havia sido discutido anteriormente

é apontado pelo professor como significante no texto. Ele repara que o uso de balão



Figura 15 – Leitura da capa Revista Filosofia

de linha contínua contendo texto verbal passa a ideia de fala, comunicação. Esse é mais um indício de que os professores participantes desse processo investigativo-formativo podem ter tomado como ponto de partida para a sensibilização visual os recursos de sentido explicitamente abordados em nossos diálogos; mas ao se apropriarem desses recursos básicos foram se dando conta de outros recursos também são imbuídos de significado e colaboram para a construção e/ou interpretação do texto imagético.

O professor 03 percebe, ainda, que o leitor parece estar mais baixo que a imagem e que “a distância é média, pois não dá para ver o corpo inteiro do homem”.

Ele observa que “atrás da imagem tem vários grafismos, passando a figura do professor como fonte educadora e a lâmpada como ideias mil que sugere um ser iluminado”.

O professor realça também as cores presentes, o vermelho em contraste com o verde musgo do fundo. Aqui, novamente o recurso da cor é percebido como significativo e o segundo plano ganhou sentido ao ser identificado como quadro negro que expõe as ideias do participante representado. A observação do uso lâmpada acesa em proporção maior que o corpo, do ângulo levemente baixo, do segundo plano contendo um quadro-negro repleto de informações e do balão de fala autorizam a interpretação do professor 03 de que o participante representado é um professor e corroboram a percepção deste como sendo o professor fonte de ideias e iluminação.



Figura 16 – Leitura da capa Revista Pátio

O professor 15, que também não estava presente no dia da caracterização dos sujeitos e por isso está recebendo a atribuição de um número que não consta na Tabela 01, iniciou sua justificativa de escolha da capa da revista Pátio da seguinte maneira: “Eu percebi que cada um já pegou a revista na sua área, eu também fui direto”.

Ele afirmou que a capa não tem muita “coisa escrita” e o que lhe chamou mesmo a atenção foi a imagem do “menino com olhar curioso, a descoberta”, o professor diz que já ficou curioso em saber como os autores irão tratar a ciência para a

educação infantil. Ele disse que já imaginou, vendo o bichinho de patas para cima, “Como ele vai se virar? Como eles serão estudados? Será que as crianças conhecem esse bichinho?”.

Nisso outro professor contribuiu com a leitura do professor 15 dizendo que o aluno urbano não tem esse contato e, acrescenta, “os meus, lá de fora, sabem tudo isso, eles querem é saber como funciona uma escada rolante, porque nunca andaram em uma”.

Podemos perceber que o professor 15 escolheu a revista por ser relativa à sua área de atuação, mas também por ter centrado sua atenção no olhar de curiosidade do participante representado. Ele foi levado a questionar o conteúdo do artigo e as formas pelas quais o ensino de ciências seria tratado na educação infantil. Entretanto, ele não teceu nenhum comentário quanto aos recursos de sentido na imagem que aguçaram sua curiosidade, embora perceba o olhar do menino e até que os insetos estão de patas para cima, nem mesmo a questão do enquadramento foi mencionada.

O professor 13 justificou sua escolha pela imagem de um índio com vestimentas típicas, que isso havia chamado sua atenção. Ele continuou a dizer que a revista fala sobre o índio e a mudanças que ocorreram ao longo do tempo, apontando para a manchete.

O professor 13 continuou explorando os elementos da capa e destacou o cenário urbano em que o índio está inserido, menciona “o metrô passando rápido e o índio ensimesmado, firme na cultura dele”. Nesse ponto ele corta a fala para dizer que as nossas crianças não reconhecem os índios da cidade como índios; relatou, então, uma experiência de sala de aula em que perguntou: “onde moram os índios?”, e que os educandos disseram sem nenhuma dificuldade: “no centro”.

Outros professores começaram a questionar se essa resposta não era de fato a mais adequada, pois os índios que nós, e nossas crianças, conhecemos moram na região central da cidade e vendem seus artesanatos no calçadão de Santa Maria. Aqui foi

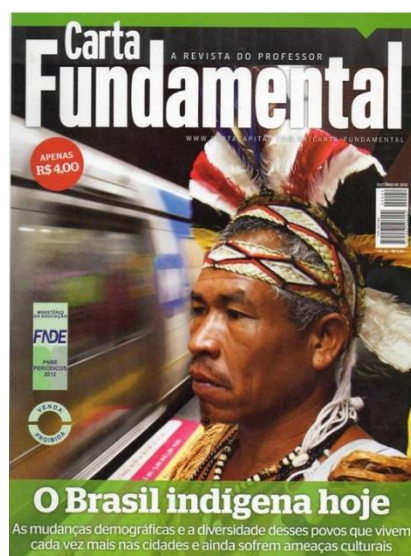


Figura 17 – Leitura da capa Revista Carta Fundamental

gerada uma breve discussão sobre as diferentes interpretações da realidade, o que os livros contêm e o que a realidade mostra aos educandos.

O professor 10 chamou a atenção para os cabelos do índio, que, segundo ele era atípico, pois não parecia liso e tinham vários fios brancos, além da calvície, chamando a atenção para os elementos típicos da etnia indígena em comparação com o índio representado. O professor 03 mencionou, ainda, que o uso do cocar era restrito aos líderes tribais.

Apesar de ter fomentado uma boa troca de ideias, a análise da capa se deu pelo conteúdo e suscitou questões culturais. O único recurso de sentido mencionado foi o de uso de primeiro e segundo plano para destacar o participante representado em relação ao cenário urbano.

O professor 05 escolheu a capa da revista História da Biblioteca Nacional, ao justificar a escolha ele começou dizendo que a foto era “totalmente agressiva, as pessoas com armas na mão”. Ele destacou ainda a obviedade de ser uma representação histórica pelo uso da cor aparentando desbotamento.



Figura 18 – Leitura da capa Revista História da Biblioteca Nacional

O professor 05 comentou que a ação representada é de revolução ou guerra popular, ele indica a mistura de raça entre os participantes representados.

O professor ressaltou que não dá para ver detalhes de cada rosto, mas que se tem uma ideia do todo e pergunta que tipo de enquadramento é esse. Quando respondi que é longo, outro professor remeteu ao estudo de imagens que havíamos feito onde diferenciava o longo do longo extremo. O professor 05 seguiu dizendo que a agressividade da fotografia é construída não só pela presença das armas, mas porque as armas estão apontadas para o leitor e que assim como a linha do olhar “eles estão desafiando a gente”.

Nessa análise o professor trouxe ao debate o recurso de sentido da cor, do enquadramento e do vetor criado pela linha do olhar, além de se dar conta que o vetor formado pelas armas também indicavam demanda, causando esse efeito de desafio.

O professor 05 foi bastante hábil em expressar sua sensibilização quanto aos aspectos de recurso de sentido na imagem, assim como o foi em expressar os recursos visuais da linguagem verbal escrita ao comentar a leitura do texto “A Imagem em Sala de Aula: Uma Proposta com a Capa de Revista”, demonstrando seu engajamento sociodiscursivo e sua compreensão de que os diferentes modos de linguagem e seus recursos de sentido poderiam auxiliá-lo em sua práxis educativa. Logo, pode-se dizer que esse professor, ao fazer associações com sua prática que já incluía o uso de imagem impressa, documentários e de filmes, demonstrou sua auto(trans)formação por meio da ampliação de seus conhecimentos prévios.

O professor 11 começou sua fala com uma frase muito peculiar: “essa é a cara da riqueza... dei de cara e já trouxe a revista”; e seguiu comentando que “quando a peguei me senti feliz. É só, ela me contagiou. Coisa boa ver um sorriso verdadeiro”. O comentário entusiasmado do professor 11 motivou outros professores a também comentarem o efeito causado pela imagem da capa da revista Nova escola; um deles traçou um paralelo com o sorriso contagiante da menina representada com o dos nossos alunos e disse: “nossas crianças às vezes nem sorriem”.



Figura 19 – Leitura da capa Revista Nova Escola.

O professor 11, concordando com o comentário do outro professor continuou dizendo: “pois é, e essa menina sorrindo parece estar dizendo ‘bom dia’ e nem tem nada no fundo da imagem”. Nesse momento o professor 03 interferiu e apontou o efeito causado pelas cores, explicando que a cor vermelha é cor quente, torna a imagem aconchegante, o fundo azul cria contraste por ser uma cor fria, em tom claro para dar suavidade.

O professor 07 mencionou que costumamos nos ater apenas ao impacto, sem analisar os recursos de sentido, exemplificando com a colocação do professor 05 que analisou os recursos de sentido para justificar o impacto causado na capa da revista História da Biblioteca Nacional.

O professor 11 pediu auxílio aos demais para fazermos a indicação dos recursos de forma coletiva. O professor 03 atendeu a solicitação e disse: “por exemplo, ela está olhando para o que? direto para nós, bem na linha dos olhos” o

professor 02 complementa dizendo que a menina não está sorrindo para o além, mas para o leitor. Nesse momento surge a discussão acerca da provável idade da menina representada e com base na dentição associada à faixa etária, os professores inferiram que ela deveria ter aproximadamente 11 anos. Mas que a pureza que a imagem transmite tem outros elementos além do sorriso; e citaram a falta de maquiagem, o cabelo só escovado e sem brincos, e que, segundo a percepção dos professores, todos esses são elementos para criar essa ingenuidade, pois a maioria das meninas nessa idade já vêm para escola maquiada, de brinco, anéis, penteados, não parecem mais crianças e sim adultas.

O professor 14 disse que além dessa composição para gerar uma aparente ingenuidade, ele teve sua atenção voltada para o fato da menina ser loira, ter dentes perfeitos e que o ângulo frontal num close “faz a gente querer essa criança para aluno”. Com essa fala é possível perceber que as comparações entre a criança representada e as crianças da nossa escola estavam povoando os pensamentos dos professores devido ao impacto causado; mesmo assim, houve um esforço coletivo para identificação dos recursos de sentido utilizados a fim de criar esse impacto tão forte.

O professor 10 comentou ainda a respeito da linguagem verbal que é apresentada em forma de nuvem sobre a testa da menina, parecendo “simbolizar o que está dentro na cabecinha dela” e isso, ligado ao título, já nos ajuda a perceber que “o artigo central tratará a neurociência em relação as crianças e ao conhecimento”.

É relevante pontuar que essa previsão feita pelo professor 10 sobre o assunto do artigo central com base na associação da imagem com o verbal auxilia a acionar nosso conhecimento de mundo e das relações interpessoais, facilitando o acolhimento do texto com menos estranheza.

Novamente retomo a participação do professor 11 para pontuar sua postura inicial de receio em não dar conta da demanda do processo investigativo-formativo, sua humildade ao engajar-se de fato no processo, compartilhando seus sentimentos, experiências, ideias e seus obstáculos com o reconhecimento dos recursos de sentido nas imagens, sem temer pedir auxílio para seus pares. Essa assunção pública de inacabamento e do desejo de auto(trans)formação permanente é considerada por mim como ícone das possibilidades geradas pelos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos como promotor da auto(trans)formação

permanente de professores, por se constituir em um espaço-tempo amigável e respeitoso, conseqüentemente acolhedor e aniquilador da assimetria da relação interpessoal instituída entre os participantes dos Círculos Dialógicos.

Após apresentar cada uma das capas escolhidas pelos professores participantes dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, seus comentários e reconhecimento de recursos de sentido presentes na composição das imagens, bem como sua associação com a linguagem verbal presente nas capas das revistas, passamos a uma demonstração gráfica da leitura desses dados, objetivando sistematizá-los de maneira a discuti-los de forma mais produtiva.

Oito capas de revista foram observadas e analisadas pelos professores participantes desse estudo. Destas, duas foram comentadas com base exclusiva no texto verbal, saindo inteiramente da proposta da atividade de leitura que era manter o foco na imagem que compunha a capa da revista.

Outros professores também fizeram alusão ao texto verbal, porém também mencionaram a imagem. Sendo que capa de revista é um texto multimodal, já era esperado que algumas relações fossem estabelecidas, como mencionei anteriormente, seria contraditório tentar isolar a imagem do seu contexto real de uso.

Dentre os demais professores que participaram da atividade proposta, houve a identificação de recursos de sentido nas imagens. Por ter sido uma atividade pouco diretiva e não regulada por mim, podemos afirmar que os resultados obtidos e demonstrados no gráfico da Figura 20 correspondem ao exato grau de apropriação do conhecimento acerca dos recursos de sentido nas imagens como externados pelos professores.

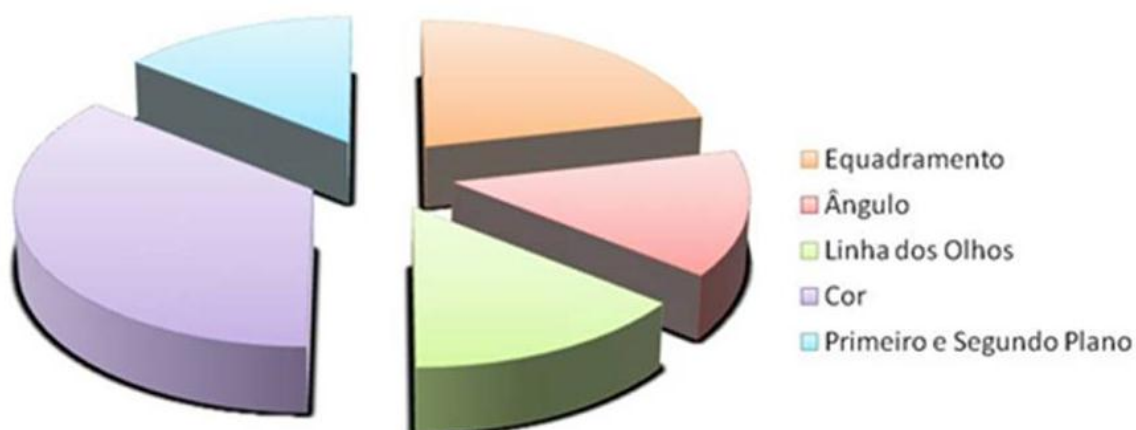


Figura 20 – Os recursos de sentido percebidos nas capas de revistas

Como demonstrado no gráfico, os recursos de sentido nas imagens, que foram tratados no capítulo 3 dessa dissertação e ao longo dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, não aparecem de forma constante na análise feita pelos professores durante essa atividade, entretanto, aparecem dois recursos que não haviam sido mencionados anteriormente, além do balão de fala presente em apenas um dos textos.

Todavia, o recurso de sentido das cores, que não havia sido tratado, foi mencionado em cinco ocasiões, indicando que, provavelmente, esse recurso de sentido já era parte do conhecimento dos professores.

Outro recurso que foi percebido em duas situações foi o uso de primeiro e segundo plano com a finalidade de dar destaque a algum elemento da imagem.

Quanto aos recursos de enquadramento, foram feitas três referências explícitas, quanto ao recurso do ângulo e do vetor criado pela linha dos olhos foram feitas duas menções a cada um desses recursos.

A identificação da imagem como sendo narrativa, foi expressa pelo professor 05 como sendo “uma imagem que representa ação”. Além desse aspecto de ação, a relação interpessoal interativa foi mencionada duas vezes, uma pelo professor 03 e outra pelo professor 02 ao auxiliarem o professor 11 na identificação dos recursos de sentido, a menção feita ressalta que a imagem de capa da revista Nova Escola é de demanda.

Como mencionou o professor 11 na finalização da atividade de leitura das capas de revista: “sentir o impacto causado pela imagem é intuitivo, mas saber os

recursos que nos permitem fazer a leitura deste ou daquele jeito é que será o diferencial”.

Os resultados dessa atividade nos permitem inferir que mesmo estando em um processo investigativo-formativo que objetivou a alfabetização visual, a apropriação dos recursos de sentido nas imagens ainda está apenas em fase inicial e a desconstrução da percepção da imagem como ilustração ainda está em processo. Portanto, é cabível dizer que, apesar de os professores externarem os saberes relativos à alfabetização visual de maneira ainda superficial, eles demonstram perceber a necessidade de melhor expressar esse novo conhecimento e buscaram ajuda uns dos outros para verbalizar algo, que até então, era apenas intuído. Como já mencionado, a expectativa de que eles externassem o que apreenderam acerca da alfabetização visual não era baseado no uso da metalinguagem, mas sim no reconhecimento dos recursos de sentido nas imagens. Daí que avalio como satisfatória a maneira com que os professores externaram seus novos conhecimentos, inclusive utilizando metalinguagem e, em outras ocasiões, parafraseando a metalinguagem para compartilhar eficazmente sua compreensão da imagem.

Posso relacionar o estágio de alfabetização visual que os professores atingiram com o próprio processo de auto(trans)formação, que é reconhecidamente permanente; a alfabetização também não ocorre em um único instante, o intuir ou perceber, o compreender, o entender e o externar o que foi apreendido são movimentos que demandam tempo e prática, sendo os momentos dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos propiciados por essa pesquisa suficientes apenas para uma sensibilização sobre os modos de linguagem e os recursos de sentido nas imagens, bem como para percepção de que o processo de auto(trans)formação permanente pode, e deve, ser diferente do que se faz tradicionalmente, possibilitando que todos tenham garantida a sua palavra e respeitado seus tempos e limites. Avalio que nenhum dos professores envolvidos nesse processo investigativo-formativo tenha se considerado alfabetizado visualmente, mas que todos perceberam o quanto uma imagem pode significar, e vislumbraram a possibilidade de uso mais produtora de imagens em sala de aula.

6 CONSIDERAÇÕES: O INACABAMENTO QUE PROPICIA (RE)COMEÇOS

A riqueza e amplitude dos dados oriundos dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos foram além do esperado e demonstram importantes contribuições para a auto(trans)formação dos professores envolvidos nesse processo investigativo-formativo.

Visando ao objetivo geral de analisar a alfabetização visual como possibilidade de auto(trans)formação permanente de professores, os dados demonstraram que inicialmente os professores envolvidos nesse processo investigativo-formativo entendiam imagem como o que se apreende pelo sentido da visão do mundo material que nos cerca. Porém, eles utilizavam de forma intuitiva imagens que representam a experiência humana, ou o mundo, e as relações interpessoais e sociais, apesar de não conseguirem expressar de forma sistematizada a maneira pela qual faziam esse uso de imagens em sala de aula.

A fim de averiguar em que medida os professores apreenderam os recursos de sentido nas imagens e de que forma os externavam, reutilizamos a atividade feita no início do processo, visando traçar um paralelo sobre o entendimento inicial externado sobre o que é imagem com a mesma atividade no último encontro que tivemos, mantivemos a orientação para o livre registro escrito para conceituar imagem.

No início dos estudos, tivemos quatro conceitos acerca de imagem, os demais foram caracterizações ou indicações de uso. Além de ter obtido apenas quatro conceitos, foi demonstrado que imagem foi considerada como tudo que é captado pelo sentido da visão, abrangendo o mundo real e não sua representação.

A seguir, demonstro as mudanças apresentadas nesse conceito:



Figura 21 – Imagem é:

Dos sete professores que participaram da atividade, seis expressaram conceitos de forma clara, e as citações da Figura 21 revelam a nova percepção de imagem, não mais como o mundo real que nos cerca, mas como a representação do mundo, sendo que essa nova compreensão implica no reconhecimento de uma das principais funções da imagem, que é a de representar a experiência humana. Além da formulação de conceitos e do entendimento do que é imagem, também ficou demonstrado o uso de metalinguagem, como, por exemplo, “representação não-verbal”; “representação visual”; “símbolo icônico”.

Desse modo, é viável afirmar que houve uma apreensão teórica significativa sobre o que é imagem e, consideramos que, essa compreensão foi o fator facilitador da conceituação solicitada.

Quanto aos recursos de sentido nas imagens, os resultados abalizam afirmar que no momento das leituras iniciais, os professores se deram conta de que a imagem significa e que poderiam ser mais bem utilizadas em sala de aula. Essa compreensão foi externada verbalmente no momento em que começaram a compartilhar possibilidades de uso das imagens.

Quando solicitados, inicialmente, a descreverem como utilizavam imagens em sala de aula os professores não conseguiram exemplificar como o faziam, já ao relacionar as leituras propostas com sua prática houve demonstração de atividades

ideadas durante o processo. Cito o exemplo do professor 14, já descrito no capítulo anterior e acrescento o do professor 11, que relatou ter levado para sala de aula uma imagem que representava uma ação, ou seja, uma imagem narrativa, para ser utilizada como ponto de partida para que as crianças criassem histórias com base na representação de mundo e das relações interpessoais representada nas imagens.

A condição de idear e expressar sistematicamente possibilidades de utilização de imagens em sala de aula demonstra que a imagem não está mais sendo vista apenas como ilustração do abstrato, mas como um recurso propulsor do ensino-aprendizagem.

Na leitura coletiva do banner publicitário os professores reconheceram recursos de sentido no texto, mencionaram a representação de mundo e das relações interpessoais, tanto da representada quanto da interativa, se referindo ao recurso de primeiro e segundo plano como forma de destacar o produto ofertado, a distância social criada pelo enquadramento e pela falta de vetor que sugerisse demanda.

A atividade de leitura das capas de revista trouxe novamente a identificação explícita dos recursos de primeiro e segundo plano, de enquadramento, de ângulo, de vetor criado pela linha dos olhos, do balão de fala e de cor.

Portanto, é possível perceber que não só os recursos ângulo, enquadramento e vetor, pretendidos como indicadores da sensibilização para alfabetização visual foram apreendidos, mas também houve o reconhecimento de mais três recursos de sentido nas imagens, cor. Primeiro e segundo plano e uso de balão de fala. Isso demonstra que não só aconteceu o entendimento dos recursos propostos como foi percebido que para além deles há detalhamentos e possibilidades de significar por meio de outros recursos visuais.

Trago, a seguir, uma imagem semelhante à utilizada no capítulo três, porém com a expressão do que é imagem, das funções da imagem e dos recursos de sentido expressos verbalmente pelos professores durante o processo investigativo-formativo, essa representação expressa o resultado obtido e demonstra que o segundo objetivo específico foi atingido de forma mais que satisfatória:

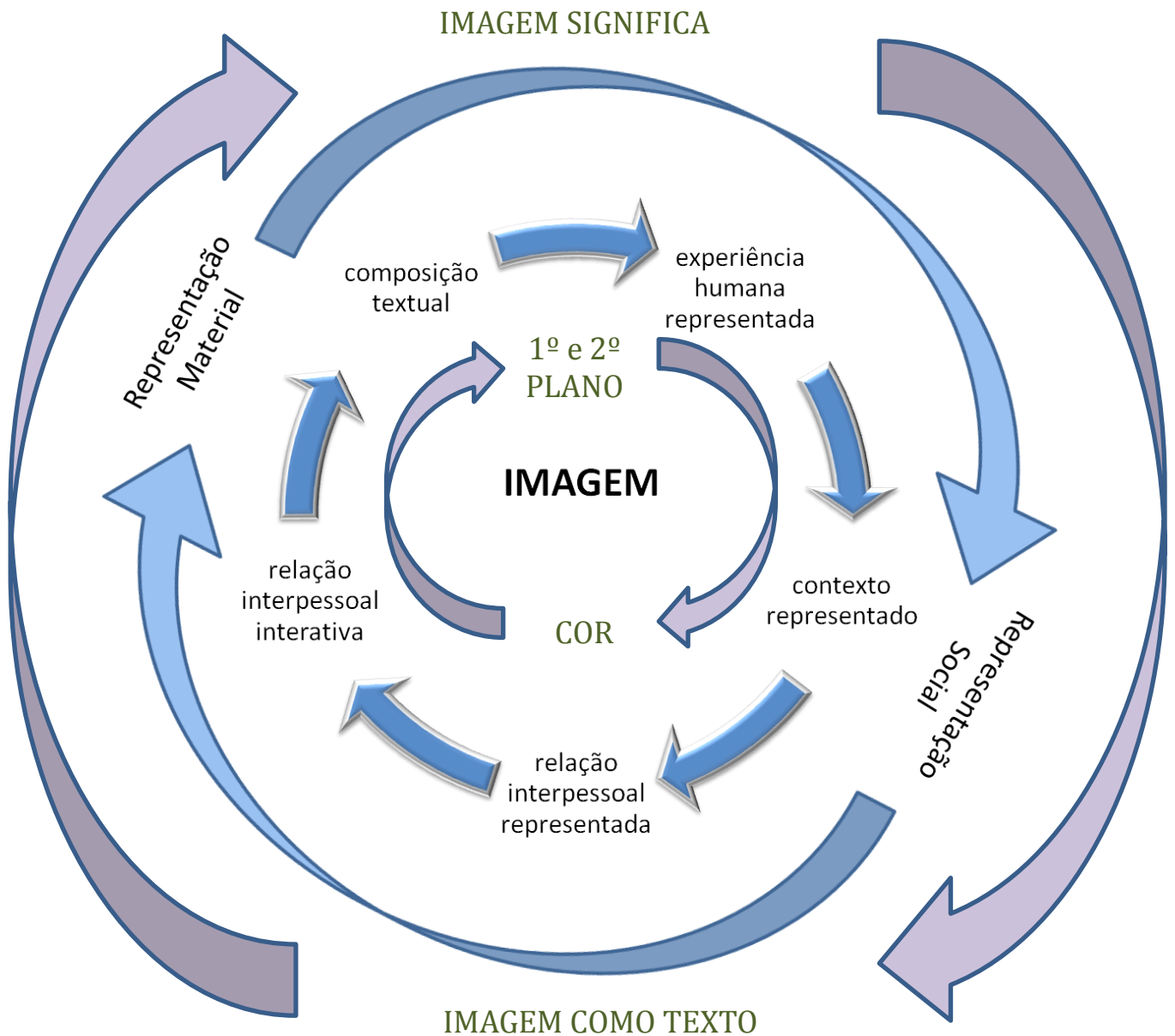


Figura 22 – Apreensão dos conhecimentos relativos à alfabetização visual

Os dados nos permitem afirmar que os Círculos Dialógicos investigativo-formativos deixaram de ser apenas mobilizadores de processos de alfabetização visual e ganharam relevância ao longo do percurso investigativo-formativo como propulsores da auto(trans)formação dos professores que, incentivados, por um ambiente dialógico, de respeito e construção do conhecimento entre pares se apropriaram dos saberes relativos a alfabetização visual e idearam possibilidades de transformação de sua práxis educativa com base nesse novo conhecimento.

Dessa forma, descortina-se a necessidade e o desejo dos professores em engajar-se em sua própria auto(trans)formação permanente, sendo almejado para

esse engajamento a construção coletiva e não vertical do processo em si. Portanto, o terceiro objetivo específico também foi atingido, uma vez que por meio da processualidade dessa investigação-formação o engajamento dos professores foi fomentado e seus relatos de uso de atividades em sala de aula ou o ideal de atividades indicam a provável mudança na práxis educativa dos envolvidos nesse estudo.

Posta a sumarização e demonstração dos dados já discutidos no capítulo cinco dessa dissertação, os quais confirmam que os objetivos específicos foram atingidos, trago como suporte para discussão do objetivo geral um paralelo entre a assunção de alfabetização declarada pelos professores em forma de registro escrito no segundo Círculo Dialógico Investigativo-formativo e o enriquecimento desse conhecimento declarado, também por registro escrito, no último Círculo:

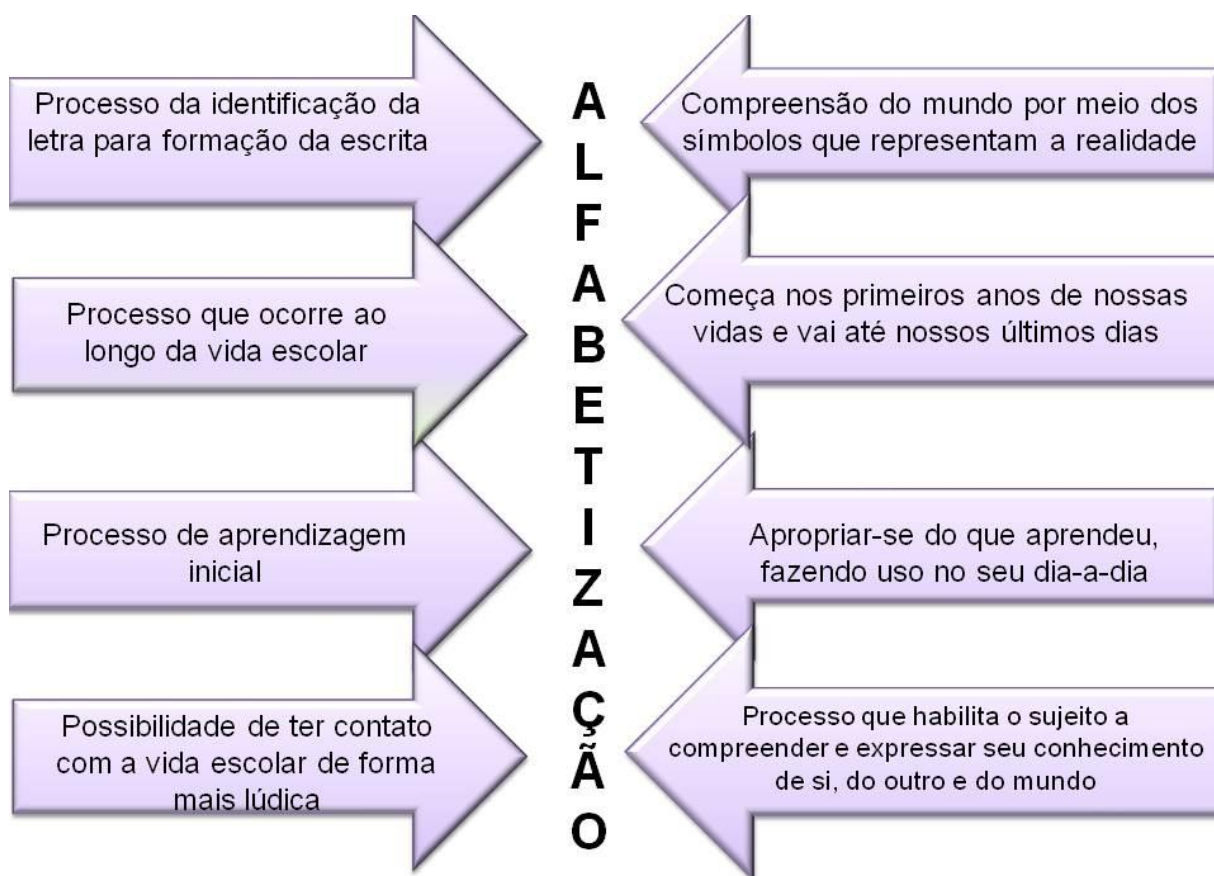


Figura 23 – Concepções acerca da alfabetização

Ao lermos a verbalização da compreensão do que é alfabetização para os professores envolvidos nessa investigação-formação percebe-se claramente que

eles passaram de uma declaração não específica e epistemologicamente obscura para declarações mais assertivas e epistemologicamente congruente com a linguagem como prática social.

Os dados nos permitem afirmar que houve uma sensibilização considerável em relação não só aos recursos de sentido na imagem, mas também uma mudança positiva na maneira como os professores passaram a entender imagem e a linguagem, sendo que consideramos como reflexo dessa nova forma de encarar os modos de linguagem a concepção de alfabetização demonstrada acima.

Ainda nos parece necessário explicitar que o primeiro objetivo específico não só serviu de sondagem, mas também acabou por se constituir como referência para mensurar a apreensão dos conhecimentos relativos à alfabetização visual e a maneira pela qual os professores externaram esses novos conhecimentos.

Ao se apropriarem desse conhecimento o processo de auto(trans)formação foi externado por meio das atividades ideadas e compartilhadas durante os diálogos, bem como as atividades de fato desenvolvidas e implementadas em sala de aula e relatadas nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos ou em outros momentos informais.

Esses relatos e ideias evidenciam que a alfabetização visual é, de fato, uma significativa colaboradora no processo de auto(trans)formação permanente de professores. Pois, não só trata do reconhecimento dos recursos de sentido nas imagens, mas, sobretudo, abarca o reconhecimento da leitura imagética crítica como uma maneira de apreender a representação de mundo e das relações interpessoais que o constituem como ideologicamente impregnados e, logo, demandantes de desconstrução e de questionamento para podermos nos considerar professores que agem sob a perspectiva humanizadora.

Apesar de reconhecer as limitações desse estudo, tanto em termos de tempo para solidificação dos novos conhecimentos e perspectivas assumidas, do reconhecimento dos recursos de sentido nas imagens e da auto(trans)formação refletida na práxis educativa destes professores, quanto em abrangência quantitativa no que se refere ao número de escolas e de professores envolvidas no processo investigativo-formativo, considero extremamente positivos os resultados obtidos e acredito que o avanço na alfabetização visual entre os professores em exercício e sua auto(trans)formação permanente possa se dar por meio dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, como vivenciados nesse estudo.

Fica, assim, o indicativo de novos processos investigativo-formativos capazes de expandir o escopo desse estudo ampliando sua representatividade, bem como a possibilidade de concepção de novos espaços e tempos nos quais a alfabetização visual possa ser abordada como promotora da auto(trans)formação inicial e permanente de professores, a fim de promover a alfabetização visual dos educandos de forma concomitante com a alfabetização verbal.

REFERÊNCIAS

ANDREOLA; HENZ; KRONBAUER. Paulo Freire e o Pensamento Latino-americano. In: STRECK et al. **Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: Imagens e Auto-Imagens**. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BAITELLO JUNIOR, Norval. **A Era da Iconofagia – Ensaios de Comunicação e Cultura**. São Paulo: Hacker Editores, 2005.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse and Social Change**. Cambridge: Polity Press, 1994.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and Power**. NY: Longman Inc, 1990.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 22. ed. São Paulo, 1989.

_____. **Conscientização**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 32. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

GHIGGI, Gomercindo. A Autoridade Pedagógica a Serviço da Libertação: Diálogos com Freire. In: HENZ, Celso Ilgo e ROSSATO, Ricardo (Orgs.). **Educação Humanizadora na Sociedade Globalizada**. Santa Maria: Biblos, 2007, p. 149-167.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, Rugaya. **Language, Context and Text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1991.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, Christian M. I. M. **An Introduction to Functional Grammar**. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 2004.

HENZ, Celso Ilgo. Na Escola Também se Aprende a Ser Gente. In: HENZ, Celso Ilgo e ROSSATO, Ricardo (Orgs.). **Educação Humanizadora na Sociedade Globalizada**. Santa Maria: Biblos, 2007, p. 179-197.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: the grammar of visual design.** London: Routledge, 1996.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política.** 3. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis de. **Formação Humana e Capacitação.** 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

NEW LONDON GROUP, The. **A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures.** Harvard: Harvard Educational Review, 1996.

NÓVOA, Antonio. **O regresso dos professores.** Conferência: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa, Parque das Nações – Pavilhão Atlântico – Sala Nónio, 27 e 28 de Setembro de 2007. Disponível em: <http://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionova>.

SWALESS, John. **Genre Analysis: English in Academic and Research Settings.** Boston: Cambridge UP, 1990.

TERRIEN, Jacques. Saber da experiência, identidade e competência profissional: como os docentes produzem sua profissão. In: **Contexto e Educação**, n. 48. Editora Unijuí, 1997, p. 07-36.

UNSWORTH, Len. **Towards a metalanguage for multiliteracies education: Describing the meaning-making resources of language-image interaction.** In *English Teaching: Practice and Critique*. v. 5, n. 1. 2006, p. 55-76. Disponível em: <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2006v5n1art4.pdf>.

VAN LEEUWEN, Theo. **Introducing Social Semiotics.** London: Routledge, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário de sondagem

Título do estudo: Letramento Visual: o papel das Imagens nos processos de formação permanente de professores da Educação Básica e em sua prática pedagógica.

Pesquisadores responsáveis: Prof^a. Andrea Garcez Pereira; Prof. Dr. Celso IlgoHenz

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Telefone para contato: (55) 9959 0294

Local da coleta de dados: E.M.E.F. Pão dos Pobres Santo Antonio

Esse questionário tem por finalidade caracterizar os sujeitos participantes da pesquisa e mapear o conhecimento prévio dos mesmos sobre o tema da pesquisa.

1. Qual sua área de formação?

2. Possui pós-graduação? () Sim () Não Qual(is)?

3. Anos em que atua:
() educação infantil () anos iniciais () anos finais () Ensino Médio
4. Quanto tempo atua em sala de aula? _____ -

5. Quantas horas você leciona? () 20 () 30 () 40 () 60
6. Com que frequência você utiliza imagens em sua prática pedagógica?
() Sempre () Frequentemente () As vezes () Raramente () Nunca
7. Exemplifique de que maneira você utiliza imagens em sua prática pedagógica:

8. Você já teve acesso à teoria sobre o uso de imagem em sala de aula?
() Sim () Não Se sim, onde e quando? _____
9. Você tem interesse em compartilhar e/ou aprimorar seu conhecimento relativo ao uso de imagens em sala de aula? () Sim () Não
10. Se sim, qual seria o melhor horário, dia, duração e frequência para os encontros?
() Manhã () Tarde () Final de Tarde () Noite
() segunda-feira () terça-feira () quarta-feira () quinta-feira () sábado
() uma hora () uma hora e meia () duas horas
() semanal () quinzenal () mensal

Observações

e/ou

sugestões: _____

APÊNDICE B – Roteiro de leitura Banner Publicitário

- 1) Ao ver rapidamente esse slide, qual sentimento ele desperta em você?
- 2) Olhe novamente o slide, com um pouco mais de tempo e atenção e diga o que mais lhe chama a atenção nele. Você consegue identificar o que lhe causou o sentimento inicial?
- 3) Observe o texto e tente identificar a que gênero ele pertence. Por exemplo: Propaganda de agência de turismo; Notícia; Publicidade; Capa de revista?
- 4) Que recursos ajudaram a reconhecer que é uma publicidade?
- 5) Reconhecendo que o texto é publicitário, tende expor qual é o objetivo comunicativo desse texto.
- 6) Reconhecendo o objetivo comunicativo do texto, você o associa diretamente com o sentimento inicial que ele lhe causou?
- 7) De que maneira o autor do texto busca atingir seu objetivo comunicativo? Para melhor reconhecer os recursos utilizados pelo autor, busque observar onde o comercial é situado, quem é representado nele, que tipo de relacionamento há entre os participantes do comercial.
- 8) Quem vocês acreditam ser o público alvo dessa publicidade? Por quê?
- 9) Você se vê como provável consumidor desse produto? Por quê?
- 10) Se você fosse o autor desse texto e quisesse ampliar o público alvo, que mudanças você realizaria no texto?

ANEXOS

ANEXO A – Capa da revista História da Biblioteca Nacional (Ano 7 – Nº80 – Maio 2012)



ANEXO B – Capa da revista Filosofia (Ano VI – Nº69 – Abril 2012)



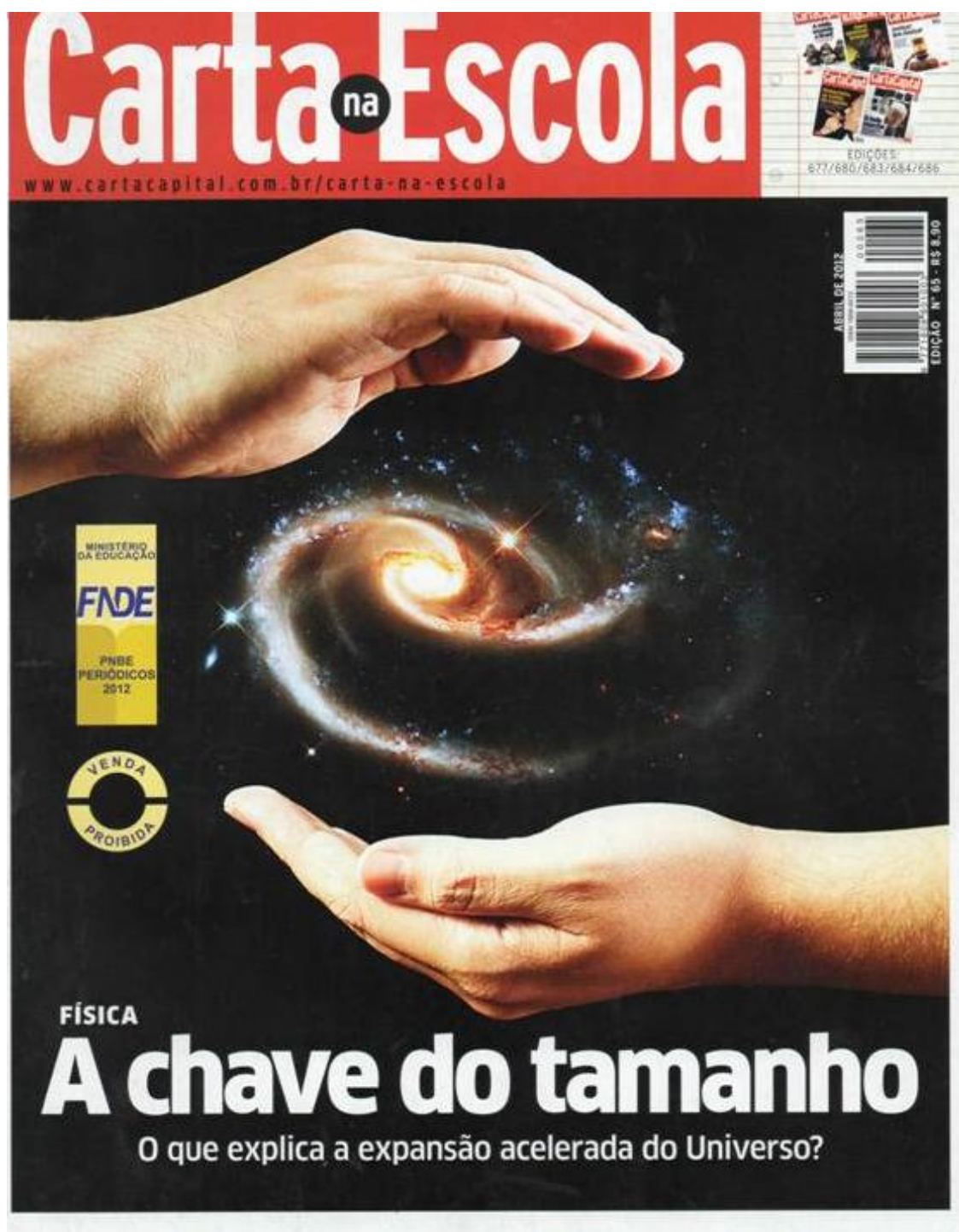
ANEXO C – Capa da revista Filosofia (Ano VI – Nº67 – Fevereiro 2012)



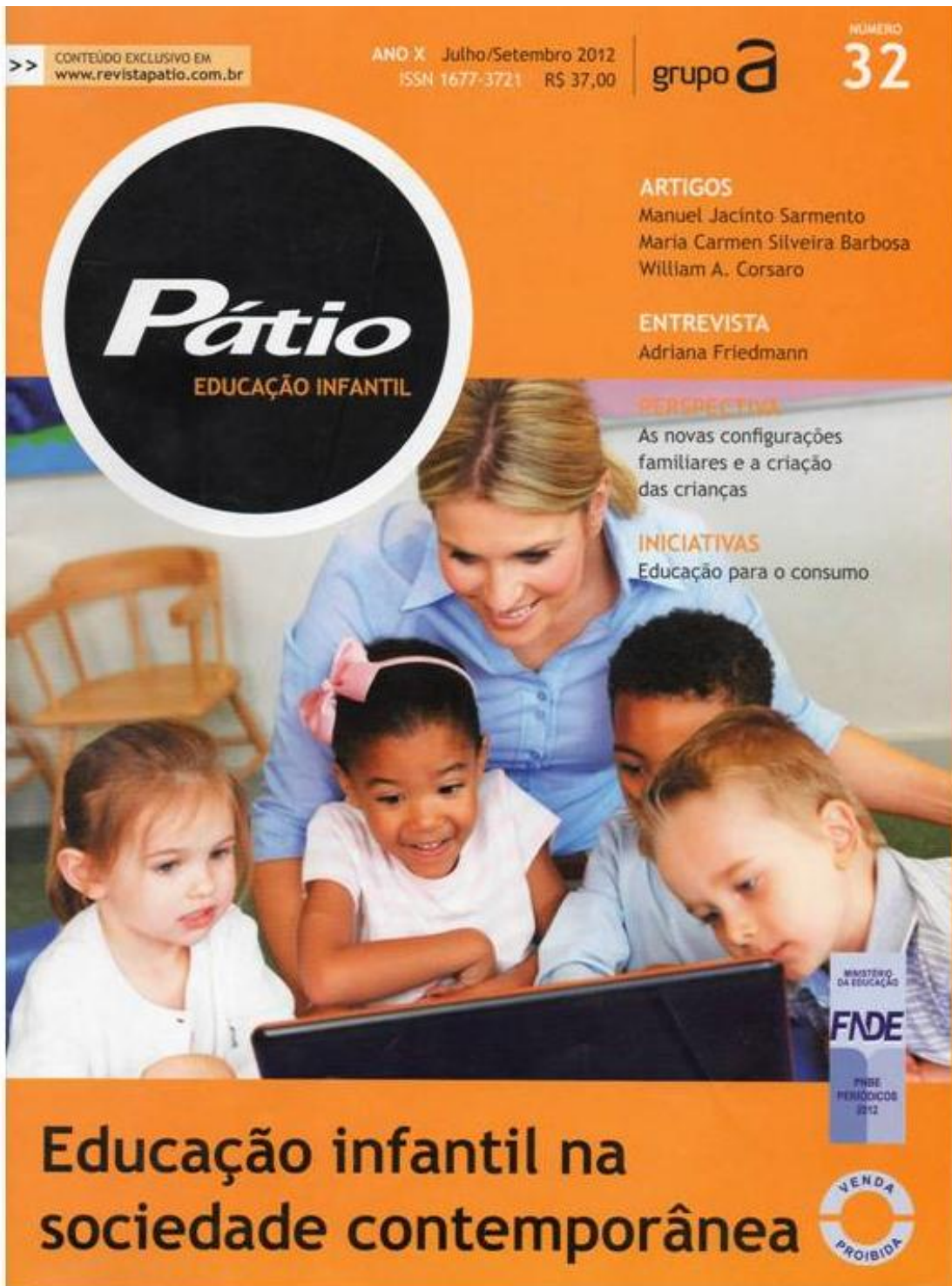
ANEXO D – Capa da revista Pátio (Ano X – Nº33 – Out/Dez 2012)



ANEXO E – Capa da revista Carta na Escola (Nº65 – Abril 2012)



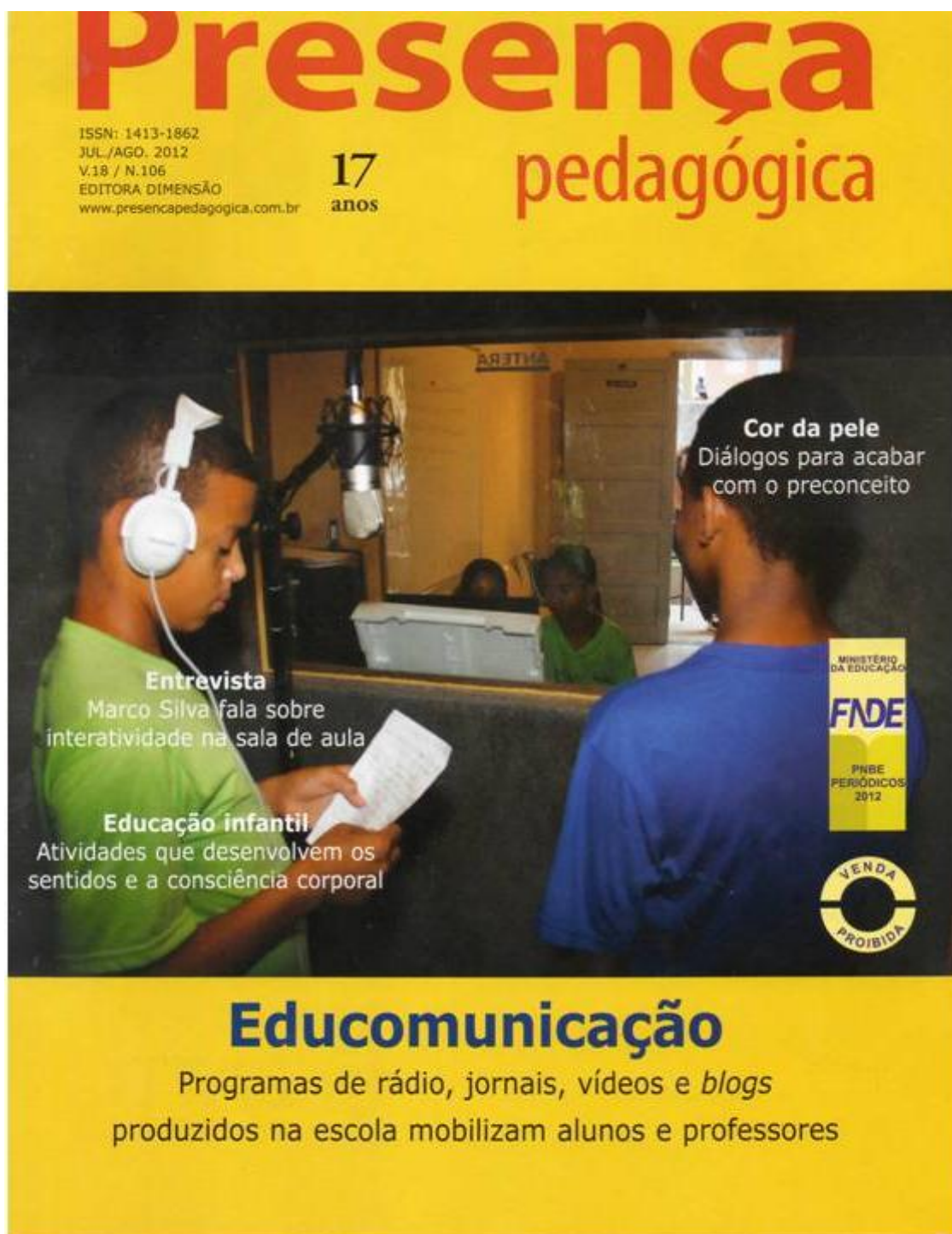
ANEXO F – Capa da revista Pátio (Ano X – Nº32 – Julho/Set 2012)



ANEXO G – Capa da revista *Presença Pedagógica* (Ano 17 – Nº107 –Set/out 2012)



ANEXO H – Capa da revista Presença Pedagógica (Ano 17 – Nº106 –Julho/Ago 2012)



ANEXO I – Capa da revista Filosofia (Ano VI – Nº74 – Setembro 2012)





ANEXO K – Capa da revista Carta na Escola (Nº66 – Maio 2012)



ANEXO L – Capa da revista Filosofia (Ano VI – Nº66 – Janeiro 2012)



ANEXO M – Capa da revista História da Biblioteca Nacional (Ano 7 – Nº85 – Outubro 2012)



LITERATURA • TRADUÇÃO • GRAMÁTICA • NOTICIÁRIO

LÍNGUA

portuguesa

Ano 7 • Nº 77 • Março de 2012 • www.revistalingua.com.br



Os disfarces do VÍCIO

Do gerundismo ao juridiquês, os cacoetes de linguagem que promovem confusão na comunicação brasileira

Latim no Cariri • O que são oximoros? • Os finais em aberto

LOURENÇO MUTARELLI Escritor e quadrinista fala das diferenças entre escrever HQs e romances

O ADJETIVO EM 'FINA ESTAMPA'
A posição do termo muda o sentido de novela da Globo

A SEMÂNTICA DO HACKER
Facebook questiona o significado da palavra

IDIOMA OU GRAMÁTICA
É possível aprender um sem estudar o outro?

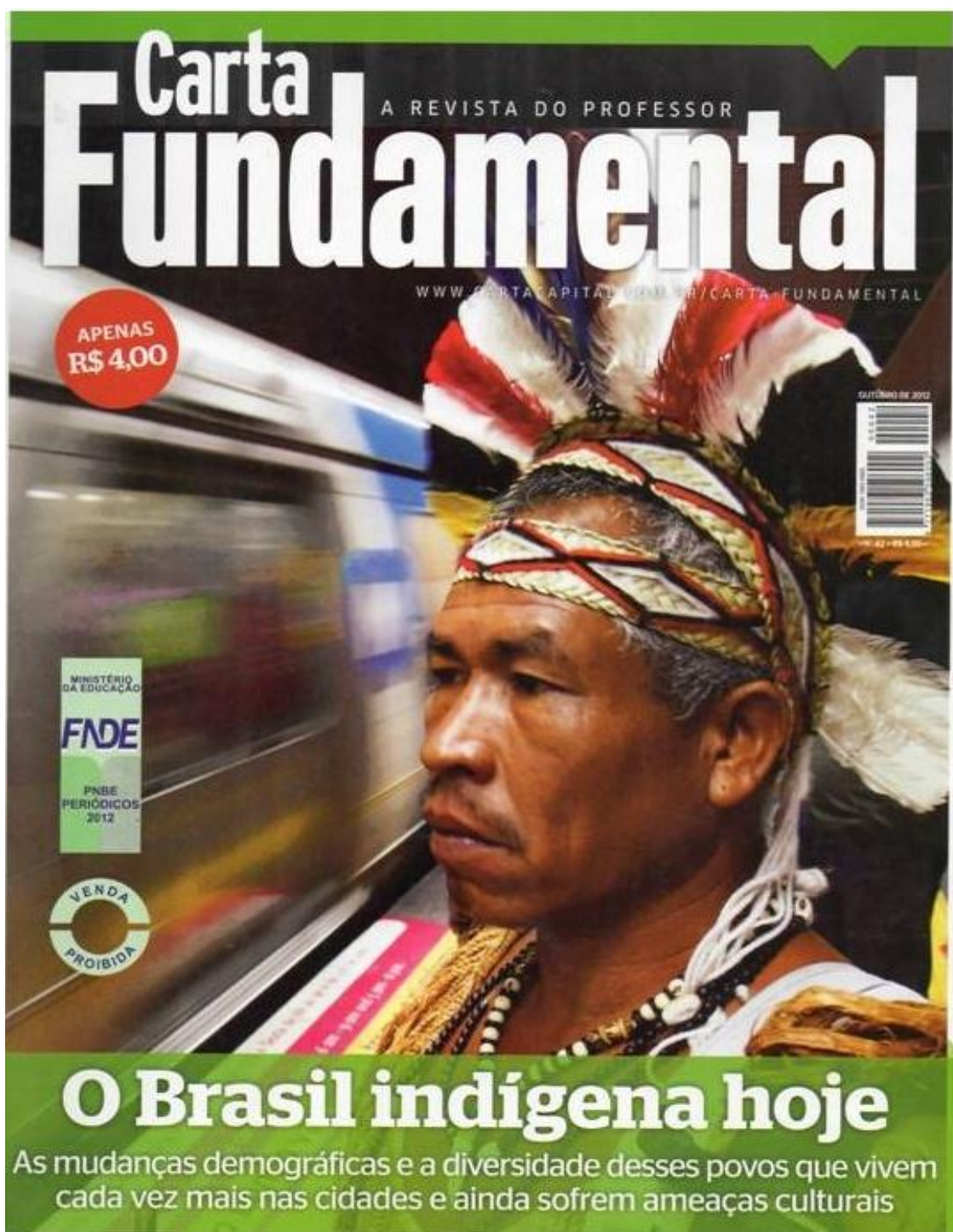
MILAGRE DA LINGUAGEM: O SANTO QUE SURTIU POR CAUSA DO NOME



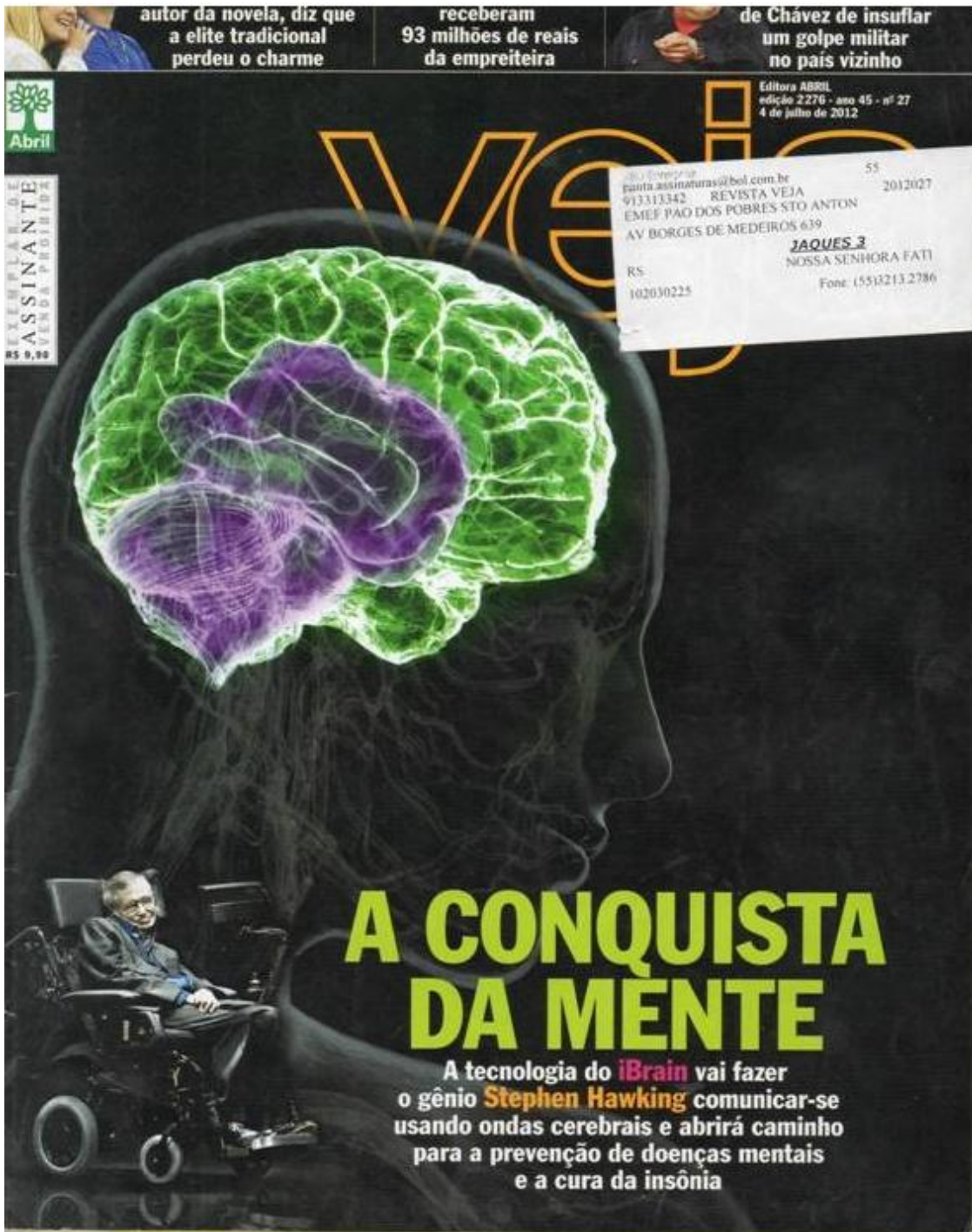
ANEXO P – Capa da revista Carta Fundamental (2012)



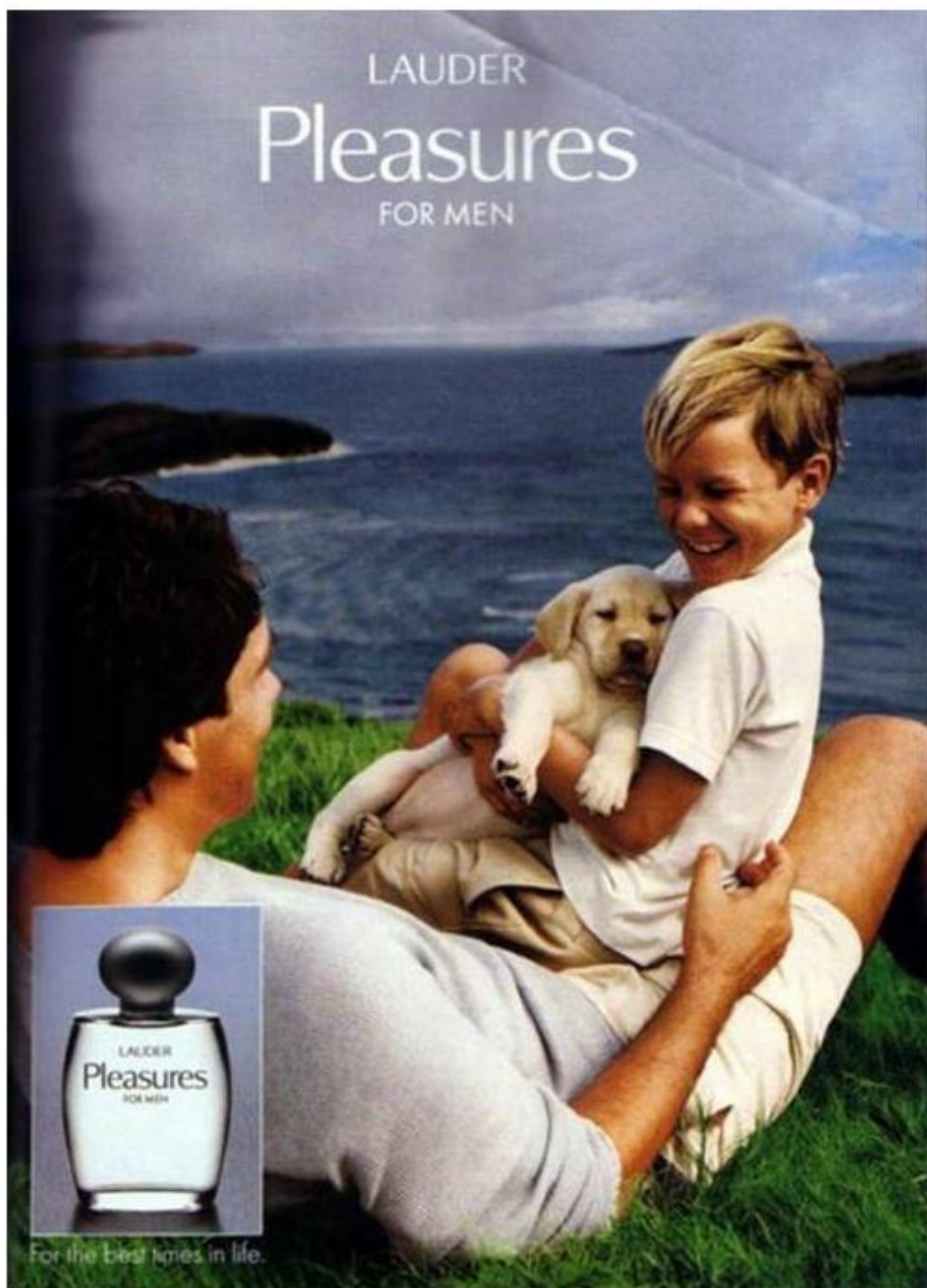
ANEXO Q – Capa da revista Carta Fundamental (2012)



ANEXO R – Capa da revista Veja (Ano 45 – Nº27 – Julho 2012)



ANEXO S – Banner Publicitário



<http://boisdejasmin.typepad.com/images/2008/05/09/pleasures.jpg>

ANEXO T – A descrição de imagens em sala de aula, para todos os alunos

A importância da descrição de imagens em sala de aula, para todos os alunos

Diário de Classe



Leitura e Interpretação de Imagens: Necessidade e realidade do universo imagético do Século XXI

Num mundo cada vez mais imagético como aquele em que vivemos, aprender ler e interpretar as imagens à luz de diferentes orientações, prismas e condicionantes se torna cada vez mais uma necessidade real. Pois este assunto, de amplo espectro, filosófico e profundo, foi o tema da redação do mais concorrido vestibular do país, a Fuvest, no domingo, dia 03 de janeiro de 2009.

Com ele, caímos direto naquilo que sempre foi apregoado por Paulo Freire, ou seja, a necessidade que temos de ampliar a capacidade de leitura de nossos alunos para muito além da mera decodificação de letras, palavras e sentenças. O mundo é muito maior e, enquanto continuarmos pensando a educação apenas a partir de textos aos quais vinculamos por necessidade ou obrigação algumas imagens, sem pedir depuração, compreensão e reflexão sobre estas, acabamos tornando limitada a visão de mundo dos estudantes.

As imagens devem falar com os estudantes tanto quanto os textos. Através do contato com elas, as pessoas devem tecer teias, construir sinapses e relacioná-las a tantos outros subsídios quanto for possível - dos textos didáticos aos informativos, de viagens a conversas com outras pessoas, de músicas a filmes, de gastronomia a política...

Lembro-me com clareza de visitas que fizemos com alunos a museus, como a Pinacoteca do Estado ou o MASP, por exemplo, nas quais, mesmo com toda a orientação dada quanto às telas e esculturas que iríamos ver, que muitos deles

pouco tempo despendiam na apreciação das obras, tendo através desta ação, denunciado que não atentaram aos detalhes, à composição, às cores, às formas, ao conteúdo ou a qualquer outro subsídio que eventualmente existisse em tais produções artísticas. Uma lástima que apenas referenda a ideia e a necessidade de aprofundamento quanto à ampliação da capacidade de leitura de mundo dos estudantes brasileiros.

No trabalho que realizo há mais de duas décadas com filmes em sala de aula [que pode ser mais bem-conhecido através da coluna Cinema na Escola, no Planeta Educação, ou ainda pelo meu livro "Na Sala de Aula com a Sétima Arte"], procurei sempre apurar esta capacidade de leitura de imagens e produzir associações entre os elementos que compunham tais produções com as aulas, os textos didáticos, artigos de jornais ou revistas de circulação nacional, músicas...

E dá resultado? Certamente que sim. Todas as vezes em que encontro com alunos que passaram por esta experiência escuto deles comentários no sentido de que se lembram com clareza de aulas que tivemos, sobre temas diversos, nas quais utilizando filmes, fizemos paralelos com os textos e explicações.

Como tornar, por exemplo, factível e compreensível, ou indo além disto, sensível aos olhos dos estudantes as realidades históricas que estão muito distantes do tempo de vida deles? A Roma Antiga, a Idade Média ou mesmo a 2ª Guerra Mundial e as linhas de produção, por exemplo, tivemos oportunidade de trabalhar com filmes como Gladiador, O Nome da Rosa, A Lista de Schindler ou Tempos Modernos, com ótimos resultados!

Esta possibilidade e necessidade não se aplicam apenas ao uso de filmes, que constituem uma mídia muito particular e ampla, não se restringindo enquanto recurso ao uso apenas de imagens - mas destas associadas a músicas, efeitos visuais, figurinos, cenografia, efeitos sonoros, roteiro, interpretação dos atores etc. Igualmente, tal trabalho deve ser feito quanto à fotografia, reprodução de obras de arte, esculturas, visitas a museus, imagens publicadas em jornais, histórias em quadrinhos...

A representação da realidade está presente tanto em textos quanto em todos estes recursos visuais e, levando-se em conta ainda o grande impacto da Internet, com seus bancos de imagens [como o popularíssimo Flickr, do Yahoo] ou sites especializados em vídeos [como o YouTube, o segundo maior site de pesquisas do mundo, o que atesta o poder e a presença das imagens como base do imaginário coletivo deste 3º milênio], a tendência é que, de hoje em diante, as associações sejam ainda mais frequentes e necessárias...

Para tanto, é de fundamental importância que as escolas preparem, desde já, seus alunos para concretizar esta leitura da forma mais competente possível!

* João Luís de Almeida Machado Editor do Portal Planeta Educação; Doutor em Educação pela PUC-SP; Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (SP); Professor Universitário e Pesquisador;

Autor do livro "Na Sala de Aula com a Sétima Arte - Aprendendo com o Cinema" (Editora Intersubjetiva).

Nota do Blog: *agora, caros professores, imaginem um aluno cego assistindo a aula em que se apresenta um filme sem audiodescrição...*

Fonte: Planeta Educação

Disponível em: <http://www.blogdaaudiodescricao.com.br/2010/01/artigo-que-recomendamos-sobre-descricao.html>

ANEXO U – O uso de fotos em sala de aula

O USO DE FOTOS EM SALA DE AULA



As escolhas do fotógrafo influem na nossa compreensão da situação registrada.

O uso de fotografias em sala de aula constitui uma das mais instigantes experiências reflexivas hoje utilizadas. No entanto, o uso dessas imagens passa muitas vezes despercebido no cotidiano escolar, configurando um aspecto meramente decorativo ou reforçador daquilo que já foi ensinado durante uma aula. No entanto, haveria uma maneira de se deslocar essa função secundária destinada às fotos?

Para isso, é necessário que o professor tenha o interesse de discutir junto aos seus alunos a função histórica que a fotografia possui na compreensão da realidade. Quando inventada, a fotografia passou a ser considerada uma verdadeira revolução das artes, pois com ela o homem teria a mais fiel reprodução do mundo que o cerca. No entanto, com o passar do tempo, a ideia de que as fotos somente registram o real perderam espaço para uma compreensão mais artística desse novo feito.

Mesmo tendo caráter instantâneo mediante uma situação vivida, a fotografia não deixa de ter uma leitura própria do mundo. O fotógrafo, ao utilizar suas lentes, não coloca em uso a simples funcionalidade de um instrumento automático. Cada vez que clica (e eterniza) uma determinada situação, o fotógrafo realiza uma série de escolhas que influem diretamente sobre a maneira que podemos compreender a situação enquadrada pelas lentes.

A mais importante dessas decisões envolve o próprio ato de fotografar. Ao escolher um determinado cenário, o fotógrafo não se lança a uma série de cliques indiscriminados. É importante ressaltar que o registro envolve uma escolha. Por isso, ao analisar uma foto em sala é importante que o professor saliente a maior número de dados possíveis sobre quando e onde o fotógrafo decidiu tomar uma foto. Outra importante questão é salientar dados biográficos sobre quem tirou essa mesma foto.

Partindo do autor para a foto em si, o professor pode destacar sobre como a câmera agiu no enquadramento de uma situação. Dessa maneira, é importante pensar sobre o espaço gasto em cada um dos elementos que compõe a foto. Esse tipo de questão muitas vezes salienta qual informação foi considerada mais importante na imagem. Para compreender melhor esse ponto, pode-se levar à sala duas fotos de um mesmo evento.

Para exemplificar essa questão, o professor pode fazer uso da foto de Finbarr O'Reilly que, no ano de 2005, ganhou o premio World Press Photo. Sem antes mostrar a foto em si, os alunos podem entrar em contato com algum texto informativo ou reportagem que relate sobre a crise de abastecimento que assolou a Nigéria em 2005. Sem dar maiores explicações, peça para que os alunos descrevam o que eles sentiram ao ler as informações contidas no texto.

Depois disso, reserve alguns minutos para que a sala observe a foto tirada por Finbarr O'Reilly.



Após os alunos observarem a foto, peça para que os mesmos digam qual fonte de informação foi mais impactante. Depois disso, peça para que eles registrem quais elementos mais chamaram a atenção na foto de O'Reilly e porque eles acharam

determinados elementos mais interessantes. Dessa maneira, os alunos podem iniciar um trabalho de interpretação que coloca as imagens como forma de compreensão das experiências vividas no passado e no presente.

Por Rainer Sousa
Graduado em História
Equipe Brasil Escola

ANEXO V – A imagem em sala de aula: uma atividade com Capa de Revista

A IMAGEM EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA COM A CAPA DE REVISTA

Fernanda Couto Guimarães (PG_UEL)
Loredana Limoli (UEL)

Palavras Chave: Imagem- Semiótica - Ensino

1. INTRODUÇÃO

A imagem desempenha um importante papel na contribuição da leitura crítica nas aulas de Língua Portuguesa, pois dispõe de importantes estratégias para a comunicação de idéias.

Kress e Van Leeuwen consideram a linguagem visual uma representação simbólica influenciada por princípios que organizam possibilidades de representação e de significação em uma dada cultura. Ao considerar-se este aspecto, é importante pensar no que está envolvido na sua leitura, como se dá o processo da construção de sentidos, no qual a intencionalidade do autor, a materialidade do texto e as possibilidades de ressignificação do leitor podem estar presentes.

Considerando que a imagem ocupa um espaço privilegiado de formação e informação na sociedade atual, compreende-se que cabe ao professor de Língua Portuguesa promover análise com discussão aprofundada sobre os processos de produção, distribuição e recepção da imagem. Tendo em vista que há uma carência deste trabalho nos livros didáticos e que tal metodologia mostra-se relevante para a construção da criticidade dos alunos, já que ao ler/ analisar uma imagem estará exigindo do aluno/leitor/interlocutor um conhecimento maior dos recursos da Língua Portuguesa, o objetivo deste trabalho é discutir o papel e a importância que a imagem tem ocupado no processo de ensino-aprendizagem e apresentar uma proposta para uso de imagens na sala de aula. Fundamentar-se-á nas contribuições da Semiótica Greimasiana, de origem francesa. Por meio dela pretende-se identificar marcas lingüísticas e não lingüísticas que revelam o verdadeiro “sentido” a ser reproduzido. Espera-se demonstrar como é possível o uso de imagens, na sala de aula, não apenas como recurso ou apoio didático, mas

como uma das linguagens envolvidas no desenvolvimento da postura/ reflexão crítica, a que queremos levar nossos alunos. Para isso, selecionamos, dentre as várias possibilidades, uma proposta de trabalho em torno das imagens da capa da revista. A opção por este objeto deu-se por ser um exemplar de informação com grande relevância na formação da opinião pública, por atingir um grande público alvo e por este motivo, acreditar-se que seja um texto imagético de grande familiaridade entre os alunos.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Leitura

É possível traçar, brevemente, uma trajetória da leitura. Da abordagem estruturalista até a discursiva.

Inicialmente, ler era decodificar os signos ali presentes, cumprindo meramente a função de destinatário e não considerando os fatores extralingüísticos. “Na década de 70, momento histórico no qual se configurou a crise da leitura...” (KLEIMAN, 1998) entendeu-se que a leitura era um problema da linguagem em interação com outros processos cognitivos e o das características dessa interação ajudaria na resolução dos problemas de leitura em contexto escolar. De acordo com Kleiman, as pesquisas realizadas no período dos anos 80 contribuíram para a construção de generalizações em contexto escolar, cujo olhar se dirigia para os elementos extralingüísticos. Ler envolveria conhecimento prévio, lingüístico textual, enciclopédico ao qual o leitor recorre durante o processo de leitura. Ler seria interar-se com o texto. Então, teve a abordagem discursiva, com a qual Kleiman conclui que a concepção escolar de texto e leitura deva atuar como um elemento cerceador da construção de sentidos. É nesta linha que o leitor sai da situação de um mero receptor e passa a ser interlocutor. Ele não apenas decodifica, não apenas busca sentidos já propostos no texto, como também interage com os discursos presentes nele. Isso significa, baseando-se na teoria da semiótica greimasiana, que a leitura se efetiva quando o sujeito que lê realiza uma atividade de interpretação e consegue desvendar os sentidos produzidos pelo objeto lido. Quando o sujeito consegue não só explicar o que o texto disse, mas explicar como o texto fez para construir o que disse.

Os atuais livros didáticos utilizado nas aulas de Língua Portuguesa não, ou quase não, autorizam o aluno a desempenhar esta leitura e sim se configuram como um modelo e como uma leitura autorizada. “Nossas escolas não estão sendo um espaço no qual a leitura seja um meio de criatividade e de prazer, mas sim o espaço no qual a leitura e escrita se associam a tarefa obrigatória e chata. Castradora, inclusive” (MARTÍN BARBERO 2000).

2.2 Semiótica Greimasiana

A Semiótica de Greimas concebe o sentido como um processo gerativo. Nesse processo, a Semiótica define um nível fundamental, pois o sentido é definido pela Semiótica no momento em que os elementos do conteúdo adquirem sentido por meio das relações estabelecidas entre eles. No nível fundamental, busca-se determinar uma rede fundamental de relações. Esta rede é representada pelo quadrado semiótico, o qual sistematiza uma rede de relações de contradição, contrariedade e implicação. Destas relações, tem-se uma resposta complexa gerada pela simultaneidade dos termos afirmados e uma resposta neutra gerada pela simultaneidade de suas negações.

Outro nível do percurso gerativo é o narrativo. Aqui é preciso fazer uma distinção entre narração e narratividade. Aquela denomina uma classe de texto, já essa diz respeito as transformações de estado. Logo está presente em todos os textos.

Há dois tipos de transformações de estado: o sujeito narrativo em disjunção com o objeto valor ou o sujeito em conjunção com seu objeto valor.

Partindo do princípio de que há dois tipos de enunciados de estado, pode-se dizer que existem duas espécies de narrativas: a da privação e a de liquidação. “na primeira, ocorre um estado inicial conjunto e um estado final disjunto [...]na segunda espécie, sucede o contrário: um estado inicial disjunto e um final conjunto” (FIORIN, 2008, p. 29).

Na visão da Semiótica o texto é considerado uma narrativa complexa que compreende quatro fases: manipulação, competência, performance e a sanção. A primeira, destaca-se as manipulações por sedução e provocação, inseridas no nível do/saber/; a intimidação e a tentação, englobadas no nível do /poder/. A sedução e a tentação produzem o /querer-fazer/. A provocação e a intimidação

levam ao /dever- fazer/. É evidente que todos esses "quereres" e "deveres" estão ligados aos destinatários da mensagem produzida. Por isso, a Semiótica não se preocupa apenas com um fazer-informativo(fazer/saber), mas num /fazer-creer/ e num /fazer-fazer/. Esse /fazer-fazer/ é a manipulação propriamente dita. Isso implica dizer que ao /fazer-querer-fazer/, (sedução e tentação) e /fazer-dever-fazer/, (provocação e intimidação), a Semiótica supera a teoria da informação, que permanece neutra e limitada ao /fazer-saber/, isto é, ao ato apenas informativo.

Em um último plano de análise, a Semiótica define o nível discursivo. “no nível discursivo, as formas abstratas do nível narrativo são revestidas de termos que lhe dão concretude” (FIORIN, 2008, p. 1). É nesse nível que se percebe a presença da enunciação, do enunciador, do enunciatário, do enunciado e as relações que existem entre tais. Nesse momento, é que se verifica a diferença entre a enunciação enunciativa e enunciação enunciva. Ambas apresentam sistemas pessoais, temporais e espaciais próprios (debreagem) e por isso geram um efeito de sentido particular para manipular e convencer durante a argumentação.

“ [...] debreagem, que é o mecanismo em que se projeta no enunciado quer a pessoa (eu/tu), o tempo (agora) e o espaço (aqui) da enunciação, quer a pessoa (ele), o tempo (então) e o espaço (lá) do enunciado. No primeiro caso (projeção do eu-aqui- agora), ocorre um debreagem enunciativa; no segundo (projeção do ele-então-lá), acontece uma debreagem enunciva” (FIORIN,2008).

Acredita-se que levar os alunos a terem um contato, a partir do olhar da Semiótica, com o texto imagético permitirá que leiam, e compreendam-o efetivamente. É isso que é preciso buscar no ensino de Língua Portuguesa. É preciso levar os alunos a olharem para os diversos textos com um olhar crítico.

2.2. A Imagem na Sala de Aula

A imagem ocupa um espaço privilegiado na sociedade atual, o qual se amplia cada vez mais, devido às novas tecnologias, que possibilitam a criação de imagens cada vez mais elaboradas e as disseminam com muito mais rapidez. Assim, somos constantemente bombardeados por imagens da televisão, do computador, das propagandas, das revistas, dos jornais, do cinema e em tantas outras situações.

O texto imagético utiliza-se de meios não verbais (textura-foco-iluminação) e, muitas vezes, verbais produzidos para criar efeito de verdade no discurso a ser transmitido. No entanto, apesar de vivermos num contexto mundial cada vez mais visual, o público consumidor, por falta de contato ou por falta de habilidade/preparação, recebe essas imagens de maneira intuitiva, sem uma percepção criteriosa e reflexiva.

Talvez isso se deva ao fato da imagem ainda ocupar um papel secundário no processo de ensino-aprendizagem, sendo, geralmente, utilizada como mera ilustração.

É necessário envolver nossos alunos com os gêneros textuais que os circundam no dia-a-dia. A escola precisa preocupar-se em construir alunos leitores autônomos- críticos-analíticos dos textos que os cercam. Já que como afirma (BARBERO, 2000, p. 60).

Gente livre significa gente capaz de saber ler a publicidade e entender para que serve, e não gente que deixa massagear o próprio cérebro; gente que seja capaz de distanciar-se da arte que está na moda, dos livros que estão na moda, gente que pense com sua cabeça e não as idéias que circulam ao seu redor.

Acredita-se que o trabalho com imagens em sala de aula deva privilegiar o desenvolvimento do olhar crítico do aluno que está em constante contato com as mesmas, na sua capacidade de interpretar e compreender criticamente as imagens.

Para Souza e Lima (2007), a leitura dessas imagens que circulam nas mídias, pode tornar-se um ponto de partida para o desenvolvimento de uma consciência crítica trabalhada e exercitada desde a escolarização, para que os

alunos, futuros cidadãos, tornem-se dominadores, pela consciência de seus discursos, da reflexão crítica e não meros reprodutores dos discursos alheios.

Assim, nas atuais aulas de Língua Portuguesa, é importante o aluno ter contato com textos imagéticos/midiáticos, já que são textos persuasivos os quais desde muito cedo invadem o imaginário infantil. Desta forma, é urgente a alfabetização tecnológica audiovisual.

O recebimento da imagem, sobretudo via comunicação de massa, pode levar à alienação causada, por sua vez, pelo embotamento da sensibilidade e da capacidade reflexiva. A fragmentação dos discursos e sua proliferação conduzem à recepção acrítica do texto, que se faz objeto de consumo imediato. Ocorre, nesse sentido, uma forma de controle, pois o cidadão que se pensa livre, acha-se subordinado a uma rede de informações controladas por grupos. Mesmo que a imagem não seja virtualmente fabricada, seu uso indiscriminado é uma forma de manipulação de dados da realidade. (...) Na verdade ele pensa que controla, mas é controlado (apud. WALTY, 2000).

A pergunta que resta a fazer as escolas é se os professores e alunos estão preparados para entender/interpretar, inclusive as ideologias que ficam subjacentes na grande quantidade de imagens recebidas. Segundo Barbero (2000, p. 57).

Enquanto o ensino transcorre através do mundo do manual, o professor sente-se fortalecido; mas quando aparece o mundo da imagem, o professor perde a estabilidade, porque o aluno maneja muito melhor a língua da imagem que o professor.

Como resposta, acredita-se que os ganhos com a inserção da capa de revista nas aulas de Língua Portuguesa são imensos. Há a possibilidade de se deparar com diversas linguagens, com diferentes configurações, qualidade de definição de imagem, a vibração das cores, ou seja, tudo que contribui para a efetivação da venda da revista. "... A articulação dos recursos visuais, verbais, sonoros e técnicos construirá uma rede de significações cujo efeito produzido na recepção poderá ser de caráter consumista ou ideológico" (NAGAMINI, 2004, p. 42).

Tudo isso coloca o aluno e o professor diante de uma imensa gama de discursos e modos de produção e circulação desses discursos, o que proporcionará que ambos compreendam que a significação não está no enunciado, na materialidade, mas na enunciação e esta pode ser percebida por

meio das pistas discursivas e até mesmo textuais. “Expandir nossa capacidade de ver significa expandir nossa capacidade de entender uma mensagem visual” (DONDIS, p. 13).

O importante é desenvolver nos alunos competências que lhes possibilitem desconstruir as mensagens dos diversos meios. Já que a sociedade exige um cidadão competente na articulação de informações. Mesmo desinstrumentalizados teórica e metodologicamente não se pode abandonar a existência insistente das linguagens polissêmicas presentes no cotidiano de todos. Assim, Bárbero (2000, p. 60) afirma:

Em primeiro lugar, a educação não pode dar as costas às transformações do mundo do trabalho, dos novos saberes que a produção mobiliza, das novas figuras que recompõem aceleradamente o campo e o mercado das profissões. Não se trata de subordinar a formação à adequação de recursos humanos para a produção, mas sim que a escola assuma os desafios que as inovações tecno- produtivas e relativas ao trabalho apresentam ao cidadão em termos de novas linguagens e saberes. Pois seria suicida para uma sociedade alfabetizar-se sem levar em conta o novo país que está aparecendo no campo da produção. Em segundo lugar, a construção de cidadãos significa que a educação tem de ensinar as pessoas a ler o mundo de maneira cidadã. (...) E, em terceiro lugar, a educação é moderna na medida em que seja capaz de desenvolver sujeitos autônomos.

O fato da escola ainda se restringir a pura leitura de textos escritos pode se dar pelo fato de leitura ser um processo de atribuir significação à palavra. Logo, “ler imagem tornaria uma leitura “ilegível”, como afirma Martins, 1993 e ainda acrescenta” os professores de Português, talvez estão imbuídos de que os textos são “para ler, enquanto cinema e quadros são “para ver”.

2.3 Proposta Pedagógica

A proposta a seguir tem como objetivo principal demonstrar uma análise reflexiva que desvele os sentidos imanentes das capas de revista. Esta é apenas uma dentre as várias possibilidades de trabalhar com a leitura na escola, por meio do texto imagético.

Decorre dividido em momentos, não em aulas. Cabe ao professor decidir quanto tempo ou hora/aula levará para discutir o tópico sugerido em cada momento.

Acredita-se que possa ser aplicado em turmas com alunos do ensino-médio, mas não dispensa a idéia de uma reformulação, adaptação para aplicação com estudantes de outros níveis. Como por exemplo, é possível uma modificação de veículo, adaptando a mesma didática que foi utilizada para as capas de revistas, direcionadas ao estudo de capas de gibis, *corpus* mais propício às crianças do ensino fundamental.

1º Momento : avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica é um instrumento de investigação do professor que contribui para perceber o estágio de aprendizagem em que o aluno encontra-se (o que consegue fazer sozinho e em que momentos precisam de ajuda). Assim, a partir do que foi detectado, é que o educador buscará intervir no processo de aprendizagem do aluno através de uma reflexão e renovação constante de suas ações pedagógicas. Estas precisam sempre ser voltadas para a participação ativa dos alunos, pois isto os levará a um aprendizado crítico e autônomo.

Sugere-se que, neste momento, o trabalho seja em grupo, que o professor entregue uma imagem aos alunos para que façam uma análise, em torno de alguns questionamentos, tais como:

- a) Qual o elemento central dessa imagem?
- b) Há elementos nesta imagem que a humanizam? Quais são? Que idéia transmite cada um deles?
- c) Qual o sentido produzido por esta imagem? O que vocês entenderam desta imagem?

2º Momento: discussão “O que é imagem?”

Os alunos, normalmente, não têm o hábito de realmente “ler” os sentidos projetados pelas imagens. O que acontece, com freqüência, é um contato com as imagens do livro didático, que aparecem na tentativa de ilustração de um texto escrito. Entretanto, neste contato, raramente são feitas análises significativas dos gêneros imagéticos. Assim, o professor de Língua Portuguesa, deve estar preparado para realizar com os alunos um estudo das imagens, o qual vá além dos estereótipos e das formas padronizadas de um conhecimento sustentado por um paradigma técnico.

Logo, o professor poderá iniciar uma discussão com os alunos do que é a linguagem imagética. Como contribuição, poderá apresentar imagens midiáticas (Ex: capa de revista, outdoors, propagandas) e não midiáticas (pintura, desenhos em quadrinhos, expressão corporal), pois os alunos precisam compreender e conhecer a grande diversidade de imagens, suas especificidades, seus diferentes veículos e suas diversas funções sociais.

3º Momento: apresentação da teoria semiótica greimasiana: Figura X Tema

Ao pensar em um texto, é preciso pensar que texto é tudo aquilo que possui significação. Normalmente, as atuais aulas de Língua Portuguesa têm centrado seus objetivos a análise e estudo de textos no âmbito do enunciado. O texto tem sido visto somente como meio de comunicação, informação que privilegiam as idéias explícitas, abandonando as demais dimensões que são importantes e necessárias para a construção de um cidadão leitor-competente. Faz-se necessário que se privilegiem momentos para que os alunos possam ter contato com uma grande diversidade de textos, percebendo o texto como algo vivo dinâmico que ocupa uma função na sociedade. Assim, é possível desenvolver nos alunos a criticidade, a conscientização de que nenhum texto é neutro. Se ele foi produzido é com um determinado objetivo e é importante ao leitor compreender qual é esta intenção e o que o autor fez para criar a sua intenção, quais foram as estratégias utilizadas. Desta forma, o professor estará trabalhando com a língua viva, com a língua em seu funcionamento.

Entende-se que a capa da revista é um texto imagético de bastante influencia na compra do exemplar, pois é ela o objeto de primeiro contato com o leitor/comprador. Logo, ela precisa e faz uso de diversos recursos de manipulação. Para tanto, sugere-se que os demais momentos de análise se dêem em torno da capa de revista.

Também, reconhece-se a importância da abordagem da teoria da semiótica greimasiana, que tem como objeto de estudo a significação do texto e define texto como uma relação entre um plano de expressão e um plano de conteúdo. Para tanto, reserva os momentos que seguem para uma reflexão em torno de alguns tópicos essenciais para análise da imagem.

Primeiramente propõe-se que o professor inicie a exposição abordando o assunto sobre Figura X Tema (definição, explicação e exercícios de análise).

4º momento: apresentação da teoria semiótica greimasiana: elementos de ancoragem

A ancoragem, que definida por Greimas & Courtes(apud) “ compreende-se a disposição, no momento da instância da figurativização do discurso, de um conjunto de índices espaços temporais [...] que visam a constituir o simulacro de um referente externo e produzir o efeito de sentido da realidade” deve ser apresentado ao aluno, para que ele possa perceber que a imagem constrói a sua verdade por meio de efeitos de sentido produzido no próprio texto.

Desse modo, sugere-se um momento para o estudo dos elementos de ancoragem (figuras) por meio das capas de revistas (definição, explicação e exercícios de análise).

5º Momento: apresentação da teoria semiótica greimasiana: função do texto

Na continuação da apresentação da teoria da semiótica greimasiana, é necessário mostrar aos alunos que todo texto defende uma *verdade* chamada de veridicção e é por meio dos temas, figuras e recursos de ancoragem que explicitam esta verdade. Na capa da revista, normalmente estes recursos são apresentados pelas cores, texturas, foco, luz etc.

Importa, portanto, priorizar um momento para identificar: o que esta imagem informa; qual é a verdade que ela quer transmitir; como os elementos das figuras (cor, espaço, pose, gestos, expressão facial, olhar, foco, luz) constroem esta verdade; que atitude o texto quer provocar no enunciatário, etc.

6º Momento: apresentação da teoria da semiótica greimasiana: análise do plano verbal

As capas de revista normalmente apresentam manchetes que corroboram para a compreensão do sentido da imagem. “O verbal interfere e, muitas vezes, determina a imagem que você vê. A imagem pode ser muitas coisas, mas se tiver algo escrito aquela imagem passa a ser o que está escrito” (¹informação verbal).

Assim, entende-se como relevante um momento para reflexão do plano verbal na capa da revista a partir da identificação do que são as manchetes de revistas; que lugar elas ocupam na capa; como estas manchetes estão grafadas (qual o tamanho, há grifos); elas são mais ou menos importantes que as figuras; qual sua finalidade (ajudar a vender ou não); quais as características lingüísticas (verbos, tempos, pronomes, quais classes gramaticais) que predominam; quem faz a imagem é o mesmo que faz o texto por que; caso a capa não tivesse a imagem, só o verbal como seria; e vice e vice-versa.

7º Momento: avaliação final

Até então, muito se propôs para o trabalho de análise no coletivo. Agora, sugere-se que o aluno, individualmente, analise a capa de uma revista, pois a avaliação final se constitui parte do processo avaliativo diagnóstico e formativo contínuo das práticas educativas, constitui-se em um novo momento de possibilidade de novas aprendizagens.

Para tanto, é importante que a análise/reflexiva aconteça em torno de tais questionamentos:

- 1) Qual é o elemento central desta imagem? O que ela representa?
- 2) Quais figuras presentes na imagem a humanizam? Qual é o tema de cada figura destas?
- 3) Comente sobre as cores utilizadas, o foco dado a imagem, o plano, a textura.
Que sentido eles produzem?
- 4) Análise o plano verbal. Que figuras X temas existem?
- 5) Qual é a informação que se quer transmitir com esta capa?
- 6) Esta capa de revista quer convencer o leitor de que?
- 7) Qual é atitude que o enunciador pretende provocar no enunciatário com esta imagem?
- 8) Qual a mensagem principal desta capa de revista?

8º momento: apresentação da análise feita

Prioriza-se um momento para que o aluno possa apresentar a sua análise. É importante para o aluno a discussão em torno da leitura pensando se ele concorda

ou não com o que leu na imagem e pensar no porque concorda ou não, apresentando argumentos para defender sua postura crítica diante da imagem lida. Neste momento, o professor precisa perceber se o aluno consegue comprovar a leitura que fez por meio dos elementos presentes na imagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendeu-se com este trabalho a reflexão em torno do papel da imagem na sociedade, em como tem sido o estudo das imagens, o professor tem ou não levado para as aulas de Língua Portuguesa o texto imagético, é importante ou não este trabalho, como deve ser a leitura destas imagens. Também, pretendeu-se demonstrar que a capa de revista é um grande objeto de estudo do texto imagético e que a sua inserção aulas de Língua Portuguesa são imensos, pois há a possibilidade de se deparar com diversas linguagens, com diferentes configurações, qualidade de definição de imagem, a vibração das cores, ou seja, tudo que contribui para a efetivação da venda da revista.

Nesse sentido, defendeu-se que a capa da revista deve ser trabalhada na sala de aula não apenas como um suporte legitimado, mas como um material construído que dá vistas aos modos como a manipulação é representada a partir do texto imagético.

Espera-se que a proposta de trabalho seja um caminho que leve o aluno a ser um leitor que sai da situação de um mero receptor e passa a ser interlocutor. Não apenas decodifique e busque sentidos já propostos no texto, como também interaja com os discursos presentes nele. Isso significa, baseando-se na teoria da semiótica greimasiana, uma leitura na qual o leitor consegue desvendar os sentidos produzidos pelo objeto lido. Consegue não só explicar o que o texto disse, mas explicar como o texto fez para construir o que disse.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2008.

KLEIMAN, Ângela. O estatuto disciplinar da Lingüística Aplicada: o traçado de um percurso rumo ao debate. In: SIGNORI, T e CAVALCANTI, M. C. (Orgs). **Lingüística Aplicada e transdisciplinariedade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

MARTÍN-BARBERO, Jésus. Desafios culturais da Comunicação à Educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 18, p. 51-56, maio/ago. 2000.

MARTINS, Maria Helena (Org.) **Questões de Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1993.

NAGAMINI, Eliana. O discurso da publicidade no contexto escolar. In CITELLI, A. O. (Coord.) **Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática**. Coleção Aprender e ensinar com textos, v. 6, São Paulo: Cortez, 2004, p. 39-80.

PRETTO, Nelson De Luca. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia**. Campinas: Papirus, 1996.