

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Tatiana Telch Evalte

**(RE)PENSANDO AS ARTES VISUAIS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO:
estratégias para a leitura de imagens**

Porto Alegre

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Tatiana Telch Evalte

**(RE)PENSANDO AS ARTES VISUAIS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO:
estratégias para a leitura de imagens**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Dra. Analice Dutra Pillar

Linha de Pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo.

Porto Alegre

2019

CIP - Catalogação na Publicação

Telch Evalte, Tatiana

(Re)Pensando as artes visuais na formação do pedagogo: estratégias para a leitura de imagens / Tatiana Telch Evalte. -- 2019.

226 f.

Orientadora: Analice Dutra Pillar.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Formação de Professores. 2. Pedagogia. 3. Ensino de Artes Visuais na Pedagogia. 4. Leitura de Imagens. 5. Semiótica Discursiva. I. Dutra Pillar, Analice, orient. II. Título.

Tatiana Telch Evalte

**(RE)PENSANDO AS ARTES VISUAIS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO:
estratégias para a leitura de imagens**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 17 jul. 2019.

Profa. Dra. Analice Dutra Pillar – Orientadora

Profa. Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss – UFRGS/PPGEDU

Profa. Dra. Sandra Regina Simonis Richter – UNISC

Profa. Dra. Sandra Regina Ramalho e Oliveira – UDESC

AGRADECIMENTOS

Nesse momento de finalização de um ciclo, gostaria de agradecer:

... à Universidade Federal do Rio Grande do Sul pela acolhida, desde meados do ano de 2016, quando do meu ingresso na graduação em Licenciatura em Pedagogia: fostes por 13 anos minha segunda casa.

... à Faculdade de Educação (FACED – UFRGS) pelos aprendizados, pela acolhida e, também, por permitir que eu realizasse a pesquisa de campo com as(os) alunas(os) da Licenciatura em Pedagogia.

... ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS pelos conhecimentos e pelas oportunidades.

... à CAPES pela concessão da bolsa de doutorado, sem a qual não seria possível o desenvolvimento dessa pesquisa.

... à minha querida orientadora, Dra. Analice Dutra Pillar, pelos 10 anos de parceria, ensinamentos, risadas, conselhos, congressos, festinhas, confidências, por ser uma pessoa ímpar, especial em minha vida, e por sempre acreditar que tudo dará certo. És mais do que orientadora!

... às professoras que compuseram a banca de qualificação, Dra. Moema Rebouças, Dra. Sandra Richter e Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss, pelo olhar atento que nos ajudou a construir essa tese.

... às professoras que aceitaram compor a banca de defesa da tese, Dra. Sandra Ramalho, Dra. Sandra Richter e Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss.

... às(os) alunas(os) do curso de Licenciatura em Pedagogia, turmas A e B de 2018, por aceitarem fazer parte dessa pesquisa e contribuir tanto para o desenvolvimento dela. Vocês foram ótimas(os)!

... à Marilda Castanha pelo carinho e atenção na troca de mensagens.

... aos meus pais por tudo que me proporcionaram. Em especial à minha mãe pelo incentivo, carinho, amor e cuidado.

... ao meu companheiro, Sérgio Eduardo Spader, pelo cuidado, amor, amizade, companheirismo, risadas, viagens, paciência e por tudo nesses 17 anos. Te amo!

... ao meu filho, Vitor Matheus Evalte Spader, por ser, mais que um companheiro, um filho incrível, o mais parceiro, carinhoso, inteligente, engraçado e falante. Obrigada por me apoiar em tudo que eu faço. Te amo!

... a Maria, Vilson, Alessandra, Euclésio, Adriana, Isaldo, Eduarda e Pedro por me acolherem em família, pela ajuda e pelo carinho.

... a Luciana Araújo e André Spader pela parceria em tudo, por serem pessoas especiais em minha vida.

... à minha amiga, Ana Renata Dias, pelas nossas sessões de terapia, comida e amor!

... a Dinda Katana e David pelo carinho e alegria de sempre, família do coração.

... ao GEARTE e aos colegas do grupo pela acolhida, pelas aprendizagens, comemorações, eventos...

... aos colegas de orientação Adrise Ferreira, Simone Rocha da Conceição, Flávia Leal, Rosana Fachel, Gilvânia Pontes, Juliano de Campos, Gabriela Bom, Solange Gabre, Tanise Reginato, Tatiana Pacheco, Bruno Dorneles, Elisete Armando, Andrea Hofstaetter, Fabiane Marroni por dividirem conhecimentos, angústias e também felicidade e amor.

... à profa. Dra. Marília Forgearini Nunes por compartilhar seus conhecimentos, sua alegria e carinho.

... à Tatiana Pacheco por fazer a tradução do resumo para o inglês.

... à Andrea Barrios por fazer a tradução do resumo para o espanhol.

... à Profa. Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss pela revisão da Tese.

... a todos(as) meus amigos(as) e à minha família, que me acompanharam e que torceram para que tudo desse certo.

Se a Arte não fosse importante não existiria desde o tempo das cavernas, resistindo a todas as tentativas de menosprezo.
Ana Mae Barbosa (1991, p. 27)

RESUMO

Esta pesquisa buscou analisar a importância da leitura de imagens na formação do pedagogo, utilizando como base teórica a semiótica discursiva de A. J. Greimas e a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. A todo momento estamos interagindo com imagens apresentadas em diferentes tipos de suporte — outdoors, placas eletrônicas, telas, livros, revistas. Presenciamos uma grande transformação nos modos de interagir com outras pessoas, de compartilhar aquilo que estamos vivendo, e isso tem sido feito, principalmente, por meio de produções imagéticas. Ao refletir sobre o quanto nos deixamos envolver pelas imagens, interessa investir em uma educação que se preocupe com o visual. Há muito tempo preocupamo-nos em alfabetizar o verbal e hoje presenciamos uma necessidade de definirmos bases para a leitura do visual, já que estamos imersos em uma cultura fortemente visual. Trazer essas criações para discussão em um curso de formação de professores assume grande relevância, uma vez que hoje as crianças vêm interagindo, cada vez mais cedo, com produções imagéticas através de novas tecnologias, e a educação precisa problematizar os efeitos de sentido propiciados por essas criações. O *corpus* de análise da pesquisa envolveu quatro objetos: o livro de literatura infantil *A quatro mãos*, de Marilda Castanha; uma produção audiovisual da mídia televisiva, *Astronauta*, do Itaú; o desenho animado *Gravity Falls: Dipper e Mabel contra o futuro*; e a obra de arte *O Triângulo do Atlântico entre tempos distópicos*, do artista Arjan Martins. Cada um desses gêneros de produções está presente na vida tanto dos professores quanto das crianças. Num primeiro momento, as produções foram descritas e analisadas, buscando compreender os efeitos de sentido que as relações entre seus elementos e linguagens possibilitam. Em seguida, foi constituído um grupo focal com alunos de um curso de Licenciatura em Pedagogia, com o qual realizamos quatro encontros em que foram apresentadas, em cada um deles, uma das produções para a leitura. Foi elaborado um questionário/roteiro para cada uma das produções de modo a proporcionar e incentivar a leitura. Num terceiro momento, foi feito o cruzamento das leituras das produções realizadas pela pesquisadora com as leituras feitas pelos alunos do grupo focal. As análises evidenciaram grande interesse dos alunos na leitura de imagens, bem como na construção de sentidos a partir dos elementos presentes nas produções e em suas experiências. O questionário/roteiro elaborado foi muito pertinente ao desafiar os alunos a problematizarem o que estavam vendo. As conclusões apontaram que, ao nos lançarmos esse desafio, qual seja, o de problematizar a leitura de imagens para que tanto o pedagogo leia como possibilite atividades de leitura de imagens a seus alunos, buscamos contribuir para uma educação que enfoque a linguagem visual. Ao término dessa pesquisa, acreditamos ter constituído alguns subsídios, tanto para os professores que atuam na formação de licenciandos em Pedagogia, quanto aos que atuam na educação infantil e básica, para que possam propiciar a leitura de imagens no cotidiano de seus alunos.

Palavras-chave: Formação de Professores. Pedagogia. Ensino de Artes Visuais na Pedagogia. Leitura de Imagens. Semiótica Discursiva.

ABSTRACT

This research sought to analyze the importance of reading images in the education of the school teacher, using as theoretical basis the Discursive Semiotics of A. J. Greimas and the Triangular Approach of Ana Mae Barbosa. At all times we are interacting with images presented in different types of support - billboards, electronic boards, screens, books, magazines. We see a great transformation in the ways of interacting with other people, of sharing what we are experiencing and this has been done, mainly, through imagery productions. When reflecting on how much we are involved in the images, it is important to invest in an education that is concerned with the visual. We have long been concerned with verbal literacy and today we see a need to define the basis for reading the visual, as we are immersed in a strongly visual culture. Bringing these creations for discussion in a teacher training course is of great relevance since today children are increasingly interacting with imagery through new technologies and education needs to problematize the meaningful effects of these creations. The corpus of research analysis involved four objects: Marilda Castanha's book of children's literature, "A quatro mãos"; an audiovisual production of the television media, "Astronauta", from Itaú; the cartoon "Gravity Falls: Dipper and Mabel contra o futuro"; and the Arjan Martins art work "O Triângulo do Atlântico entre tempos distópicos". Each of these genres of productions is present in the lives of both teachers and children. At first, the productions were described and analyzed trying to understand the effects of meaning that the relations between their elements and languages make possible. Then, a focus group was formed with students of a degree in Pedagogy, with which we held four meetings in which each of them was presented one of the productions for reading. A questionnaire / script was prepared for each of the productions in order to provide and encourage reading. In a third moment, the readings of the productions realized by the researcher were made with the readings made by the students of the focal group. The analyzes showed a great interest of the students in the reading of images, as well as in the construction of meanings from the elements present in the productions and in their experiences. The elaborated questionnaire / script was very pertinent in challenging the students to problematize what they were seeing. The conclusions pointed out that, in launching this challenge, that is, to problematize the reading of images so that both the teacher reads and enables reading activities of images to his students, we seek to contribute to an education that focuses the visual language. At the end of this research, we believe that some subsidies have been created, both for teachers who work in the training of graduates in Pedagogy, and those who work in basic and elementary education, so that they can provide the reading of images in the daily life of their students.

Keywords: Teacher Training. Pedagogy. Visual Art Education in Pedagogy. Reading Images. Discursive Semiotics.

RESUMEN

Esta investigación procuró analizar la importancia de la lectura de imágenes en la formación del pedagogo, utilizando como base teórica la semiótica discursiva de A. J. Greimas y el Abordaje Triangular de Ana Mae Barbosa. A todo momento estamos interaccionando con imágenes presentadas en diferentes tipos de soporte – vallas publicitarias, placas electrónicas, pantallas, libros, revistas. Presenciamos una gran transformación en los modos de interaccionar con otras personas, de compartir aquello que estamos viviendo y eso se viene haciendo, principalmente, por medio de producciones de imágenes. Al reflexionar sobre cuánto nos dejamos envolver por las imágenes, interesa invertir en una educación que se preocupe por lo visual. Hace mucho tiempo nos preocupamos por alfabetizar lo verbal y hoy presenciamos una necesidad de definir bases para la lectura de lo visual, ya que estamos inmersos en una cultura fuertemente visual. Traer esas creaciones para la discusión en un grupo de formación de profesores asume gran relevancia, una vez que hoy los niños vienen interaccionando, cada vez más temprano, con producciones de imágenes por medio de nuevas tecnologías y la educación necesita problematizar los efectos de sentido propiciados por esas creaciones. El corpus de análisis de la investigación envolvió cuatro objetos: el libro de lectura infantil, *A quatro mãos* de Marilda Castanha; una producción audiovisual de la media televisiva, *Astronauta*, de Itaú; el dibujo animado *Gravity Falls: Dipper y Mabel contra o futuro*; y la obra de arte *O Triângulo do Atlântico entre tempos distópicos*, del artista Arjan Martins. Cada uno de esos géneros de producciones está presente en la vida tanto de los profesores como de los niños. En un primer momento, las producciones fueron descritas y analizadas buscando comprender los efectos de sentido que las relaciones entre sus elementos y lenguajes permiten. Enseguida, se constituyó un grupo focal con alumnos de un curso de Profesorado en Pedagogía, con el cual realizamos cuatro encuentros en que se presentó, en cada uno de ellos, una de las producciones para la lectura. Se elaboró un cuestionario/guión para cada una de las producciones de modo a proporcionar y estimular la lectura. En un tercer momento, se hizo el cruce de las lecturas de las producciones realizadas por la investigadora con las lecturas hechas por los alumnos del grupo focal. Los análisis evidenciaron un gran interés de los alumnos en la lectura de imágenes, como también en la construcción de sentidos a partir de los elementos presentes en las producciones y en sus experiencias. El cuestionario/guión fue muy pertinente al desafiar a los alumnos a problematizar lo que estaban viendo. Las conclusiones señalaron que, al proponernos ese desafío, o sea, el de problematizar la lectura de imágenes para que el pedagogo tanto lea como propicie actividades de lectura de imágenes a sus alumnos, buscamos contribuir para una educación que enfoque el lenguaje visual. Al final de esta investigación creemos haber constituido algunos subsidios, tanto para los profesores que actúan en la formación de futuros estudiantes de profesorado en Pedagogía, como para los que actúan en la educación infantil y básica, para que puedan propiciar la lectura de imágenes en el cotidiano de sus alumnos.

Palabras clave: Formación de Profesores. Pedagogía. Enseñanza de Artes Visuales en la Pedagogía. Lectura de Imágenes. Semiótica Discursiva.

EVALTE. Tatiana Telch. **(Re)pensando as Artes Visuais na formação do pedagogo:** estratégias para a leitura da imagem. Porto Alegre, 2019. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Os pilares da Proposta Triangular.....	40
Figura 2 - A tríade da Abordagem Triangular em zig-zag	40
Figura 3 - Quadrado Semiótico	46
Figura 4 - Quadro dos saberes.....	61
Figura 5 - Quadro dos saberes por diferentes autores	62
Figura 8 - Páginas 2 e 3 do livro	75
Figura 9 - Páginas 4 e 5 do livro	76
Figura 10 - Páginas 6 e 7 do livro	76
Figura 11 - Páginas 8 e 9 do livro	77
Figura 12 - Páginas 10 e 11 do livro.....	78
Figura 13 - Páginas 12 e 13 do livro.....	78
Figura 14 - Páginas 14 e 15 do livro.....	79
Figura 15 - Páginas 16 e 17 do livro.....	79
Figura 16 - Páginas 18 até 43 do livro.....	80
Figura 17 - Páginas 44 até 69 do livro.....	82
Figura 18 - Quadrado semiótico do livro <i>A quatro mãos</i>	86
Figura 19 - Obra <i>O Triângulo do Atlântico entre tempos distópicos</i> de Arjan Martins (11ª Bienal do Mercosul).....	98
Figura 20 - Detalhe da menina na obra de Arjan Martins	100
Figura 21 - Camafeus	101
Figura 22 - Arjan Martins, Sem título, 2016.	101
Figura 23 - Arjan Martins, Sem título, 2012.....	101
Figura 24 - Arjan Martins Exposição Et Cetera.....	102
Figura 25 - Capa do disco <i>Girl talk</i> do músico Oscar Peterson.....	102
Figura 26 - Detalhe Cruz de Portugal da obra de Arjan	103
Figura 27 - Brasão de Praia Grande.....	104
Figura 28 – Brasão de Porto Seguro.....	104
Figura 29 - Brasão de Porto Alegre.....	104
Figura 30 - Brasão de Joinville	104
Figura 31 - Detalhe Rosa dos Ventos da obra de Arjan	105
Figura 32 - Detalhe das duas Flores de Lis na obra de Arjan	106
Figura 33 – Portulano com Rosa dos ventos e Flor de Lis (Uma reprodução de um portulano).....	107
Figura 34 - Detalhe barco <i>Cutty Sark</i> na obra de Arjan Martins	109
Figura 35 – Obra de Arjan Martins vista de cabeça para baixo, com os detalhes do barco	110
Figura 36 – Barco <i>Cutty Sark</i>	110
Figura 37 - Detalhe dos Portos de desembarque do tráfico de escravos	111
Figura 38 – Mapa do Tráfico Negreiro no século XVII	111
Figura 39 - Mapa das principais rotas do tráfico de escravos.....	112
Figura 40 – Detalhe da inscrição <i>SLAVE TRADE</i> na obra de Arjan Martins	113
Figura 41 - Elementos de destaque: coroas, correntes e âncora.....	115
Figura 42 – Quadrado Semiótico da obra de Arjan Martins <i>O Triângulo do Atlântico entre tempos distópicos</i>	115
Figura 43 - Garoto Bombril.....	126
Figura 44 - Baixinho da Kaiser.....	126
Figura 45 - Lequetreque Sadia	126
Figura 46 - Tela do Programa <i>Leia para uma criança</i> do banco Itaú.....	128
Figura 47 - Sutache da astronauta	135
Figura 48 - Quadrado semiótico.....	142
Figura 49 – Mabel fazendo o “Senhor Cabeça para Baixintom”	156
Figura 50 – O criador da série e sua irmã, Alex e Ariel.....	157

Figura 51 - Sequência das cenas comentadas	157
Figura 52 - Sequência das cenas comentadas	158
Figura 53 - Sequência das cenas comentadas	158
Figura 54 - Sequência das cenas comentadas	159
Figura 55 - Sequência das cenas comentadas	159
Figura 56 - Sequência das cenas comentadas	160
Figura 57 - Mensagem final do episódio 37- Mabel e Dipper contra o Futuro	161
Figura 58 - Cena onde encontramos a chave para resolução da criptografia	162
Figura 59 - Detalhe da palavra-chave BLUE.....	163
Figura 60 - Detalhe da palavra-chave BOOK.....	163
Figura 61 - Tabela de Vigenère.....	164
Figura 62 - Detalhe do exemplo na tabela de Viegenére.....	164
Figura 63 – Quadro de símbolos e letras da Cifra do Autor.....	165
Figura 64 - Quadro de símbolos e letras da Cifra de Bill Cipher.....	165
Figura 65 - Dipper encontra a mensagem criptografada e faz uma selfie	166
Figura 66 - Frame do final do episódio 37 de Gravity Falls.....	167
Figura 67- Mensagem descriptografada	167
Figura 68 – Frame do início do episódio.....	168
Figura 69 - Bill Cipher com os personagens e seus símbolos.....	168
Figura 70 - Página formada pelos frames dos finais de episódio da segunda temporada	169
Figura 71 - Vídeos encontrados no google vídeos com os buscadores “Gravity Falls maçonaria illuminati”	171
Figura 72 - Os triângulos no episódio 37 de Gravity Falls (Quarto de Mabel e Dipper na casa do tivô Stan)....	172
Figura 73 - Os triângulos no episódio 37 de Gravity Falls (Entrada do esconderijo da nave extraterrestre)	172
Figura 74 - O triângulo com o olho no centro, no episódio 37 de Gravity Falls.....	173
Figura 75 - O triângulo com o olho no centro, no episódio 37 de Gravity Falls.....	173
Figura 76 - Exemplo do barrete usado pelo tivô Stan e pelos Shriners.....	174
Figura 77 - O estranho fim do mundo	176
Figura 78 - A nave extraterrestre escondida em Gravity Falls	176
Figura 79 - Site que faz a descriptação das mensagens criptografas do desenho.....	177
Figura 80 - Quadrado semiótico episódio Dipper e Mabel contra o futuro	178

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Busca no <i>Portal de Teses e Dissertações da Capes</i> , indexador “alfabetização visual”	26
Quadro 2 - Busca no <i>Portal de Teses e Dissertações da Capes</i> , indexador “didática imagem”	27
Quadro 3 - Busca no <i>Portal de Periódicos da Capes</i> , indexador “leitura de imagem e formação de professores”	27
Quadro 4 - Busca no <i>Portal de Periódicos da Capes</i> , indexador “ <i>image reading (teacher training)</i> ”	28
Quadro 5 - Busca no <i>Google Acadêmico</i> , indexador “leitura de imagem e formação de professores”	28
Quadro 6 - Categorias determinantes do ritmo na montagem	49
Quadro 7 - Categoria da Ordem da Duração	49
Quadro 8 - Categorias da Ordem da Frequência.....	50
Quadro 9 - Categorias da Ordem da Combinação.....	50
Quadro 10 - Música <i>StarGirl</i>	138
Quadro 11 - Quadro dos pares categoriais para definição do ritmo no audiovisual	143
Quadro 12 - Quadro dos pares categoriais para definição do ritmo no audiovisual (áudio e imagem) “Astronauta- Leia para uma criança” antes do refrão	143
Quadro 13 - Quadro dos pares categoriais para definição do ritmo no audiovisual (áudio e imagem) <i>Astronauta- Leia para uma criança</i> depois do refrão.....	144
Quadro 14 - Resumo das Categorias do Ritmo no audiovisual (Fechine, 2009).....	179
Quadro 15 - Análise do audiovisual através das categorias de ritmo.....	179
Quadro 16 - As primeiras três questões destinadas aos pais e filhos responderem	215
Quadro 17 - Primeiras três questões do formulário para professores.....	217
Quadro 18 - Respostas dos pais e professores à pergunta “Qual livro de literatura infantil mais gostaram?”.....	219
Quadro 19 - Resposta dos pais e professores à pergunta “Qual o desenho animado preferido das crianças?”	220
Quadro 20 - Resposta dos pais à pergunta “Qual propaganda chamou a atenção da(s) criança(s), a que mais gostaram ultimamente?”	222
Quadro 21 - Resposta dos pais à pergunta “A(s) criança(s) conhece(m) algum vídeo de arte ou obra de arte? Se a resposta for sim, quais os preferidos?”	224

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual das idades das crianças (ano escolar x idade).....	216
Gráfico 2 – Rede de ensino dos participantes.....	216
Gráfico 3 – Rede de ensino ao qual as turmas da pesquisa pertencem	218

SUMÁRIO

1 DAQUILO QUE ME CONSTITUI.....	17
2 INTRODUÇÃO	23
2.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DE PESQUISAS NA ÁREA.....	25
2.2 OBJETIVO	29
2.2.1 Objetivo Geral.....	29
2.2.2 Objetivos Específicos	30
2.3 PROBLEMA DE PESQUISA	30
3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	31
3.1 IMAGEM	31
3.2. ENSINO DAS ARTES VISUAIS.....	35
3.3 LEITURA DE IMAGENS.....	37
3.4 ABORDAGEM TRIANGULAR.....	39
3.5 SEMIÓTICA DISCURSIVA	42
3.5.1 Quadrado Semiótico	46
3.5.2 Texto Sincrético	47
3.5.3 Montagem	48
3.6 ALFABETIZAÇÃO VISUAL.....	51
4 O LUGAR DAS ARTES NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO.....	56
4.1 UM BREVE HISTÓRICO DO LUGAR DAS ARTES NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO.....	56
4.2 AS ARTES VISUAIS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL	59
4.3 OS SABERES QUE CONSTITUEM O PEDAGOGO	60
4.3.1 Quais saberes? Porque a Mediação como um saber do pedagogo?	63
4.3.2 Quais saberes? Porque a estética como saber do pedagogo?	64
5 METODOLOGIA.....	66
5.1 SUJEITOS	68
5.2 CORPUS DE ANÁLISE	69
5.2.1 Seleção dos objetos.....	69
5.3 OS QUESTIONÁRIOS.....	71
5.4 OS ENCONTROS.....	72
6 LEITURAS DO LIVRO “A QUATRO MÃOS”	74
6.1 LEITURA SEMIÓTICA DO LIVRO	74
6.1.1. Adoração pelo pai	80
6.1.2 Passagem do Tempo.....	82
6.1.3 Alguns apontamentos.....	84

6.2. PESQUISA DE CAMPO COM PEDAGOGAS(OS) EM FORMAÇÃO - LEITURA DO LIVRO A QUATRO MÃOS	87
6.3 SOBRE AS LEITURAS DO LIVRO	93
7 LEITURAS DA OBRA “O TRIÂNGULO DO ATLÂNTICO ENTRE TEMPOS DISTÓPICOS”	96
7.1 LEITURA SEMIÓTICA DA OBRA	96
7.1.1 A obra.....	97
7.1.2 A menina	100
7.1.3 A Cruz de Portugal.....	103
7.1.4 A rosa dos Ventos e a Flor de Lis.....	105
7.1.5 Cutty Sark.....	108
7.1.6 Portos de desembarque do tráfico de escravos	111
7.1.7 A inscrição <i>slave trade</i>.....	113
7.1.8 Outras características.....	114
7.1.9 Alguns apontamentos.....	115
7.2 PESQUISA DE CAMPO COM PEDAGOGAS(OS) EM FORMAÇÃO - LEITURA DA OBRA: <i>O TRIÂNGULO DO ATLÂNTICO ENTRE TEMPOS DISTÓPICOS</i>	116
7.3 SOBRE AS LEITURAS DA OBRA.....	122
8 LEITURAS DA CAMPANHA PUBLICITÁRIA “LEIA PARA UMA CRIANÇA: ASTRONAUTA” .	126
8.1 LEITURA SEMIÓTICA DA PROPAGANDA.....	126
8.1.1 Sequências	128
8.1.1.1 Sequência 1: O início do fim.....	129
8.1.1.2 Sequência: Das muitas “telas”	131
8.1.1.3 Sequência: Olhares.....	132
8.1.1.4 Sequência: Preparação	133
8.1.1.5 Sequência: Reconstruindo sonhos	135
8.1.1.6 Sequência: A concretização do sonho.....	137
8.1.1.7 Sequência: Mensagem.....	139
8.1.2 Alguns apontamentos.....	141
8.3 PESQUISA DE CAMPO COM PEDAGOGAS(OS) EM FORMAÇÃO - LEITURA DA PROPAGANDA: <i>ASTRONAUTA</i>	145
8.4 SOBRE AS LEITURAS DO LIVRO	151
9 LEITURAS DO DESENHO ANIMADO GRAVITY FALLS: <i>MABEL E DIPPER CONTRA O FUTURO</i>	155
9.1 LEITURA SEMIÓTICA DO DESENHO ANIMADO.....	155
9.1.1 Mabel e Dipper contra o futuro.....	156
9.1.2 Criptogramas ao cubo = Cifra de Vigenère na segunda temporada	160
9.1.2.1 Cifra de Vigenère.....	161
9.1.2.2 Cifra do Autor e de Bill Cipher	165

9.1.2.3 Cifra A1Z26.....	166
9.1.3 Símbolos dos Personagens	168
9.1.4 Maçonaria + Illuminati = Gravity Falls.....	170
9.1.4.1. O triângulo.....	171
9.1.4.2 O Barrete	174
9.1.4.3 Teorias da Conspiração	175
9.2. ALGUNS APONTAMENTOS.....	177
9.3 PESQUISA DE CAMPO COM PEDAGOGAS(OS) EM FORMAÇÃO - LEITURA DO DESENHO ANIMADO GRAVITY FALLS: <i>DIPPER E MABEL CONTRA O FUTURO</i>	180
9.4 SOBRE AS LEITURAS DO DESENHO ANIMADO	186
10. CONSIDERAÇÕES PARA O FIM? OU PARA O COMEÇO?.....	189
10.1 PROPOSIÇÕES.....	189
10.2 APONTAMENTOS	192
10.3 DESDOBRAMENTOS.....	196
REFERÊNCIAS	197
APÊNDICES.....	205
APÊNDICE A: Termo de consentimento livre e esclarecido – Participante.....	206
APÊNDICE B: Termo de consentimento livre e esclarecido – Instituição.....	208
APÊNDICE C: Questionário da pesquisa com pais e filhos	210
APÊNDICE D: Questionário da pesquisa com professores e seus alunos.....	212
APÊNDICE E: Levantamento sobre produções visuais e audiovisuais com as quais as crianças interagem	214

1 DAQUILO QUE ME CONSTITUI...

“Gaveta dos guardados”

Nós somos como as tartarugas, carregamos a casa. Essa casa são as lembranças. Nós não poderíamos testemunhar o hoje se não tivéssemos por dentro o ontem, porque seríamos uns tolos a olhar coisas como recém-nascidos, como sacos vazios. Nós só podemos ver as coisas com clareza e nitidez porque temos um passado. “E o passado se coloca para ajudar a ver e compreender o momento que estamos vivendo” (CAMARGO, 2009, p.32).

Começo a resgatar minhas memórias como quem faz uma leitura daquilo que me ajudou a constituir a pessoa que eu sou hoje. Fazer esse resgate é, de certa forma, reafirmar o valor de minhas escolhas e de como elas se tornaram importantes para o meu crescimento.

O ponto de partida está na decisão sobre para qual curso prestaria vestibular. Desde muito cedo tinha a ideia de ser psicóloga, mesmo que minha brincadeira preferida de criança fosse ser professora, brincar de escola. Ao terminar o ensino médio, fui solicitada a ajudar um menino cuja mãe dizia que ele não conseguia aprender a ler. Naquele momento, eu pouco sabia sobre alfabetização, mas, ao meu modo, tentei fazer com que aquela criança aprendesse a ler. Nessa trajetória para ensiná-lo, comecei a fazer pesquisas em torno do assunto e me deparei com o mundo da alfabetização, da pedagogia. Foi nesse ano que decidi que prestaria vestibular para Pedagogia na UFRGS, já que dentro do curso havia disciplinas destinadas à psicologia, uma área que me provocava interesse.

Em 2006, no segundo semestre do ano, ingressei no curso de Bacharelado em Pedagogia na UFRGS, que, logo após o primeiro semestre, mudou seu currículo e também sua nomenclatura para Licenciatura Plena em Pedagogia.

No decorrer do terceiro semestre, participei de um projeto criado pela professora Dra. Denise Comerlato. Eram oficinas de poesia, construção de brinquedos e música. Eu e uma colega de faculdade ministrávamos aulas para a confecção de brinquedos com sucatas. Essas oficinas eram oferecidas na Escola Estadual Bahia, uma escola da rede pública de ensino voltada a uma comunidade de baixa renda, apesar de, paradoxalmente, estar situada em um bairro de classe alta, na cidade de Porto Alegre (RS). Essas oficinas foram oferecidas quinzenalmente, durante duas horas, na própria escola. Depois de seis meses, o projeto foi se extinguindo e eu acabei me desligando dele.

No quinto semestre do curso, na disciplina de *Educação e Artes Visuais*, conheci a professora Dra. Analice Dutra Pillar. As discussões e reflexões ao longo da disciplina despertaram em mim o interesse sobre o papel das artes dentro da prática docente. Naquele

semestre, quando eram realizadas as mini-práticas do curso, desenvolvi atividades com tinta com crianças do maternal. O que aprendi com essa vivência foi que eu esperava que as crianças fizessem exatamente aquilo que eu havia planejado, num comportamento programado. Isso fazia com que eu não deixasse espaço para as crianças imaginarem, interagirem. Esse fato ficou evidenciado durante um trabalho no qual pedi à turma para desenhar a parte de que mais havia gostado de uma história. Levei um papel kraft grande para o pátio e coloquei todos os alunos em volta dele com diferentes copos com tinta, cada um com seu pincel, para que pintassem, mas aconteceu algo que eu não esperava. Todos estavam fazendo tudo “direitinho” – pintando a parte da história de que mais haviam gostado, quando de um copo caiu um pouco de tinta em cima do papel, com a mão uma das crianças misturou aquele pouco de tinta na sua pintura e, depois disso, todos começaram a fazer o mesmo. Derramavam um pouco de tinta e com as duas mãos misturavam as tintas. Naquele momento, achei que estava tudo perdido, assim como a professora titular, mas, quando parei e analisei a situação mais atentamente, compreendi o quanto aquilo estava sendo significativo para eles. Misturar as tintas, com as mãos, algo que poucas vezes fora permitido a essas crianças. No cartaz ficaram todas as possibilidades de cores que inventaram. Quando fomos lavar os pincéis, uma das meninas mostrou-me que a água, levando embora a tinta, também misturava as cores. Essa situação me marcou muito e me fez refletir sobre o meu modo de agir dentro da sala de aula.

Quase ao final da disciplina de *Educação e Artes Visuais*, houve uma seleção de bolsistas para participar da Pesquisa *Interação de Linguagens no desenho animado Bob Esponja: leitura, televisão e infância* sob orientação da professora Dra. Analice Pillar. Fui selecionada em fevereiro de 2009 e ingressei como bolsista de Iniciação Científica CNPq-UFRGS no projeto.

Ao participar das reuniões e tomar conhecimento da pesquisa, conheci a teoria semiótica discursiva. Comecei, então, a ler e tentar entender o quão complexa era essa perspectiva teórica que voltava sua atenção à produção do sentido. Assim, ao longo das reuniões, dividíamos as dúvidas e tentávamos solucioná-las em conjunto, dialogando. Comecei, por convite da professora Dra. Analice, a assistir os Seminários Avançados do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU-UFRGS) da Faculdade de Educação da UFRGS, ministrados por ela, e a fazer parte do Grupo de Educação e Arte (GEARTE). Participei do Seminário Avançado *Interação de Linguagens: arte e mídia na Educação* (2009/1). Em razão do trabalho junto à pesquisa, tive oportunidade de cursar outros seminários da Pós-Graduação ministrados pela professora Dra. Analice Pillar: *S.A. Semiótica Sincrética: conceitos e leituras* (2009/2); *S.A. Visualidade, Interação e Contágio na Semiótica Discursiva* (2010/1).

A pesquisa desenvolvida em 2009 foi apresentada no XXI Salão de Iniciação Científica da UFRGS, em outubro daquele ano, e logo já começamos a trabalhar em uma nova pesquisa *Visualidade e Sentido Contágios entre Arte e Mídia no ensino da Arte* que apresentamos no XXII Salão de Iniciação Científica da UFRGS, em outubro de 2010.

Ao revisitar minha trajetória como bolsista de Iniciação Científica, procuro entender o porquê do meu interesse pela semiótica, já que, inicialmente, minha atenção estava voltada para a alfabetização e a psicologia (psicanálise). Não encontro essa resposta ainda. Compreendo apenas que foi em consequência desse interesse que fiz diferentes escolhas. A explicitação dessas escolhas e de outras, ainda por narrar, me auxiliam a definir outro porquê – o de querer fazer o Mestrado e, em seguida, o Doutorado na linha de pesquisa Arte Linguagem e Currículo. Desse modo, continuo a costurar minha trajetória para estabelecer a trama de minha caminhada acadêmica.

No percurso da graduação, o primeiro semestre de 2010 foi aquele em que realizei o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Por se tratar de uma reflexão sobre o estágio do semestre anterior, resolvi abrir mão da semiótica, meu mais novo campo de pesquisa, e voltar à psicanálise. Defendi meu TCC intitulado *“Nas entrelinhas da relação professor-aluno: o vínculo afetivo”*. O trabalho, realizado durante minha estadia na escola, quando fiz o estágio final do curso de Pedagogia, abordava o vínculo estabelecido entre professores e alunos, com uma análise baseada na teoria psicanalítica. A teoria psicanalítica é pouco estudada na graduação em pedagogia, fato este que me levou à biblioteca da Faculdade de Psicologia da UFRGS para o aprimoramento de meus conhecimentos e para dar seguimento às análises do TCC. Nesse trabalho fui orientada da professora Dra. Luciana Vellinho Corso.

Após a defesa e aprovação do TCC, como havia concluído o curso e, conseqüentemente, me desvinculava da graduação, terminou minha participação como bolsista de Iniciação Científica CNPq-UFRGS. No entanto, mesmo sem vínculo, pedi à professora Dra. Analice Pillar para permanecer na pesquisa como bolsista voluntária, pois, no decorrer de um ano e seis meses, havia me envolvido muito com a pesquisa, com a teoria e ainda mais com o grupo de trabalho. A pesquisa também era um meio de eu continuar estudando e pesquisando.

Dessa maneira, de julho de 2010 até julho de 2012, participei da pesquisa e do grupo GEARTE, sob a coordenação da professora Dra. Analice Dutra Pillar. Nesse período, ingressei como aluna do Programa de Educação Continuada (PEC) do PPGEdU/UFRGS, cursando alguns Seminários Avançados oferecidos pelo Programa. Após três anos de pesquisa nos quais eu me dediquei ao estudo da semiótica discursiva, participei dos encontros do GEARTE e também da organização de eventos do grupo, inscrevi-me para a seleção ao curso de Mestrado do Programa

de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Ingressei no Mestrado em Educação na linha de pesquisa Educação: Arte Linguagem Tecnologia em agosto de 2012, como orientanda da professora Dra. Analice Dutra Pillar.

No Mestrado, a pesquisa desenvolvida foi “*Para entender o livro-brinquedo: arte e literatura na infância*”; que abordou a interação da criança com o livro-brinquedo a partir dos regimes de interação da semiótica discursiva, com base nos trabalhos de Greimas e Landowski. A pesquisa foi realizada a partir da seleção de três livros da categoria livro-brinquedo premiados pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). Os títulos foram selecionados pela facilidade de aquisição, pelo tipo de interação a ser proporcionada e por apresentar uma narrativa de interesse à faixa etária prevista para o desenvolvimento da pesquisa. Foram escolhidos os seguintes livros: *Na floresta do bicho-preguiça* (Anouck Boisrobert e Sophie Strady), *Feliz Natal, Ninoca!* (Lucy Cousins) e *A girafa que cocoricava* (Keith Faulkner).

A partir dessa seleção, a metodologia de pesquisa consistiu em ler os livros com uma turma de crianças de educação infantil de uma escola da rede pública de ensino de Porto Alegre (RS). A faixa etária dos alunos era de cinco anos. Tivemos três encontros para ler e interagir com cada um dos livros. Os encontros permitiram observar como as crianças interagem com os livros, mas também como o(a) professor(a) pode utilizar essa categoria de livros dentro da escola. Outro ponto significativo foi a leitura que as crianças fizeram a partir das imagens encontradas nesses livros, apontando para a importância da leitura de imagem na escola.

A interação com o livro-brinquedo ultrapassou o mero objeto de pesquisa e acabou por interferir diretamente na formatação dos textos tanto do projeto quanto da dissertação. O Projeto de Dissertação de Mestrado e a Dissertação foram concebidos como livros-brinquedos. O formato foi uma consequência da dificuldade de adentrar no universo dos livros-brinquedos utilizando somente páginas brancas, comuns às dissertações, sem proporcionar ao leitor uma interação como aquela com a qual havia trabalhado tão intensamente ao selecionar os livros e realizar sua leitura com as crianças. Então, a partir de algumas experiências e pesquisas com trabalhos manuais, criei um Projeto-brinquedo e uma Dissertação-brinquedo, para que seus leitores pudessem adentrar no mundo dos livros-brinquedos, permitindo-se, além da leitura, também a brincadeira.

Durante o Mestrado, o Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE) iniciou a publicação de uma revista *online* que leva o nome do grupo, Revista GEARTE (<http://seer.ufrgs.br/gearte>), da qual faço parte como editora assistente. Destaco esse fato, porque entendo que essa possibilidade de trabalhar na revista é uma oportunidade não só de conhecer o processo de gerir uma revista, mas também de conhecer diferentes estudos

realizados envolvendo arte e educação que são compartilhados com a Revista no processo de publicação de cada número.

Ao final do Mestrado, continuei pesquisando como bolsista voluntária na pesquisa “*Arte Contemporânea e Ensino da Arte: leituras de produções audiovisuais*” sob orientação da professora Dra. Analice Dutra Pillar.

Este relato da minha trajetória acadêmica, mesmo que parcial, evidencia que, ao longo desses anos de envolvimento em pesquisas na linha da semiótica discursiva, aprendi muitas coisas, mas, principalmente, aprendi a gostar da pesquisa e de pesquisar. No entanto, ao olhar para todos esses anos, ainda havia uma pergunta que me perseguia: por que tomei outros rumos? E, ao pensar sobre isso, cheguei à conclusão de que, ao longo de minha vida acadêmica, o que sempre esteve me acompanhando foi a curiosidade por entender os fatos pelas entrelinhas, pelo avesso. Não enxergar apenas aquilo que estava colocado, mas de alguma forma tentar entender porque aquilo estava ali e como chegou ali. E, de fato, a teoria da psicanálise desvenda, através do nosso consciente, com a ajuda do inconsciente, nossas atitudes, nossos papéis na sociedade, nosso comportamento. Acessamos essas informações lendo não só aquilo que a pessoa é, mas tudo aquilo que a constitui. Na semiótica discursiva, a partir da análise do plano da expressão e do plano do conteúdo do “texto”¹ a ser analisado, é possível enxergar aquilo que não se deixa transparecer de imediato. Ao analisarmos esses dois planos em conjunção, podemos compreender o todo de significação dos diferentes tipos de texto.

Não quero, de forma alguma, aproximar as duas teorias ou criar relações entre elas, pois essa é apenas a minha leitura dessas duas teorias que contribuíram muito para minha formação. E é justamente nesse âmbito de evidenciar aquilo que está velado que acredito ser de grande importância na pesquisa em educação, especificamente na área de arte/educação, pensar na leitura de imagem dentro da escola, na influência das imagens no aprendizado das crianças e, também, na formação do professor.

Essa reflexão é emergente, pois o que percebemos é que, ao invés de incorporar e discutir cada vez mais no contexto escolar as imagens que nos rodeiam, muitas vezes damos as costas pensando que a escola não deve tratar daquilo que eles vivenciam todos os dias. Acaso (2009b) discute essa apropriação, por parte do currículo escolar, da leitura de imagem nas aulas de educação artística, não relegando o fazer dessa disciplina a trabalhos manuais.

Pensando em todas essas considerações, trago para a Tese de Doutorado a possibilidade de pensarmos em uma alfabetização visual na formação do pedagogo. É esse professor que

¹ O texto na semiótica discursiva é visto como objeto de significação e como objeto de comunicação.

estará acompanhando as crianças na faixa de 6 meses aos 10 anos, faixa etária que compreendemos na pesquisa, período importante para a constituição de saberes que são as bases para sua formação. Sabemos que, além da faixa etária que selecionamos para o estudo, o pedagogo com licenciatura plena também pode ensinar para as classes de EJA e crianças da educação especial.

2 INTRODUÇÃO

A todo momento estamos interagindo com imagens apresentadas em diferentes tipos de suporte – outdoors, placas eletrônicas, telas, livros, revistas etc. Muitas delas pretendem nos fazer crer que somos mais do que espectadores, somos participantes do que vemos. Na mesma medida, cresce a preocupação sobre como as crianças estão se relacionando com essas imagens e produções audiovisuais, seja pela TV, em tablets, smartphones, em computadores e em outras tantas telas que as circundam. Como elas entendem o que veem?

Importa, então, pensar a imagem, móvel e estática, para além de algo corriqueiro do cotidiano, pois, quando assumimos essa postura de naturalizá-la, acabamos por não prestar atenção para aquilo que faz parte de nossa vida e que, muitas vezes, dá sentido ao que fazemos. Os smartphones têm uma presença significativa na vida de muitas pessoas, e é comum observarmos, em espaços de bastante circulação, que em sua maioria as que possuem um desses aparelhos estão a interagir com eles. Redes sociais, WhatsApp, Instagram, YouTube, entre tantos outros aplicativos, estão disponíveis no mundo virtual.

Presenciamos uma grande transformação nos modos de interagir com outras pessoas, de compartilhar aquilo que estamos vivendo, e isso tem sido feito, principalmente, por meio de imagens. Imagens que se multiplicam e que “viralizam”, como diria a nova geração, que narram acontecimentos em tempo real, mostram uma determinada realidade, chocam, comovem, provocam as mais diversas reações.

A imagem tem sido utilizada em larga escala no nosso dia a dia, mas muito pouco pensamos sobre ela no curso de formação de pedagogos. O que ela nos ensina? O que esperamos dela? O que ela representa para nós? E o quanto ela faz parte de nossas vidas? Ao refletir sobre o quanto nos deixamos envolver pelas imagens, interessa investir em uma educação que se preocupe com a visualidade.

É preciso salientar que muitos professores têm utilizado produções da mídia ou de artistas contemporâneos para discutir com os alunos uma visualidade cada vez mais complexa. Dar a oportunidade de os futuros pedagogos analisarem aquilo que veem é importante quando pensamos na formação deles como pessoas críticas que buscam entender e opinar sobre as imagens que os rodeiam. É em virtude da função sedutora, bem como da sofisticação das imagens, que, muitas vezes, aquilo que assistimos em desenhos animados, programas de TV,

canais de “youtubers”² no YouTube, colabora para a formação de crianças e adultos. Trazer essas produções para discussões dentro do curso de formação de professores assume grande importância. Ao admitirmos que hoje as crianças vêm sendo expostas a novas tecnologias cada vez mais cedo, podemos presumir que suas habilidades e entendimento de mundo também serão diferentes se comparadas às crianças que tínhamos anos atrás. Sendo assim, a educação precisa igualmente assumir uma outra postura frente à realidade atual.

A leitura de imagens tem sido abordada na área de artes visuais na escola. No entanto, na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a leitura de imagens é pouco abordada, pois nem sempre se tem um professor especializado na área de artes visuais ou um pedagogo com formação na área. Em decorrência dessa ausência, bem como do pouco espaço para disciplinas de artes na formação do pedagogo, o espaço reservado às artes torna-se o momento de construir objetos, fazer pinturas, presentes em datas comemorativas, entre outros. Acaso (2012, p. 59) menciona que a disciplina de artes já vem com essa constituição desde metade do século XIX:

Desde que la educación artística se configura como una área disciplinaria en los planes de estudio estadounidenses durante la década dos sesenta, [...] el núcleo de las actividades que se diseñan tiene que ver fundamentalmente con procesos de producción de objetos através de las técnicas que están socialmente aceptadas como artísticas.

Essa configuração voltada às artes manuais prevalece no ensino de artes visuais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, no entanto, o contato com produções imagéticas artísticas ultrapassa o ambiente escolar e pode ser utilizado na escola, como já indicamos anteriormente. A esse respeito, Barbosa (2015, p. 16) observa que:

Ainda encontramos escolas ensinando desenho geométrico em lugar de Arte, outras dando *xerox* de personagem de Disney – todos iguais para a classe toda colorir da mesma cor em nome da Cultura Visual – e professores dando imagens para copiar em nome de releitura... Isso tudo ao lado de muita experiência imaginativa, inventiva, significativa, com fotografias, cinema, vídeo, montagens digitais, instalações e trabalhos de análise do ver imagens, objetos, crítica de publicidade, o mundo virtual e o mundo real em busca de interpretação de significados ou respostas imaginativas.

Ao pensar sob a perspectiva que Barbosa traz, vemos que há muitos trabalhos com linguagens contemporâneas no ensino de artes, mas também há uma parcela que não considera o momento em que vivemos. Muitas vezes, as artes não são desenvolvidas devido a inúmeros cursos de formação de pedagogos não possuírem em sua grade curricular o ensino de artes para

² Youtubers ainda sem definição formal no dicionário, pode ser descrito como pessoa que posta vídeos no site YouTube e é seguido por pessoas que se identificam com o assunto do qual o youtuber fala. Muitas pessoas acreditam que eles são os mais novos formadores de opinião do mundo adolescente.

a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, ou possuírem poucas disciplinas a esse respeito. É muito comum ouvir dos professores a reclamação de que eles não têm uma boa base para que consigam ministrar todas as disciplinas que abarcam a profissão do pedagogo. Nesse estudo estamos focados nas artes visuais, mas também sabemos de muitas outras necessidades (ou faltas) que permeiam essa licenciatura em pedagogia.

Assim, podemos perceber, na escrita de Siqueira (2016, p. 114), que:

Geralmente, o professor de ensino fundamental (anos iniciais) é um profissional polivalente, sem domínio de nenhum campo do saber. Essa era minha compreensão ao terminar a Licenciatura em Pedagogia. Outros colegas de profissão, geralmente professores com licenciatura específica, perguntavam-me: - Você ensina o quê? E eu respondia: - Tudo. Arte, Educação Física, Ciências, Geografia, Língua Portuguesa e Matemática, isto é, interdisciplinar. Essa pergunta me incomodava.

Diante disso, esta pesquisa busca analisar a importância das artes visuais e, mais especificadamente, da leitura de imagens na formação do pedagogo, utilizando como base teórica a semiótica discursiva de A. J. Greimas e a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa ao propor estratégias para a leitura de imagens no âmbito da formação de pedagogos. Ao nos colocarmos esse desafio, qual seja, o de criar estratégias para que o pedagogo realize a leitura de imagem, também estamos colaborando para um ensino que promova a preocupação com o visual. Desde muito tempo preocupamo-nos em alfabetizar o verbal e, hoje, presenciamos uma necessidade de definirmos bases para que alcancemos a leitura do visual, já que estamos imersos em uma cultura fortemente visual. Por isso devemos entender a visualidade contemporânea como um texto que engloba mídia, arte e imagens do cotidiano, nos envolve de diferentes modos, nos constitui, formatando modos de ver, pensar e sentir (PILLAR, 2013), e, dessa maneira, nos exige que saibamos ler aquilo que ela mostra.

2.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DE PESQUISAS NA ÁREA

Para entender o objetivo principal dessa pesquisa, é preciso que tenhamos em vista os trabalhos que vêm sendo desenvolvidos em torno dessa temática. Mapear esses estudos não vai somente contribuir para a construção dessa pesquisa, mas também poderá auxiliar professores e pesquisadores que têm dificuldades e/ou que gostariam de trabalhar com essa temática.

Desse modo, vamos, a partir de agora, apresentar os resultados que conseguimos a partir dos indexadores utilizados para fazer a busca tanto no *Portal de Periódicos da Capes*, com acesso a todo o acervo utilizando o Cafe UFRGS, quanto no *Banco de Teses da Capes*, além de pesquisa feita através do *Google Acadêmico*.

É preciso evidenciar que nem todos os trabalhos podem estar citados, pois alguns não estão disponíveis na *web*, outros não possuem resumo, dificultando saber a temática à qual pertencem, além disso, não é o objetivo da pesquisa um extenso mapeamento, trata-se apenas de uma breve busca para situar essa pesquisa na área. O importante é conhecer que outros pesquisadores desenvolvem projetos na área de leitura de imagens na formação do professor pedagogo. Nesse momento a pesquisa se deteve nesse quesito. Traremos também algumas pesquisas e/ou artigos que abarquem a leitura de imagem, pois se restringíssemos a busca deixaríamos de fazer um resgate de pesquisas que podem ser interessantes para outros leitores e, até mesmo, para a nossa composição.

Assim, começaremos expondo o Quadro 1, com a pesquisa no site do *Banco de Teses e Dissertações da Capes* com o indexador “alfabetização visual”. Essa pesquisa retornou 20.969 registros. Para refinarmos a procura, optamos por inserir somente na área de educação. Assim, restaram 629 registros, dos quais o Quadro 1, a seguir, mostra os trabalhos que selecionamos como pertinentes à temática:

Quadro 1 - Busca no *Portal de Teses e Dissertações da Capes*, indexador “alfabetização visual”

Autor	Título	Instituição	ME/DOU
SERVIO, Pablo Petit Passos	<i>Imagens de publicidade e ensino de arte: reflexões para uma Educação da Cultura Visual</i>	Universidade Federal de Goiás	Doutorado em Arte e Cultura Visual
PEREIRA, Andrea Garcez	<i>Alfabetização Visual: Uma Perspectiva para Auto (Trans)Formação Permanente com Professores'</i>	Universidade Federal de Santa Maria	Mestrado em Educação
SANTOS, Elizete Ferreira Dos	<i>Entre O Verbal e o Visual: as imagens do livro de literatura infantil na formação de leitores</i>	Universidade Federal do Espírito Santo	Mestrado em Educação
NUNES, Marília Forgearini	<i>Leitura mediada do livro de imagem no ensino fundamental: letramento visual, interação e sentido</i>	Universidade Federal do Rio Grande Do Sul	Doutorado em Educação
SANTOS, Odirlei Paulino Dos	<i>O Ensino da Arte: entrelugares da estética à (re)significação do trabalho docente</i>	Universidade Federal de São Carlos	Mestrado em Educação
FERRARINI, Maria Cristina Luiz	<i>(Re)Pensar as imagens nas práticas escolares</i>	Universidade Federal de São Carlos	Mestrado em Educação
DELAVALD, Carini Cristiana	<i>A infância no encontro com a Arte Contemporânea: potencialidades para a educação</i>	Universidade Federal do Rio Grande Do Sul	Mestrado em Educação
POZZI, Marion Diverio Faria	<i>Apreensão de sentidos em vídeos contemporâneos: contribuições teórico-metodológicas da semiótica à leitura de recursos de aprendizagem audiovisuais</i>	Universidade Federal do Rio Grande Do Sul	Doutorado em Educação

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

Na busca pelo indexador “didática imagem” encontramos 33.296 registros, também optamos, nesse processo, por buscar pela área de conhecimento “educação” no mesmo Portal e isso resultou em 541 resultados. Segue o Quadro 2 com dois dos resultados encontrados, os quais foram os mais próximos à temática.

Quadro 2 - Busca no *Portal de Teses e Dissertações da Capes*, indexador “didática imagem”

Autor	Título	Instituição	ME/DOU
PASSOS, Edson Rodrigues	<i>A leitura da imagem no livro didático de língua portuguesa PNLDM: por uma política de formação de leitores da imagem na educação brasileira</i>	Universidade Tuiuti do Paraná	Mestrado em Educação
AMARAL, Michele Pedroso do	<i>Educação estética pela mediação de leitura de imagens de obra de arte</i>	Universidade do Estado de Mato Grosso	Mestrado em Educação

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

No Quadro 2, decidimos por omitir resultados que já haviam sido descritos no Quadro 1, são eles: Pozzi, Nunes e Pereira. No *Portal de Periódicos da Capes* também pesquisamos trabalhos que pudessem ter alguma semelhança dessa tese. Ao colocarmos no buscador o indexador “leitura de imagem formação de professores” obtivemos 807 produtos. Refinamos a busca pelo tópico “educação” e ficaram apenas 33 trabalhos. O Quadro 3, apresentado a seguir, mostra os três resultados encontrados, que são próximos a essa pesquisa:

Quadro 3 - Busca no *Portal de Periódicos da Capes*, indexador “leitura de imagem e formação de professores”

Autor	Título	Veículo	Natureza
BELMIRO, Celia Abicalil	Entre modos de ver e modos de ler, o dizer	<i>Educação em Revista</i> , dez. 2012, v. 28, n. 4, p. 105-131.	Artigo
BERKENBROCK-ROSITO, Margaréte May; OLIVEIRA Moysés Romero Borges	A educação estética das fotografias: o sujeito como produtor do saber no curso de formação de professores, na perspectiva de Adorno e Freire	<i>Impulso</i> 2012, v. 22, n. 54, p. 43-58.	Artigo
BEZERRA, Adeilza Gomes da Silva; PORPINO, Karenine de Oliveira	O letramento visual como experiência estesiológica	<i>HOLOS</i> 2015, V. 31, n. 3, p. 238-245.	Artigo
KEHRWALD, Maria Isabel Petry	<i>Ensino da arte e as astúcias da intertextualidade: pedagogias do olhar</i>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Tese de Doutorado em Educação

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

Ainda no *Portal de Periódicos* realizamos a busca com indexador em inglês para que, assim, a pesquisa pudesse ficar, de certa forma, mais completa. A consulta retornou 5.000 resultados, mas refinamos a busca por: tipo de recurso (teses, livros e artigos); tópico (*education*); e mostrar somente (recursos online). Após esse refinamento, obtivemos 2.790 produtos que foram selecionados quanto à proximidade com a temática. O Quadro 4 indica os resultados que obtivemos:

Quadro 4 - Busca no *Portal de Periódicos da Capes*, indexador “*image reading (teacher training)*”

Autor	Título	Veículo	Natureza
SARDELICH, Maria Emília	Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa Image reading, visual culture and educational practice	<i>Cadernos de Pesquisa</i> , aug. 2006, v. 36, n. 128, p. 451-472.	Artigo
PIRO, Joseph M.	The Picture of Reading: Deriving Meaning in Literacy through Image	<i>Reading Teacher</i> 2002, v. 56, n. 2, p. 126-34.	Artigo
GRAVES, Anne W; BRANDON, Regina; DUESBERY, Luke; MCINTOSH, ANGELA; PYLE, Nicole B.	The Effects of Tier 2 Literacy Instruction in Sixth Grade: Toward the Development of a Response-To-Intervention Model in Middle School	<i>Learning Disability Quarterly</i> , 2011, v. 34, n. 1, p.73-86.	Artigo
O'NEIL, Kathleen Ellen	Reading pictures: developing visual literacy for greater comprehension	<i>The Reading Teacher</i> , nov., 2011, v. 65, n. 3, p. 214(10).	Artigo

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

E, por fim, utilizamos o *Google Acadêmico*, mas ele se diferencia dos outros buscadores citados, não tendo muitas ferramentas para refinar a busca. Tentamos, então, capturar aquilo que nos pareceu mais relevante tendo em vista nossa temática e o grande volume de produtos que apareceram. A seguir apresentamos o Quadro 5 com os trabalhos mais próximos a nossa pesquisa *encontrados nos Google Acadêmico*.

Quadro 5 - Busca no *Google Acadêmico*, indexador “*leitura de imagem e formação de professores*”

Autor	Título	Veículo	Natureza
BARROS, Armando Martins de.	Tratamento das imagens na formação do pedagogo	<i>Comunicação & Educação</i> , n. 15 (1999)	Artigo
LOBATO, Romulo Neto VIEIRA, Thaís Santos SILVA, Solange Pereira da.	Arte e educação: contribuições para formação inicial de professores do curso de Pedagogia	<i>VIII FIPED</i>	Artigo

GENTILE, Paola	Um mundo de imagens para ler	Revista Nova Escola, abril, 2003	Artigo
----------------	------------------------------	----------------------------------	--------

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

Ao terminar essa consulta nos três buscadores, evidenciamos que, apesar de serem muitos os trabalhos, ainda há poucas produções especificamente sobre leitura de imagens na escola. E, quando optamos por uma busca que trate da leitura de imagens na formação do pedagogo, essas pesquisas ficam ainda mais escassas. Temos, aqui, um pequeno apanhado, há outros sites de consultas e também os sites de anais de eventos. Mas, por se tratar de um mapeamento de modo a situar a pesquisa, já é possível entender que no tema específico desse estudo temos poucas contribuições.

Importa ressaltar, também, que essa pesquisa está alinhada a outros estudos, do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE), que abordam a leitura de imagens e a formação de professores: *Leituras da visualidade: análise de macro e micronarrativas audiovisuais em contextos educativos*, *Arte Contemporânea e Ensino da Arte: leituras de produções audiovisuais e Interação de Linguagens no desenho animado Bob Esponja: leitura, televisão e infância* de Analice Dutra Pillar; *Apreensão de sentidos em vídeos contemporâneos: contribuições teórico-metodológicas da semiótica à leitura de recursos de aprendizagem audiovisuais* de Marion Pozzi; *Leitura mediada do livro de imagem no ensino fundamental: letramento visual, interação e sentido* de Marília Nunes; *Literatura infantil : uma abordagem das qualidades sensíveis e inteligíveis da leitura imagética na escola* e *Leitura no entrelaçamento de linguagens: literatura infantil, processo educativo e mediação* de Neiva Panozzo; *Leitura de textos sincréticos : relações entre o verbal e o não-verbal em Diário de Bordo* de José Bessa e *Leitura de textos sincréticos verbovisuais: relações entre linguagens em (fan)zines brasileiros* de Ruth Lerm.

2.2 OBJETIVO

2.2.1 Objetivo Geral

O objetivo principal dessa pesquisa é evidenciar a importância da leitura de imagens na formação do professor pedagogo, propondo estratégias para leitura no âmbito dessa formação.

2.2.2 Objetivos Específicos

Como objetivos específicos da pesquisa podemos elencar:

- ✓ proporcionar uma discussão sobre leitura de imagens no currículo da educação infantil e anos iniciais e na formação de professores dessa área;
- ✓ dar subsídios aos pedagogos que atuam na educação infantil e básica para que possam propiciar a leitura de imagens no cotidiano escolar;
- ✓ refletir sobre os saberes que constituem o professor pedagogo.

2.3 PROBLEMA DE PESQUISA

As questões que motivaram esta pesquisa são:

- a) Qual é o lugar das artes visuais na formação do pedagogo?
- b) Qual é a importância da leitura de imagem na formação do pedagogo?
- c) De que maneiras podemos utilizar a leitura de imagem dentro do currículo do curso de pedagogia?

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nesse capítulo, apresentaremos os pressupostos teóricos que embasam esse estudo. Iniciaremos, abordando algo bastante presente em nossas vidas e que é objeto do ensino de artes visuais: a imagem. Explicitaremos o que estamos entendendo por imagem e como ela está presente em nosso cotidiano. Não se trata de um estudo teórico acerca da imagem, mas apenas de trabalho que envolve pontuar o que estamos considerando como imagem nessa pesquisa. No segundo e terceiro item trataremos sobre o Ensino de Artes Visuais e a leitura de imagem, mostrando como esses dois campos estão imbricados e como eles são importantes para a educação e formação do pedagogo. O quarto item diz respeito à Abordagem Triangular que, junto com a Semiótica Discursiva, nosso quinto item, nos dá o suporte teórico para a leitura de imagens, nosso sexto item.

3.1 IMAGEM

As imagens estão em todos os lugares e nos circundam, estamos imersos num mundo com uma visualidade crescente. A cada minuto mais imagens se mostram na nossa frente. Assistimos à TV, vamos ao cinema, visualizamos diversas imagens em outdoors, em placas, em roupas, em objetos, em smartphones, na internet, em livros, em museus e em muitos outros lugares. Todas as imagens com as quais nos deparamos em um dia são apenas olhadas, não temos tempo de tentar entendê-las, ou mesmo não nos damos tempo para apreciá-las. Estamos com pressa, e a imagem ainda é considerada como uma maneira fácil de leitura.

A primeira questão importante, quando falamos em imagem, está na dualidade entre ver e olhar. De acordo com Pillar (2008), ao falarmos da diferença entre olhar e ver, alguns teóricos da Arte e artistas observam que começamos olhando para depois chegarmos ao ato de ver. Em geral, olha-se sem ver. Isto faz parte do cotidiano. Esse ato de apenas olharmos, sem nos darmos conta do que está colocado na imagem, acaba por dar a falsa impressão de que a interpretação da imagem é mais fácil ou, mesmo, que temos facilidade em lidar com ela. A esse respeito Aumont (2002, p. 250) diz:

A imagem publicitária, concebida por definição para ser facilmente interpretada (sem o que ela é ineficaz), é também uma das mais sobrecarregadas de todo o tipo de códigos culturais, a ponto de obstar a essa necessária facilidade da interpretação. De fato, o trabalho dos criadores consiste em fabricar imagens que possam ser lidas com a aplicação de diferentes estratégias, segundo o número e a natureza dos códigos mobilizados em tornar essas estratégias compatíveis; assim, o espectador mais culto, ou mais “atualizado”, captará alusões, citações e metáforas que escaparão a uma

leitura mais rudimentar, mas em todos os casos um significado comum deve estar presente, sob pena de insucesso.

O que o autor traz é essa ideia que temos em relação às imagens que recebemos diariamente e que nos fazem sentir como se soubéssemos lê-las, sem a necessidade de um conhecimento prévio ou, mesmo, de um mediador. Sentimo-nos seguros com essa leitura, pois é para isso que ela foi criada: para se chegar a um entendimento; não a uma apreensão mais ampla da totalidade. Além da compreensão de muitos relativamente à facilidade de leitura da imagem, percebemos em outros a concepção de que a imagem é para ilustrar, deixar mais bonito, apenas enfeitar o que o verbal escrito diz. Caímos, por vezes, nas armadilhas pregadas pelas imagens, pois estamos a todo tempo lidando com elas e nos deixando ludibriar pelas suas artimanhas tão bem estruturadas e, constantemente, utilizadas de maneira a manipular nossas intenções.

Não percebemos, mas continuamente fazemos a leitura do visual para encontrarmos aquilo que desejamos ou, talvez, aprendemos a decodificar algumas imagens de acordo com o que a mídia estabelece. Um exemplo bastante corriqueiro para quem vai ao supermercado é o reconhecimento de determinados produtos pela sua cor, sua logomarca, seu tamanho ou sua forma. E também é bastante comum nos enganarmos e pegarmos outro produto que não tínhamos por objetivo, porque ele apresenta as mesmas características da marca que queríamos comprar. Acaso (2009a, p. 22) descreve justamente essa ideia acerca do visual de um produto, dizendo: “Uma olhada e sabemos perfeitamente qual é a embalagem do leite, da manteiga e do *ketchup*? Porque sabemos de forma tão rápida?”. A autora fala justamente dessa leitura quase que imediata ao ver um produto na prateleira de um supermercado. Ela destaca o quanto cada embalagem foi pensada para transmitir determinado conceito, mesmo que muitas vezes não nos preocupemos com a imagem, o formato ou as cores desses produtos.

Assim, vivemos no que Acaso (2009b) nomeia como “hiperdesenvolvimento da linguagem visual”, apontando alguns fatos que provocaram esse grande desenvolvimento da linguagem visual. Em primeiro lugar, ela fala sobre o nascimento da fotografia, em 1827, quando começam a surgir representações visuais capturadas por um aparelho. Em 1900, o desenvolvimento da imprensa possibilita a reprodução e divulgação das imagens. Nos anos 1960, o nascimento da televisão propicia uma relação com imagens em movimento para um público mais amplo do que o cinema. Em 1970, temos a popularização dos computadores e o desenvolvimento do *software* de tratamento de imagens, o Photoshop. Nos anos de 1980 e 1990, o desenvolvimento e popularização de equipamentos de captura como *scanner*, câmera digital, tanto para filmar quanto para tirar fotos, e o celular. E, nos anos 2000, o desenvolvimento de

vários repositórios na internet que permitiam o compartilhamento de vídeos e imagens, como YouTube, MySpace etc. (ACASO, 2009b).

Assim, gostaríamos de evidenciar o modo como estamos concebendo a imagem nesse estudo. Acaso (2006, p. 15) contribui de forma significativa ao refletir que:

Uma imagem é um sistema de representação através da linguagem visual, isto é, uma construção de caráter fictício, entendendo por ficção aquilo que não é a realidade. Sem adentrarmos em uma complicada discussão filosófica para diferenciar o que é realidade e o que não é (o que passaria os limites deste livro) só nos interessa deixar claro que uma imagem não é a realidade; as imagens são, hoje mais do que nunca, distorções intencionadas da realidade, construções feitas por alguém para um fim, na maioria dos casos com intenções muito concretas³.

Antes da invenção da fotografia, as imagens artísticas buscavam representar a realidade, constituindo-se como um registro daquilo que estava sendo presenciado. Muitas histórias foram contadas através das imagens disponíveis. Elas serviram para a criação de uma representação visual daquilo que os viajantes contavam nas cartas, em que descreviam os lugares por onde passavam. As obras de arte cumpriram em parte esse papel, pois, ao registrar um momento da história, eram tidas como representações daquilo que havia acontecido. Esse é o caso das obras “Primeira Missa no Brasil” de Victor Meirelles (1860) e “Independência ou Morte” de Pedro Américo (1888), que habitam nosso imaginário como representações de momentos históricos no Brasil, principalmente porque ilustram livros de história. O que muitas pessoas pensavam ser uma representação fiel da realidade, eram representações visuais criadas a partir de cartas que davam o testemunho desses acontecimentos. Os pintores construíam uma cena histórica conforme os padrões da época. A imagem era uma criação do pintor segundo seu entendimento.

Ao adentrarmos na história, é possível compreender que a imagem, como registro, vem sendo utilizada desde a pré-história e, com a chegada da fotografia, do cinema, do computador, sua disseminação foi crescendo cada dia mais. Com o advento das tecnologias de criação e modificação de imagens, sabemos que elas podem ser manipuladas, produzidas de acordo com o que queremos passar para aqueles que são nosso público-alvo. Desse modo, torna-se cada vez mais complexo perceber o que é realidade e o que é criação. O entendimento da imagem como criação foi melhor compreendido com a chegada de programas de manipulação de imagens, como o Photoshop. “A grande sofisticação hoje em dia é poder mudá-las [as imagens]⁴, poder transformá-las em mentiras visuais, poder colocar um edifício onde nunca esteve ou poder

³ Tradução nossa.

⁴ Grifo da pesquisadora.

fundamentar a invasão de um país manipulando fotos de armas de destruição massiva que nunca existiram” (ACASO, 2009b, p. 29).

Assim, há diversas maneiras de fazer alterações nas imagens e elas indicam, também, modos de ser. Acaso (2006, p. 14) descreve que “[...] um cidadão médio urbano consome cerca de 800 imagens diárias e que dedica quase três horas, por dia, para poder fazê-lo”. Tantas imagens e horas dedicadas a vermos sem que ao menos consigamos fazer uma reflexão, uma leitura crítica do que nos está sendo mostrado. Não refletir sobre esse consumo excessivo de imagens nos torna “analfabetos visuais” e nos coloca à mercê dessa hipervisualidade. Acaso (2006, p. 25) descreve como as imagens criam demandas em nossas vidas:

Todas essas imagens nos fazem desejar coisas que não temos, por isso vivemos em uma contínua luta para consegui-las. O cidadão ocidental, mergulhado em crises de ansiedade ao longo das distintas etapas de sua vida, vê como diferentes tipos de medos se abrigam na sua mente: quando criança, o medo de estar sozinho; quando adolescente, o medo de não ter um corpo perfeito; quando adulto, o medo de não ter tudo o que seu vizinho tem. Se antigamente esses medos eram promovidos pelas Igrejas e transmitidos através dos sermões dominicais e as imagens que decoravam os templos, hoje em dia estão sendo criados pelas multinacionais e pelos Estados e são transmitidos também através da linguagem visual, mas com uma potência impensável até o desenvolvimento das novas tecnologias.

Assim, vivemos um apagamento das fronteiras entre o real e o virtual, nos deixamos seduzir por imagens que vendem não só modos de ser, mas também de não ser, de não fazer, de não vestir e, principalmente o que julgamos mais poderoso, o que pensar ou mesmo sobre o que não pensar. Rossi (2003, p. 9) diz que, “[...] desde sempre, a imagem teve o poder de se impor a nós. Ela nos seduz por sua presença; já a palavra pressupõe uma linearidade na sua leitura. A palavra evoca algo que está ausente; a imagem é (já) presença, aqui e agora”.

Para a semiótica discursiva (GREIMAS; COURTÉS, 2008), a imagem é um texto visual, um todo de significação, capaz de ser submetido à análise. Este texto visual entrelaça as dimensões topológica, eidética, cromática e matéria⁵. E a análise vai focar as relações entre as diversas dimensões e os efeitos de sentido que produzem.

Podemos dizer, então, que a imagem tem grande importância nas relações contemporâneas. Ter a competência de leitura da imagem é algo que se torna emergente, no contexto em que vivemos, pois precisamos saber ler criticamente o que consumimos, o que vem sendo mostrado pelas imagens a partir dos meios que as veiculam.

⁵ Topológica, eidética, cromática e matéria são as quatro dimensões que constituem a imagem. A dimensão cromática diz respeito a cor, tonalidades, graus de saturação, ritmo, gesto, espessura. A dimensão eidética engloba a forma, os diferentes tipos de simetria, a perspectiva. A dimensão topológica diz sobre a distribuição das formas no espaço da imagem, pensando em alturas, direção e formato. E a dimensão matéria sobre os materiais, técnicas e procedimentos que compõem a imagem.

3.2. ENSINO DAS ARTES VISUAIS

Importa, então, abordar em linhas gerais como o ensino da arte participa do currículo escolar para que possamos compreender, também, quando surge a necessidade de um professor especialista e do pedagogo. Deter-nos-emos a explicitar, brevemente, um pouco do percurso empreendido dos anos de 1970 para cá a fim de que esse ensino pudesse ser garantido por lei.

Em agosto de 1971 foi aprovada a Lei nº 5.692/71, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que, em seu parágrafo sétimo, instituía o ensino de Educação Artística como atividade educativa. A Educação Artística consistia em um professor ensinar as quatro linguagens: música, artes visuais, dança e teatro. Era um ensino polivalente para o qual o professor não precisava ter formação específica nas áreas.

Após muitas lutas dos arte/educadores, em dezembro de 1996 o ensino de arte passa a ser denominado Arte e definido como componente curricular obrigatório pela LDBEN 9.394/96. O Artigo 26 da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) expressa que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base curricular comum e, nos demais parágrafos, do mesmo artigo, vai sendo desdobrado o que os currículos devem possuir. O segundo parágrafo refere que a Arte se constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. E, para tal, o professor deve ter formação específica na área artística, no entanto ainda não está garantido o ensino das quatro linguagens. Em 2008, a Lei nº 11.769 inclui o ensino de música como conteúdo obrigatório nas escolas, e a Lei nº 13.278, sancionada no dia 2 de maio de 2016, altera o Artigo 26 da LDB 9394/96, especificando a obrigatoriedade das artes visuais, da dança, da música e do teatro na educação básica (PONTES; LEDUR & EVALTE, 2016).

Mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o componente curricular Arte foi foco de muitas discussões. Lucia Pimentel e Ana Del Tabor (2018, p. 220) consideram que, “[...] em relação ao componente curricular Arte, as ameaças à sua obrigatoriedade na Educação Básica são destaques polêmicos após a aprovação da Base [Nacional] Comum Curricular - BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental em 2017, e a proposta para a BNCC do Ensino Médio”.

Importa, então, abordar o ensino das artes visuais que, tendo a imagem como matéria-prima, torna possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos (BARBOSA, 1998). É nesse sentido que compreendemos o quanto o ensino de artes visuais pode contribuir na formação de pedagogos, que normalmente têm em seu currículo pouco tempo e espaço para disciplinas ligadas às artes. Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães, em

seu texto *Ensinar/aprender Arte no curso de Pedagogia: desafios e perspectivas na formação docente*, aborda esse pouco tempo para as artes que temos no curso de pedagogia, em especial na Universidade Federal do Pará, em que há 68h/a na disciplina *Arte e Educação*:

É obvio que carga horária destinada à disciplina Arte e Educação dificulta a construção de uma abordagem pedagógica que possibilite aprofundar cada modalidade artística para uma atuação comprometida e eficaz na formação do pedagogo. Conseqüentemente, a articulação entre os conhecimentos artísticos é comprometida no desenvolvimento dos conteúdos abordados. (MAGALHÃES, 2017, p. 154).

Para ampliarmos a discussão sobre o tempo das artes nos cursos de pedagogia, Andreia Weiss e Ana Luiza Ruschel Nunes, no artigo *As artes visuais e a formação do pedagogo - anos iniciais: uma investigação no curso de pedagogia - CE/UFSM*, trazem informações sobre o curso na UFSM:

Denota-se que o tempo destinado ao ensino da disciplina na formação inicial no Ensino Superior (Curso de Pedagogia – UFSM) é restrito (60 horas/aula) para aprender o saber disciplinar e ter a compreensão dos saberes pedagógicos para o ensino de Artes Visuais, bem como para vivenciar teórica e metodologicamente os saberes da Arte, em sala de aula. Mesmo assim, infere-se que adotar a disciplina de artes visuais no currículo é algo essencialmente positivo, embora apontando lacunas que podem ser diminuídas. (WEISS; NUNES, 2006, p. 308).

É esse comprometimento da formação do pedagogo que está em jogo quando tratamos do pouco espaço que a arte ocupa nos currículos dos cursos de pedagogia no Brasil. Ainda sobre o ensino de artes visuais na escola, Barbosa (1998, p. 17) aborda o que viu desse ensino no ano de 1998:

Em minha experiência, tenho visto as artes visuais sendo ensinadas principalmente como desenho geométrico, ainda seguindo a tradição positivista, ou a arte nas escolas sendo utilizada na comemoração de festas, na produção de presentes estereotipados para o dia das mães ou dos pais e, na melhor das hipóteses, apenas como livre expressão. A falta de preparação do pessoal para ensinar artes é um problema crucial, levando-nos a confundir improvisação com criatividade. A anemia teórica domina a arte-educação, que está fracassando na sua missão de favorecer o conhecimento nas e sobre artes visuais, organizado de forma a relacionar produção artística com apreciação estética e informação histórica.

Sobre o mesmo assunto, após 17 anos, Barbosa (2015) diz que, no ensino de artes visuais, ainda vemos a prática de alguns professores pouco alicerçada na contemporaneidade e na criticidade de que hoje precisamos para lidar com as imagens que nos cercam. O ensino das artes visuais colabora com o desenvolvimento de diversas habilidades. Como demonstra Barbosa (1998), através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

Em geral, professores, sem um aporte a respeito das artes visuais, direcionam atividades nas salas de aula. Muitos pedagogos, com poucas noções acerca do ensino da arte, repetem aquilo que viram seus professores fazerem.

Assim, precisamos de uma formação de qualidade nos cursos de formação de pedagogos, em relação ao ensino de artes visuais, para que desse possa derivar a possibilidade de entender as linguagens artísticas e o que precisa ser ensinado às crianças.

3.3 LEITURA DE IMAGENS

Como já destacamos, nos utilizamos da imagem cada vez mais para nos expressarmos, seja nas redes sociais por meio de memes⁶, nas fotos que postamos e que muitas vezes são produzidas e retocadas por nós mesmos. Na atualidade, grande parte das pessoas que utilizam tablet, celular e computador possuem algum tipo de conhecimento sobre produção de imagem⁷. Mesmo sabendo produzir imagem, cada um a seu modo, será que sabemos como lê-la? Como olhamos as imagens que nos cercam? Que caráter de importância essas imagens ganham em nossa vida? O que nos dizem?

Ao falarmos de leitura de imagem, parece que falamos de um lugar comum, como se ler a imagem fosse algo aprendido espontaneamente, sem algum estudo ou mediação. Não são raras as vezes que escutamos que é muito mais fácil entender uma imagem do que um texto, mas será que realmente estamos fazendo a leitura dessa imagem?

Podemos falar em diversos modos de ler uma imagem, cada um deles vinculado a uma teoria específica. Nosso enfoque para tratar desse assunto está ancorado na Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa, e na Semiótica Discursiva, postulada por Algirdas Julien Greimas.

Ao ler uma imagem, estamos estabelecendo relações entre o que vemos na imagem e o que nossas vivências nos levam a ver. Então, significar a imagem implica justamente nessa interação entre sujeito e imagem, a qual não considera somente os elementos formais, mas possibilita que o sensível, a época e o lugar estejam presentes. Isso faz com que cada pessoa tenha a sua própria análise. Pillar (2006, p. 16) destaca que:

⁶ Memes: são imagens, vídeos e publicações que se tornam bastante conhecida, que “viraliza” nas redes sociais, na internet.

⁷ Não estamos querendo tirar o mérito do profissional que trabalha com fotografia, publicidade ou mesmo design de imagens, apenas estamos interessados em mostrar que parte da população sabe manusear programas que podem produzir e alterar imagens. Essa compreensão é de certa forma nova e ainda sabemos pouco sobre como abordá-la.

Nosso olhar não é ingênuo, ele está comprometido com nosso passado, com nossas experiências, com nossa época e lugar, com nossos referenciais. Não há o dado absoluto e não se pode ter uma única visão, uma só leitura, mas se deseja lançar múltiplos olhares sobre um mesmo objeto.

Ao dizer que cada pessoa tem a sua leitura, não estamos querendo cair em um relativismo, mas, sim, colocar em discussão que não existe apenas um modo de ler. É importante ressaltar que, além de não cair no relativismo, é preciso não deixar a leitura engessada, composta por pontos a serem vistos como em um *checklist*. É preciso deixar que o leitor produza sentido a partir das possibilidades constituídas pelos elementos da imagem.

Ramalho, no artigo *Leituras de Imagens no Ensino da Arte*, considera importante mudança falar de leituras e não leitura, justamente pelo motivo que articulamos anteriormente: não há uma só maneira de fazer essa leitura e, por esse motivo, podemos ter leituras diferentes de uma mesma imagem. Essa revisão feita pela autora é muito relevante, pois evidencia que não há uma só forma de fazer a leitura. Além disso, mostra que cada pessoa fará a sua leitura. Nessa abordagem, elimina-se o certo e o errado, ficando o foco na materialidade da imagem, o que está colocado nela, para a significação que cada leitor fará na sua interação com a imagem. Desse modo, a significação não está posta na imagem, nem no leitor, ela é uma construção do espectador na sua interação com o objeto.

Poderíamos, também, questionar por que utilizar leitura e não outro termo, já que leitura, em geral, se refere ao verbal escrito. A leitura, principalmente na atualidade, está ligada a uma série de ações que já não dizem respeito somente à leitura do verbal. Lúcia Santaella (2012, p. 7-8), em seu livro *Leitura de Imagens*, desmistifica essa ideia segundo a qual o termo leitura não poderia ser empregado para outras “leituras” cotidianas que fazemos e observa:

[...] O ponto de partida a ser tomado é o de dilatar sobremaneira o que concebemos como sendo leitura. Assim, podemos passar a chamar de leitor não apenas aquele que lê livros, mas também o que lê imagens. Mais do que isso, incluo nesse grupo o leitor da variedade de sinais e signos de que as cidades contemporâneas estão repletas: os sinais de trânsito, as luzes dos semáforos, as placas de orientação, os nomes das ruas, as placas dos estabelecimentos comerciais etc. Vou ainda mais longe e também chamo de leitor o espectador de cinema, TV e vídeo. Diante disso, não poderia ficar de fora o leitor que viaja pela internet, povoada de imagens, sinais, mapas, rotas, luzes, pistas, palavras e textos.

Pensar a leitura de imagens nessa perspectiva nos ajuda a compreender o quanto necessitamos dela em nossa vida e a importância de inseri-la no cotidiano escolar. No entanto, para que isso ocorra é preciso que a leitura de imagens esteja presente na formação do professor, no caso em estudo aqui, do pedagogo. O que pretendemos com a leitura de imagens é que tanto o professor como os seus alunos possam construir suas próprias relações e apropriações do mundo em que vivem, visando àquilo que poderíamos chamar de uma alfabetização visual.

Como somos alfabetizados para compreender o código escrito, também entendemos ser de grande importância que pensemos nessa alfabetização para leitura de imagens.

3.4 ABORDAGEM TRIANGULAR

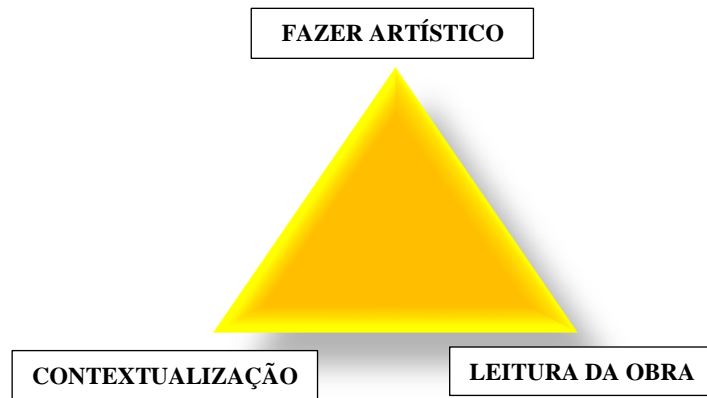
Nos itens anteriores procuramos abordar a imagem, o ensino de artes visuais e a leitura de imagem. Nesse item enfocaremos a Abordagem Triangular, um dos nossos aportes para a leitura de imagens.

A Abordagem Triangular pode ser descrita como uma teoria ainda em construção, que não se finda e que, a cada leitura feita pelos professores que dela se apropriam, irrompe desde uma nova forma de entendê-la. Falar da Abordagem Triangular é também contar parte da história de vida de Ana Mae Barbosa, sistematizadora da teoria como ela mesma gosta de pensar, conforme o texto *História da Abordagem Triangular – Uma versão* de Fernando Azevedo.

Ler, contextualizar e fazer – três palavras que abarcam uma concepção de ensino da arte. O ler considera a compreensão do modo como os elementos de uma imagem se relacionam para produzir efeitos de sentido. Azevedo (2016) destaca que o gesto de ler uma imagem é um fazer e exige a *contextualização* na busca para a produção de sentidos. O contextualizar diz respeito à história da arte, à localização espaço-temporal e sociocultural da obra e do artista. Para aqueles que o entendem diferente, Ana Mae é categórica ao dizer: “Quando falo em contextualização não me refiro à mania vulgar de falar do artista. Esta interessa apenas quando interfere na obra” (AZEVEDO, 2016, p. 80). E o fazer abarca a criação nas linguagens artísticas e a própria leitura produzida.

Ao longo dos anos, a Abordagem Triangular sofreu substanciais revisões, pois uma das marcantes características de sua autora é a capacidade de reelaborar seu modo de pensar e sua teoria (AZEVEDO, 2016). O autor refere-se ao início da constituição da teoria quando esta foi denominada como Metodologia Triangular (1991), depois a autora retoma seus escritos dizendo que metodologia é construção de cada professor em sala de aula (BARBOSA, 1998) e pedindo, então, que se utilizasse a expressão Proposta Triangular (1998). Nessas duas perspectivas da teoria se utilizava o triângulo para representar os três pilares constituintes dessa proposta, como mostrado na Figura 1.

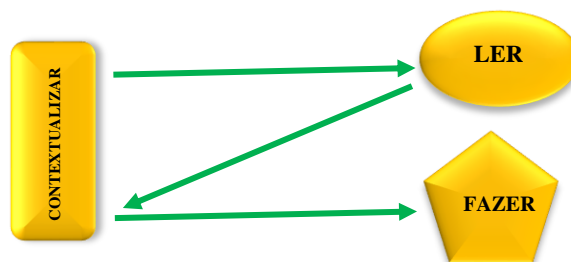
Figura 1- Os pilares da Proposta Triangular



Fonte: Modelo produzido pela pesquisadora (2019)

A nova revisão encontra-se no livro *A formação do professor em artes visuais* (2005) organizado por Oliveira e Hernandez, para o qual Barbosa foi convidada a escrever a introdução (AZEVEDO, 2016). Nessa revisão, a autora propõe uma espécie de zig-zag que se configura em contextualizar, ler, contextualizar, fazer, como mostra a Figura 2.

Figura 2 - A tríade da Abordagem Triangular em zig-zag



Fonte: Modelo produzido pela pesquisadora (2017)

Pelas transformações e reestruturações que ocorreram, podemos perceber que a Abordagem Triangular não é uma maneira engessada de trabalhar com as artes visuais. Ela está constantemente se renovando e é essa maleabilidade que a torna tão atual. A esse respeito, Azevedo (2014, p. 92) diz que:

A visão de Ana Mae Barbosa contribui para o que estamos chamando de virada arteducativa e seu sentido histórico de transformações no e do campo da Arte/educação nacional, pois mesmo tendo sido criada visando os processos de ensino

e de aprendizagem das Artes e Culturas Visuais, a AT é reinventada, por muitos arte/educadores, para as outras linguagens da Arte (Teatro, Dança e Música).

Essa abordagem do ensino da Arte vem sendo realizada desde a década de 1990. Iniciou em São Paulo, no Museu de Arte Contemporânea da USP, teve continuidade no Rio Grande do Sul, pela Fundação Iochpe, Secretaria de Educação do município de Porto Alegre e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, disseminando-se nas instituições de ensino por todo o país (PEAD/ FAGED-UFRGS)⁸. Importa observar que, quando falamos em leitura de imagens na Abordagem Triangular, não há uma teoria específica para que essa leitura seja realizada. Barbosa (1991) deixa claro que a teoria para essa tarefa é de escolha do professor. Ainda, a autora destaca que o importante é que as imagens sejam analisadas, que a contextualização contribua para a leitura e que essas duas instâncias enriqueçam o fazer artístico. Barbosa (1998) ressalta, também, que a Abordagem Triangular é construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e é pós-moderna por tudo isto e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula. Assim, essa concepção é aberta e se dispõe, junto com outras teorias, a nos fazer refletir sobre quão importante é o ensino de arte para os professores e para os alunos. À vista disso, Cunha (2010, p. 88) fala sobre a superação de um modelo tradicional de currículo em Arte:

A partir deste contexto histórico, compreendo a Abordagem Triangular como superação do modelo tradicional de currículo em Arte na medida em que ela propõe a emancipação dos sujeitos sociais pelo processo arte/educativo, ou seja, pelo poder de se tornar leitor, ou melhor, pela possibilidade de ler e reler o mundo das imagens criadas pelas obras de arte e pelas imagens criadas a partir das obras de arte. A leitura de mundo, assim proposta, ganha uma dimensão ampliada, crítica e emancipatória.

Essa perspectiva busca possibilitar uma visão crítica e reflexiva acerca daquilo que as pessoas estão vivenciando, para que possam significar as imagens que veem todos os dias. Azevedo (2016, p. 83) traz a concepção de Ana Mae sobre leitura de imagem:

Neste ponto, o pensamento de Ana Mae Barbosa se conecta ao de Paulo Freire, pois a arte/educadora tem afirmado que ler uma imagem, seja ela obra de arte ou aquela presente nas culturas visuais, exige o gesto de problematizar e por isso não devemos nos contentar com óbvio, mas trabalhar procurando produzir sentidos para os discursos imagéticos, buscando na Contextualização o ponto de equilíbrio entre a Leitura e o Fazer Artístico. Ou melhor, compreendendo a AT como teoria de interpretação –como dispositivo teórico que provoca pensar os discursos visuais e a produção de sentidos para os mesmos – passamos, deste modo, a compreendê-la também como um sistema complexo, pois a AT se constitui na interação entre suas ações.

⁸ http://pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo3/artesvisuais/bloco_I/tematica_1/popup_05.html. Acesso em 23 de março de 2017.

E se faz importante, então, considerar a leitura de imagens não somente com os alunos, nas escolas de educação básica e média, mas também com os professores. É necessário estarmos atentos ao que presenciamos em nosso cotidiano e nas escolas. Barbosa (1991, p. 34) ressalta a atenção que precisamos dar ao fazer, ao ler e ao contextualizar no ambiente em que estamos inseridos:

No Brasil tem dominado no ensino das artes plásticas o trabalho de atelier, isto é, o fazer arte. Este fazer é insubstituível para a aprendizagem da arte e para o desenvolvimento do pensamento/linguagem presentacional, uma forma diferente do pensamento/linguagem discursivo, que caracteriza as áreas nas quais domina o discurso verbal, e também diferente do pensamento científico presidido pela lógica. O pensamento presentacional das artes plásticas capta e processa a informação através da imagem. A produção de arte faz a criança pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais, mas somente a produção não é suficiente para a leitura e o julgamento de qualidade das imagens produzidas por artistas ou do mundo cotidiano que nos cerca. Este mundo cotidiano está cada vez mais sendo dominado pela imagem. Há uma pesquisa na França mostrando que 82% da nossa aprendizagem informal se faz através da imagem e 55% desta aprendizagem é feita inconscientemente. Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando a criança para decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão, a prepararemos para aprender a gramática da imagem em movimento.

Ao tratar da imersão no mundo de imagens, Ana Mae refere a ideia de alfabetização para a leitura de imagens. Nessa pesquisa, o aporte teórico para a leitura de imagens é a semiótica discursiva, tema do nosso próximo tópico.

3.5 SEMIÓTICA DISCURSIVA

Essa pesquisa se apoia nos estudos da semiótica discursiva fundada por Algirdas Julien Greimas (1917-1992). O discurso fundador, o livro *Semântica Estrutural*, baliza o desenvolvimento da teoria, no entanto, não a prende nem a amarra, dá base para que a teoria, em desenvolvimento, siga em novas construções. A esse respeito Fiorin (1995a, p. 25) observa:

Hoje a semiótica, além de uma teoria geral e sintagmática da significação, propõe-se também como uma teoria gerativa. Concebe ela que o sentido é gerado “sob a forma de investimentos de conteúdos progressivos, dispostos em patamares sucessivos, indo dos investimentos mais abstratos aos mais concretos e figurativos”.

A semiótica discursiva, também conhecida como semiótica francesa ou greimasiana, tem como foco de estudo o texto, entendendo este como um objeto de comunicação e de significação. Pillar (2010) menciona que o interesse da semiótica pelo texto é duplo: como um objeto de significação, pela sua estruturação interna que faz dele uma unidade de sentido, e

como objeto de comunicação inserido num contexto cultural de produção e recepção que lhe atribui sentidos. Barros (2005) ressalta que um texto se define por duas formas que se complementam: como organização ou estruturação que faz dele um “todo de sentido”; como objeto de comunicação que se estabelece entre um destinador e um destinatário. Fiorin (1995, p. 165), ao explicitar a noção de texto na semiótica, diz que:

Dar ênfase ao conceito de que o texto é um objeto de significação implica considerá-lo um todo de sentido, dotado de uma organização específica, diferente da frase. Isso significa, portanto, dar relevo especial ao exame dos procedimentos e mecanismos que o estruturam, que o tecem como uma totalidade de sentido. Cabe lembrar que a palavra texto provém do verbo latino *texo*, *is*, *texui*, *textum*, *texere*, que quer dizer tecer. Da mesma forma que um tecido não é um amontoado desorganizado de fios, o texto não é um amontoado de frases, nem uma grande frase. Tem ele uma estrutura, que garante que o sentido seja apreendido em sua globalidade, que o significado de cada uma de suas partes dependa do todo.

Ao definir a concepção de texto para a semiótica discursiva, Fiorin dá como exemplo o texto verbal escrito. No entanto, a semiótica discursiva vai se ocupar de todo e qualquer texto verbal (escrito ou oral), imagético, gestual ou sincrético, procurando descrever e analisar o que ele diz e como ele se mostra ou como ele faz para dizer o que diz (BARROS, 2005).

Para analisar o que o texto diz, seu conteúdo, e como ele diz, suas formas de expressão, a semiótica aborda a análise em dois planos, que estão presentes em qualquer linguagem: o de conteúdo e o de expressão. Assim, o objeto de significação se constitui através de um plano de conteúdo e um plano de expressão, essas duas dimensões não podem ser pensadas em separado, pois é da relação entre os dois planos que construímos a significação do objeto. Sobre o plano de conteúdo e de expressão, Floch (2001, p. 9) entende que:

O plano da expressão é o plano onde as qualidades sensíveis que possuem uma linguagem para se manifestar são selecionadas e articuladas entre elas por variações diferenciais. O plano do conteúdo é o plano onde a significação nasce das variações diferenciais graças as quais cada cultura, para pensar o mundo, ordena e encadeia as ideias do discurso

A teoria concebe o processo de produção de sentido de um texto, dentro do plano de conteúdo, como um percurso gerativo de sentido, que vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto, num processo de enriquecimento semântico (FIORIN, 1995). Tal percurso compreende três níveis: fundamental, narrativo e discursivo. De acordo com Barros (2005, p. 13), os níveis podem ser assim descritos:

a) o percurso gerativo do sentido vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto; b) são estabelecidas três etapas no percurso, podendo cada uma delas ser descrita e explicada por uma gramática autônoma, muito embora o sentido do texto dependa da relação entre os níveis; c) a primeira etapa do percurso, a mais simples e abstrata, recebe o nome de nível fundamental ou das estruturas fundamentais e nele

surge a significação como uma oposição semântica mínima; d) no segundo patamar, denominado nível narrativo ou das estruturas narrativas, organiza-se a narrativa, do ponto de vista de um sujeito; e) o terceiro nível é o do discurso ou das estruturas discursivas em que a narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação.

O nível fundamental é o primeiro nível, aquele considerado o mais simples e abstrato. É o lugar, também, das estruturas fundamentais que correspondem aos valores em que o texto está construído. A significação surge através de uma oposição semântica, como, por exemplo, morte *vs* vida, pobre *vs* rico. O nível narrativo é o lugar da narratividade, onde acontecem as transformações nas ações dos sujeitos e objetos envolvidos na narrativa, situações e ações desenvolvidas ao longo da “história”. O nível discursivo compreende a caracterização de pessoa, tempo e espaço, dando concretude às relações do nível narrativo.

Na análise dos planos de conteúdo e de expressão, o que se procura é a construção dos efeitos de sentido. É na busca de significação que a semiótica se move. Landowski (2017)⁹ ressalta que o sentido não é algo substancial, pré-determinado, que se poderia descobrir escondido por trás da superfície, mas algo que cada um constrói no plano de um discurso segundo o seu próprio mundo, a partir dos aspectos social, cultural, histórico, familiar, biológico. Sobre a significação, Landowski (2017, p. 28) destaca que:

Agora essa significação, nós a encontramos, se é possível assim dizer, em todas as partes: nos livros ou jornais que lemos, nas conversas das quais participamos, isso é evidente, mas ainda nas expressões e nos gestos de nossos interlocutores, em sua maneira de vestir-se e de comportar-se, e também nos objetos que manipulamos ou que tocamos enquanto valores, no meio arquitetônico em que nos locomovemos, e ainda nos aromas que vêm do jardim. Desse ponto de vista o universo inteiro é uma espécie de discurso que “lemos” (apesar dele não estar, na sua maior parte composto de “textos” escritos), ou cuja fala sem palavras apreendemos continuamente, não somente com os nossos olhos, mas fazendo uso dos cinco sentidos.

A semiótica discursiva vem se desenvolvendo com o passar dos anos e isso é perceptível com a publicação do livro *Da Imperfeição* (1987) de Greimas, último livro escrito por ele sem coautoria. Nesse livro, Greimas recoloca o sensível nessa busca pelo sentido, enfocando, assim, uma maneira mais sensível de apreender o sentido e que tem sua continuidade com Landowski no livro *Passions Sans Nom* (2004). Muitos foram os caminhos pelos quais a teoria se desdobrou e dois importantes apontam para a semiótica tensiva, desenvolvida principalmente por Claude Zilberberg e Jacques Fontanille¹⁰, e a sociossemiótica desenvolvida por Landowski.

⁹ 28/05/2017 - Entrevista de Vanessa Maranhã com Landowski; ‘O papel da Semiótica é entender como entendemos’; <http://gcn.net.br/noticias/352874/franca/2017/05/o-papel-da-semiotica-e-entender-como-entendemos>. Acesso em 01 de junho de 2017.

¹⁰ A semiótica tensiva desenvolvida por Fontanille e Zilberberg, como citamos anteriormente, é uma das vertentes da semiótica que enfoca os afetos e a sensibilidade. Como não pretendemos adentrar na teoria semiótica tensiva, optamos por apenas mencioná-la, já que, ela em seus estudos empreende uma nova maneira de ver e construir o

Ainda, dentro da sociosemiótica, temos os estudos do visual (plástica) desenvolvidos principalmente por Jean Marie Floch e Ana Claudia Oliveira.

É dessa nova compreensão do fazer semiótico que a teoria se abre para a análise de novas formas de expressão, principalmente a de textos visuais. Greimas (2004, p. 76), em seu texto *Semiótica figurativa e semiótica plástica*, descreve o porquê de a semiótica ser “escolhida” para empreender o tema da visualidade:

A escolha da palavra semiótica para designar o campo de investigação que se está tentando circunscrever não é inocente. Seu uso implica em admitir que os rabiscos que cobrem as superfícies utilizadas para tal fim constituem conjuntos significantes, cujos limites ficam por precisar, são, por sua vez, sistemas significantes. Eis aí uma hipótese forte que justifica a intervenção da teoria semiótica, e que, logo de início, não permite que nos satisfaçamos com uma definição que só leve em conta a materialidade dos traços e das regiões (“plages”) impressas no suporte.

A semiótica do visual ou plástica se ocupa, justamente, de compreender o que a expressão colocada em obras de arte, em propagandas, naquilo tudo que vemos em nosso cotidiano, tem para nos dizer e como é que ela faz isso. Tal abordagem vai buscar acrescentar maneiras de analisar essa significação, que entrelaça cores, formas, materialidades num espaço, pois o modo como analisava a significação, tradicionalmente, já não dava mais conta; era preciso criar novos modos para compreender o texto visual. Para entendermos, em breves palavras, como a semiótica plástica examina seus objetos, Oliveira (2004, p. 116) esclarece:

Esse “o quê” da pintura que o semioticista quer tornar visível são os processos de estruturação do seu todo a partir da apreensão das unidades pertinentes e da evidenciação do modo como essas são arranjadas na sua manifestação textual com o propósito de assinalar que é em função da construção da obra que sua significação é produzida. Num outro traçado, às avessas pois, o semioticista parte da obra pintada para, pelo verbal, delinear a cadeia de procedimentos constituintes da tela... Assim, mais do que uma análise, o que resulta desse fazer é uma contínua descrição da ação pictórica que, incansavelmente, se re-pinta pelo seu conjunto de efeitos de sentido atuando naquele que a apreende... Nessa medida, esse re-pintar possibilita ao semioticista o seu acesso à significação de uma pintura.

Nessa tese, buscamos, através da semiótica plástica, nos valer de alguns de seus mecanismos, para que nossas leituras evidenciem essa tarefa do semioticista de re-pintar a obra e chegar aos possíveis efeitos de sentido que podem emergir dos objetos a serem analisados. Ao pensar na análise dos quatro objetos compreendidos nessa pesquisa, vemos que cada um

“quadrado semiótico”, que não seria representado por um quadrado, mas sim, um gráfico que tem sua curva como uma elipse. E os termos implicados nessa construção não teriam um fim, como no par pobre vs rico, a negação de pobre seria não rico, essa relação entre os termos na semiótica tensiva é vista em contínuo, estabelecendo outras formas que não só ser pobre é não ser rico. Trata-se mais de uma tensividade do que de uma polarização na análise dos termos.

possui especificidades que precisam ser levadas em conta no momento da análise. Para que possamos dar visibilidade aos processos de análise semiótica de cada um dos objetos (dois audiovisuais – a propaganda *Astronauta* do Itaú e o episódio *Mabel e Dipper contra o futuro* do desenho animado *Gravity Falls*; uma obra de arte: a Pintura de Arjan Martins *O Triângulo do Atlântico entre Tempos Distópicos*; o livro de literatura infanto-juvenil *A quatro mãos* de Marilda Castanha), enfocaremos alguns tópicos como quadrado semiótico, sincretismo e montagem os quais estarão presentes em nossas análises do *corpus* descritas nos capítulos 6, 7, 8 e 9, respectivamente.

3.5.1 Quadrado Semiótico

Utilizaremos em nossas análises o quadrado semiótico, mesmo sabendo que a semiótica tem diferentes modelos de análise. Ao propormos o uso do quadrado semiótico, consideramos que as relações por ele estabelecidas nos fornecem a estrutura elementar da significação com uma representação visual das relações que se estabelecem no nível fundamental. Assim, o quadrado semiótico é não só uma base mais concreta para o nível fundamental da análise, como também dá maior visibilidade às relações implicadas na utilização do par de contrários fundadores do texto.

Ao exemplificarmos o uso do quadrado semiótico, almejamos possibilitar uma visão mais aberta e não tão polarizada, já que o mesmo proporciona a visibilidade de algumas relações que normalmente não são levadas em conta quando elencamos apenas as oposições fundamentais do texto.

Figura 3 - Quadrado Semiótico



Fonte: Floch (2001, p. 26)

A partir da figura, vemos o par de contrários ser vs parecer. Os termos abaixo dos contrários correspondem aos contraditórios e são colocados invertidos e com a sua negação à frente da palavra, ficando “não ser” e “não parecer”. Essas são as relações de negação. As relações de asserção serão descritas pelos termos contraditórios “ser e não ser” e “parecer e não parecer”. Ainda temos os termos complementares que serão definidos pela relação “ser e não parecer” e, também, “parecer e não ser”. E os termos complexo e neutro que seriam a relação entre os termos contrários “ser e parecer”, como complexo (verdadeiro), e a relação dos subcontrários “não ser e não parecer”, formando o termo neutro (falso).

As relações, quando explicitadas, parecem confusas, mas com o suporte da figura é possível compreender como são relacionados os termos que encontramos no nível fundamental do percurso gerativo de sentido, que dá base ao texto analisado. A fim de explicitar melhor as relações contidas nos nossos objetos de análise, usaremos a representação visual do quadrado semiótico.

3.5.2 Texto Sincrético

Ao abordarmos a leitura de diferentes objetos, como imagens estáticas e imagens em movimento (dois audiovisuais, a obra de arte e o livro infantojuvenil), é preciso que explicitemos de que modo, a partir da semiótica discursiva, faremos essas análises. Mas, antes mesmo de definir a análise, é necessário saber de que tipo de objeto estamos tratando, que textos são esses. Nossos objetos, por entrelaçarem diferentes linguagens, são considerados textos-objetos sincréticos.

Para Médola (2009, p. 401), o termo “sincrético”, na expressão semiótica sincrética, designa os textos-objetos constituídos pela utilização de duas ou mais linguagens de manifestação que interagem, formando um todo de significação. De acordo com o *Dicionário de Semiótica* (2008, p. 426), uma das definições de sincretismo é:

Num sentido mais amplo, serão consideradas sincréticas as semióticas que – como a ópera ou o cinema – acionam várias linguagens de manifestação; da mesma forma, a comunicação verbal não é somente de tipo linguístico: inclui igualmente elementos paralinguísticos (como a gestualidade ou a proxêmica), sociolinguístico, etc.

Além dessas duas definições de sincretismo, ainda poderíamos mencionar a feita por Fechine (2009, p. 326):

O que parece estar no cerne das definições de sincretismo no âmbito da semiótica discursiva de Greimas e Floch: a proposição de uma forma única resultante de uma superposição de formas expressivas heterogêneas – superposição a partir da qual suas

distinções perdem o sentido individual para o surgimento de um outro sentido dependente de sua articulação. É justamente por apresentarem um único conteúdo manifestado por diferentes expressões que as semióticas sincréticas precisam ser tratadas como um “todo de significação”.

Ao relacionar tais definições de sincretismo, percebemos que o texto sincrético pode ser entendido como uma construção, a partir de uma combinação de diferentes linguagens que se conectam em um mesmo suporte, para produzir essa significação. Entendendo dessa maneira, é possível então pensar que o sincretismo não está somente no audiovisual, mas em muitas manifestações de linguagens que entrelaçam visual e verbal ou visual e auditivo. Médola (2009) ressalta que não são só os textos midiáticos que apresentam como característica o sincretismo de linguagens. Manifestações como a ópera, o cinema e a literatura infantil constituem textos estruturados a partir de diferentes semióticas colocadas em relação.

Essa união de linguagens, no momento da análise, necessita ser pensada de forma diferente. Sobre isso Fachine (2009, p. 326) lembra que é preciso resistir à tentação de identificar e “separar” as distintas linguagens, examinando isoladamente enunciados verbal, visual, gestual ou musical, entre outros. A autora nos diz que não devemos analisar em separado as linguagens apresentadas no audiovisual e, para isso, é preciso que tracemos uma estratégia de análise que busque articulações entre essas linguagens de modo a resultar em um todo de significação. Ao abordar a análise de textos sincréticos, Lerm (2017, p. 67) refere que:

Das etapas metodológicas propostas por Teixeira (2004, 2009), selecionamos algumas e as adaptamos aos objetivos da pesquisa e às peculiaridades do *corpus*, reagrupando-as num conjunto de tarefas que serviu de orientação para a análise: (a) identificação das linguagens acionadas para a construção do texto sincrético; (b) descrição das categorias cromáticas, eidéticas, matéricas e topológicas do plano da expressão plástica; (c) estudo dos mecanismos de articulação entre plano do conteúdo e plano da expressão; (d) descrição dos efeitos de sentido alcançados pela estratégia enunciativa adotada; e (e) análise das relações entre os elementos provenientes das linguagens acionadas.

A partir desse roteiro apresentado por Lerm, buscaremos os mecanismos empreendidos nos textos sincréticos para a identificação dos possíveis efeitos de sentidos que poderão emergir dos nossos objetos de análise. No entanto, o audiovisual, além de ser um texto sincrético, envolve movimento, articulação entre diferentes linguagens através da montagem.

3.5.3 Montagem

O audiovisual é, sem dúvida, um exemplo de discurso sincrético – essa é uma ideia recorrente ao longo do texto *Contribuições para uma semiotização da montagem*, de Yvana Fechine. A partir disso, entendemos que a maneira como se dá a montagem no audiovisual é de grande importância na hora em que pretendemos analisar semioticamente esse objeto, pois a união de várias linguagens, criando a ilusão de movimento em apenas um produto, acaba por tornar mais complexa essa tarefa.

A respeito dessa união de várias linguagens, observamos que a análise requer uma atenção especial, pois em função de cada sistema (linguagem) ser heterogêneo é preciso estar atento aos procedimentos que constituem a ligação dessas linguagens, para que o audiovisual seja visto de modo homogêneo. Fechine (2009) observa que é preciso compreender “[...] a estratégia global de comunicação sincrética que administra o contínuo discursivo”.

A montagem, então, seria essa estratégia global de comunicação, pois, a partir das suturas feitas por ela no audiovisual, são criados os efeitos de sentido. Fechine (2009) destaca o ritmo como uma propriedade expressiva que pode ser conferida tanto no áudio quanto no vídeo, por convocar simultaneamente essas duas ordens sensoriais (audição e visão).

Em relação ao ritmo, Fechine (2009) descreve que são três as categorias que determinam o ritmo no audiovisual: duração (extensidade vs intensidade), frequência (continuidade vs descontinuidade) e combinação (segmentação vs acumulação). O Quadro 6 sintetiza essas categorias:

Quadro 6 - Categorias determinantes do ritmo na montagem

Ritmo	Duração	Frequência	Combinação
Categorias audiovisuais	Extensidade	Continuidade	Segmentação
	Intensidade	Descontinuidade	Acumulação

Fonte: Fechine (2009, p. 349)

No texto *Contribuições para uma semiotização da montagem*, Yvana Fechine (2009) explicita cada uma dessas categorias do ritmo no áudio e no vídeo, como procuraremos mostrar nos Quadros 7, 8 e 9 que seguem:

Quadro 7 - Categoria da Ordem da Duração

Categorias	Áudio (música)	Vídeo (imagens)
Intensidade	Predomina maior divisibilidade na base instrumental (intervalos menores em maior quantidade), maior pulsação e mais marcações tônicas (batidas mais frequentes, maior “acentuação”, maior número de	Composição observada entre planos: articulação e duração de planos. Maior número de cortes e menor duração de planos em determinado intervalo de tempo, maior efeito de “quebra”, de interrupção, de intervalaridade

	intervalos). Andamentos mais rápidos e intensos.	
Extensidade	Caracterizado por maior atonia, menor pulsação, menor divisibilidade na base instrumental (intervalos maiores em menor quantidade) e “batidas” mais esparsas (pouca “acentuação”), aliados a andamentos mais lentos e extensos.	Composição observada entre planos: articulação e duração de planos. Menor número de cortes e maior a duração dos planos em determinado intervalo de tempo, maior efeito de distensão, de “dilatação”, de extensão na sequência. Frequente o emprego de planos-sequências e tomadas panorâmicas com movimentação suave e contínua no interior do quadro

Fonte: Fechine (2009, p. 350-351) com adaptações da pesquisadora

Quadro 8 - Categorias da Ordem da Frequência

Categorias	Áudio (música)	Vídeo (imagens)
Continuidade	Caracterizado por maior regularidade seja no andamento, seja no padrão de compassos, propiciando um apelo maior às gradações no desenvolvimento da base instrumental (frequentemente associadas às sensações de progressividade e expansão musical).	Composição observada entre planos e no interior de planos: Orientada pela decomposição linear e gradual das cenas dos planos mais abertos aos mais fechados e vice-versa com vistas sempre à produção de um efeito de continuidade da representação (cena). Na ordenação dos planos, partindo de uma gradação do mais aberto ao mais fechado, também produzindo movimentos de aproximação e distanciamento (tanto no enquadramento das cenas quando no interior dos planos).
Descontinuidade	Caracterizado por pouca regularidade, seja no andamento, seja no padrão de compassos, propiciando desenvolvimento da base instrumental, um apelo maior às descontinuidades e aos “saltos” (“quebras”, mudanças mais bruscas ou mais frequentes).	Composição observada entre planos: maior fragmentação de planos, sem obediência aos princípios de linearidade e continuidade na decomposição de cena. A descontinuidade está associada às “quebras” ou interrupções deliberadas na representação, na sucessão das imagens ou planos que descrevem uma mesma cena (descontinuidade de uma locação à outra, de uma cena à outra, de uma situação à outra, etc.

Fonte: Fechine (2009, p. 352-353) com adaptações da pesquisadora

Quadro 9 - Categorias da Ordem da Combinação

Categorias	Áudio (música)	Vídeo (imagens)
Acumulação	Categoria associada à maior exploração na base instrumental de arranjos harmônicos (superposição de sons distintos) caracterizado pela multiplicidade de sons distintos. Quanto maior a quantidade de sons simultâneos (instrumentos, vozes, efeitos sonoros), maior o efeito de acumulação (mais	Composição observada no interior do plano: categoria associada à combinação dos elementos plásticos dentro dos planos (disposição de volumes e “massas”, formas e cores, disposições topológicas) a partir da exploração da simultaneidade. Concentração de elementos no quadro, tornando-o mais cheio.

	“encorpado”, mais “volumoso” parecerá o sistema sonoro).	Movimentação no interior do quadro: quanto maior o apelo à simultaneidade (várias ações ocorrendo ao mesmo tempo), maior a acumulação de informações e estímulos visuais (tendendo à maior dinamicidade).
Segmentação	Categoria associada à exploração, na base instrumental, de arranjos mais melódicos (sons em sequência) que harmônicos (sons superpostos) orientados por uma maior “economia” de elementos sonoros (pouca variedade de instrumentos, por exemplo). Quanto maior redução dos elementos sonoros, maior efeito solo de um determinado elemento sonoro. Com isso, muito mais “limpa” e menos “encorpada” parecerá também a sequência musical.	Composição observada no interior do plano: categoria associada à combinação dos elementos plásticos dentro do plano com base na sucessividade (um após o outro). Categoria associada à “redução do plano” (quadros mais “limpos”, “esvaziados”, mais “focados”). Categoria que se define também a partir da movimentação no interior do quadro: quanto maior o apelo à sucessividade, maior a segmentação das ações em planos distintos, subsequentes e complementares.

Fonte: Fechine (2009, p. 354-355) com adaptações da pesquisadora

Nessa tese, procuraremos utilizar tais categorias para analisar as produções audiovisuais (a propaganda *Astronauta* e um episódio do desenho animado *Gravity Falls*). Tais objetos serão analisados através das categorias determinantes do ritmo na montagem, para evidenciar o “efeito audiovisual” no *corpus* compreendido pela pesquisa.

3.6 ALFABETIZAÇÃO VISUAL

Entre os temas apresentados até aqui é recorrente a presença das imagens e a referência a como elas têm estado cada vez mais evidentes no nosso cotidiano. Outro destaque é a leitura de imagem e a importância de sabermos ler as imagens que consumimos. Um tema que pode unir essas perspectivas é a alfabetização visual. Mas o que entendemos por alfabetização visual? Servir-nos-emos da ideia de Santaella (2012, p. 11) sobre o assunto:

[...] a alfabetização visual significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, sem fugir para outros pensamentos que nada têm a ver com ela. Ou seja, significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são seus modos específicos de representar a realidade.

Dar conta desses desafios na contemporaneidade é algo que deve ser pensado no campo da educação, principalmente na formação de professores e, em especial, nesse estudo, dos

pedagogos. Esse enfoque da alfabetização visual, como Santaella (2012, p. 11) evidencia, é uma concepção de alfabetização ressignificada, diferente da que aponta nesse trecho:

Existe uma expressão em inglês, *visual literacy*, que, embora soe esquisita, pode ser traduzida por “letramento visual” ou “alfabetização visual”. Se levada a sério, essa expressão deveria significar que, para lermos uma imagem, deveríamos ser capazes de desmembrá-la parte por parte, como se fosse um escrito, de lê-la em voz alta, de decodificá-la, como se decifra um código, e de traduzi-la, do mesmo modo que traduzimos textos de uma língua para outra. Embora essas metáforas tentem dar conta do que se pode fazer para ler uma imagem, creio que são metáforas equivocadas, pois buscam transplantar para o universo da imagem processos que são típicos da linguagem verbal.

É preciso pensar na ressignificação que o conceito de alfabetização sofre para que possamos usufruir dele nessa pesquisa. Outros autores também se valem de conceitos já utilizados na aquisição da linguagem verbal para transpor para a linguagem visual. Podemos ver isso em Dondis, no livro *Sintaxe da Linguagem Visual*, com a utilização do termo alfabetismo visual. A obra de Dondis (1997) vai nomear mais especificamente o alfabetismo visual, tratando da composição e fundamentos, elementos básicos, mensagem visual e técnicas visuais. A diferença que encontramos em Dondis (1997) é no uso da palavra alfabetismo ao invés de alfabetização, como nos propomos a utilizar. Foi possível perceber que, em alguns textos sobre o tema alfabetização e letramento, tais termos foram traduzidos para o português como alfabetismo ou letramento. Para entender essa diferença buscamos em Picolli (2007, p. 9) algumas ideias sobre esse conceito de alfabetismo:

Ao optar pelo termo alfabetismo, ao invés de letramento, a autora justifica, claramente, que o primeiro está mais próximo às palavras analfabetismo e alfabetização, associa-o às práticas sociais da leitura e da escrita e apoia-se na definição que Graff faz do conceito, uma vez que é polissêmico. Trindade (2004, p. 35) diferencia alfabetização de alfabetismo, relacionando o primeiro conceito ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e o segundo aos “[. . .] usos históricos, culturais, sociais, etc., que se fazem dessas habilidades, independentemente da qualidade e complexidade de domínio das mesmas”.

Além disso, Dondis (1997) caracteriza a forma como entende o alfabetismo visual, de modo que é possível perceber alguma afinidade com a descrição de Picolli, que pode se assemelhar ao conceito de letramento. “Devemos buscar o alfabetismo visual em muitos lugares e de muitas maneiras, nos métodos de treinamento dos artistas, na formação técnica de artesãos, na teoria psicológica, na natureza e no funcionamento fisiológico do próprio organismo humano” (DONDIS, 1997, p. 15).

Para que possamos entender o conceito de letramento visual, buscamos, a partir do glossário online do Ceale¹¹ (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da UFMG), sua definição:

Estabelecer caminhos que deem condições de explorar possibilidades de leitura de imagens e de interação através delas amplia o alcance das reflexões acerca dos seus processos e usos. Dessa forma, o *letramento visual* não se limita a uma série de condições para o desenvolvimento da competência de leitura de imagens, mas sua dinâmica nos ajuda a lidar com uma multiplicidade de linguagens visuais, seja a fotografia, ou a pintura, a escultura, a gravura, o desenho, entre outras, além de fortalecer o entendimento consciente dos usos de diferentes mídias, como o impresso, o digital, a mídia televisiva, os museus interativos etc.

E, ainda, o glossário acrescenta a diferenciação entre os termos alfabetização visual e letramento visual:

Ora, todo esse movimento não é feito somente pelo conhecimento e domínio de técnicas da construção da imagem, isto é, por uma alfabetização visual, que ensina como se estruturam as imagens (a cor, o traço, a linha, a textura, o volume etc.), mas por uma tomada de muitos fatores que dão forma ao nosso olhar, sejam eles históricos, sociais, psicológicos, estéticos, culturais. [...]. É isso que conforma o significado do termo *letramento visual* e o distingue do termo alfabetização visual, que vê as imagens como um objeto de análise. Certamente, as duas perspectivas podem se complementar, mas não se substituem. A noção de *letramento visual* tem a ver com o entendimento de que as imagens devem ser tratadas como um bem cultural, ao contrário dos que pensam que as imagens diminuem a capacidade imaginativa e impedem múltiplas formas de representação.

Contudo, nossa intenção, aqui, é buscar, através do que estamos chamando de alfabetização visual, um modo para focar a leitura de imagens na formação do pedagogo, considerando que isso poderá reverberar também para seus alunos. A leitura de imagens, nessa pesquisa, envolve tanto a alfabetização visual quanto o letramento visual, pois, para ler, é importante conhecer a gramática visual e considerar o contexto sociocultural da imagem e do leitor. A partir de Nunes (2013, p. 83), percebemos que o letramento visual engloba muitas áreas:

[...] a sobrevivência do letramento visual deve-se exatamente a essa busca por coerência e consistência. Por isso, os estudiosos do letramento visual buscaram (e buscam até hoje) tomar emprestado componentes teóricos e práticos de diferentes disciplinas: Filosofia, Psicologia, Percepção Visual e Desenvolvimento da Percepção, Anatomia do Olho, Imagem Mental, Neuropsicologia, Pesquisa em Processos Hemisféricos, Sociologia, Antropologia Cultural, Tecnologia Educacional, Teoria da Comunicação, Semiótica, dentre outras (AVERIGNOU, 2011). Dentre todas essas disciplinas, Averignou (2011) indica que arte, filosofia, linguística e psicologia são as disciplinas mais próximas do letramento visual e que uma revisão na literatura revela que os principais constructos originados do conceito de letramento visual são: pensamento visual, ensino/aprendizagem da linguagem visual, percepção/percepção visual e comunicação.

¹¹ <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-visual>

É essa rede de conhecimentos, na qual se apoia o letramento visual, que nos mostra o quanto precisamos recorrer a muitas competências para ler uma imagem. E, dessa maneira, a união do letramento com a alfabetização visual compreende o alfabetizar letrando sobre o qual fala Magda Soares (2012, p. 34) “[...] teríamos que alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”. Aqui, tomamos emprestado a significação para alfabetização e o letramento do verbal escrito para que fosse possível compreender a importância dessas duas instâncias. Por meio dessa perspectiva, entendemos que a alfabetização visual sozinha, por estar mais focada na “gramática” da imagem, não dá conta de uma educação para o visual. É preciso que nos preocupemos com o contexto, com o sensível, é nesse ponto que o letramento visual se vincula com a alfabetização visual.

Assim, a leitura de imagens na formação do pedagogo deve ir além de uma atividade eletiva no ensino de Artes Visuais, uma vez que apenas aquele professor que possui essa formação poderá mediar, com qualidade, a leitura dos alunos. Barbosa (2002, p. 18) aponta para essa urgência da alfabetização visual:

A necessidade de alfabetização visual vem confirmando a importância do papel da Arte na Escola. A leitura do discurso visual, que não se resume apenas à análise de forma, cor, linha, volume, equilíbrio, movimento, ritmo, mas principalmente é centrada na significação que esses atributos, em diferentes contextos, conferem à imagem é um imperativo da contemporaneidade. Os modos de recepção da obra de Arte e da imagem ao ampliarem o significado da própria obra a ela se incorporam. [...] A leitura das imagens fixas e móveis da publicidade e da Arte na escola nos ajuda a exercitar a consciência acerca daquilo que aprendemos por meio de imagem.

O alfabetismo visual, para Dondis, é algo emergente em nossa sociedade, mas ainda é preciso que tracemos rotas para que tenha um lugar substancial na educação. Nesse contexto, a preocupação está em torno de como buscar essa educação. Que pontos considerar? O que não considerar? Como não deixar a leitura engessada? A partir disso, Dondis (1997, p. 25) compartilha um pouco das inseguranças de se criar essa estrutura para o alfabetismo visual:

O modo visual, porém, não oferece sistemas estruturais definitivos e absolutos. Como adquirir o controle de nossos complexos meios visuais com alguma certeza de que, no resultado final, haverá um significado compartilhado? Em termos linguísticos, sintaxe significa disposição ordenada das palavras segundo uma forma e uma ordenação adequadas. As regras são definidas: tudo o que se tem de fazer é aprendê-las e usá-las inteligentemente. Mas, no contexto do alfabetismo visual, a sintaxe só pode significar a disposição ordenada de partes, deixando-nos com o problema de como abordar o processo de composição com inteligência e conhecimento de como as decisões compositivas irão afetar o resultado final. Não há regras absolutas: o que existe é um alto grau de compreensão do que vai acontecer em termos de significado, se fizermos determinadas ordenações das partes que nos permitam organizar e orquestrar os meios visuais.

Santaella (2012, p. 12) aponta uma possibilidade de como poderíamos proceder a alfabetização visual: “No contexto institucional da escola, alfabetização visual significa desenvolver sistematicamente as habilidades envolvidas na leitura de imagens, de modo a levar ao compartilhamento de significados atribuídos a um corpo comum de informações”.

A partir do que expusemos até aqui, vemos que a alfabetização visual na escola precisa ser pensada com urgência, pois as imagens têm feito cada vez mais parte do nosso cotidiano e é preciso entender o que elas significam, seus efeitos de sentido. Muitos autores apontam para uma educação que se preocupe com a visualidade que nos cerca. Dessa maneira, cabe a nós, como educadores, pensar em meios de proporcionar o acesso a esse conhecimento na escola e, também, nos currículos de formação de pedagogos.

4 O LUGAR DAS ARTES NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

No Brasil, a luta pela importância do ensino de Artes na escola é antiga, no entanto, a inserção de suas quatro linguagens – Artes Visuais, Teatro, Música e Dança - no curso de Licenciatura em Pedagogia é algo recente. Nessa pesquisa, abordaremos em especial uma das linguagens do ensino de Artes, as Artes Visuais. Assim, a partir de um breve histórico sobre o ensino de Artes Visuais, procuraremos entender, por meio das políticas de formação de professores, de forma mais geral, como foi a entrada das Artes no currículo da Pedagogia. Logo após, discutiremos a respeito dos saberes dos professores e de quais saberes são caros a nós.

4.1 UM BREVE HISTÓRICO DO LUGAR DAS ARTES NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

A questão da formação de professores, conforme Araújo (2015), aparece pela primeira vez na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, ainda no Império. Em 1834, o Ato Adicional colocou a instrução primária a cargo das províncias. Foi por esse Ato que as províncias adotaram o modelo das Escolas Normais, que já era difundido na Europa. Saviani (2009, p. 144) explicita, de forma objetiva, cada transformação pela qual a formação de professores passou:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

É possível entender, de modo sucinto, como foi-se desenvolvendo o modelo de educação para formação de professores desde a Lei das Escolas de Primeiras Letras até os dias de hoje. Mas, é preciso ressaltar que a questão de formação de professores não começa somente no século XIX. De acordo com Saviani (2009, p. 148), é algo que se estabeleceu antes:

Se o problema da formação de professores se configurou a partir do século XIX, isso não significa que o fenômeno da formação de professores tenha surgido apenas nesse momento. Antes disso havia escolas, tipificadas pelas universidades instituídas desde o século XI e pelos colégios de humanidades que se expandiram a partir do século XVII. Ora, nessas instituições havia professores e estes deviam, por certo, receber algum tipo de formação. Ocorre que, até então, prevalecia o princípio do “aprender fazendo”, próprio das corporações de ofício.

O autor observa que é com a necessidade de universalizar o ensino que começam a aparecer, a partir do século XIX, os cursos para formação de professores. E, para conseguir realizar tal formação, foram criadas as Escolas Normais. Consoante Saviani (2009), os cursos normais foram orientados, nacionalmente, pelo Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946). Tal curso se dividia em dois ciclos: primeiro, o ginásial do secundário, com quatro anos de duração, cuja função era formar regentes primários; o segundo era o ciclo colegial, tinha a duração de três anos e sua função era a de formar professores do primário. De acordo com Araújo (2015, p. 41), nas Escolas Normais:

O ensino de artes aplicadas, desenho, música e canto fazia parte do currículo complementar da escola básica brasileira. Assim, essa preparação docente estava prevista na estrutura curricular da escola normal, em forma de especialização. Professores das escolas de belas-artes, artes e ofícios e conservatórios musicais eram em geral os responsáveis por ministrar essas disciplinas nos cursos normais.

Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024/61, começam a se consolidar os cursos de licenciatura para a formação de professores. Os licenciados seriam formados para a docência, especialmente os cursos normais, enquanto os bacharéis eram preparados para ocupar cargos técnicos da educação (ARAÚJO, 2015). De acordo com a autora, por causa dessa diferenciação é que se acabou criando uma visão distorcida da licenciatura como inferior ao bacharelado.

De acordo com Saviani (2009, p. 147):

O golpe militar de 1964 exigiu adequações no campo educacional efetivadas mediante mudanças na legislação do ensino. Em decorrência, a lei n. 5.692/71 (Brasil, 1971) modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau. Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). [...] O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante.

Em 1968, a reforma universitária passou a formação de professores para as Faculdades de Educação ao invés das Faculdades de Filosofia. E, em 1971, conceberam-se os cursos de Educação Artística que, a partir da Resolução nº 23/73 juntamente com a Lei nº 5.692/71, tiveram estabelecido como deveriam funcionar. A criação das licenciaturas em Artes impactou

de certa forma os cursos de Pedagogia, uma vez que seriam esses os responsáveis pela formação pedagógica dos futuros licenciados em Artes (ARAÚJO, 2015).

Com a LDB de 1996, o ensino de Artes passa a ser componente curricular obrigatório na educação básica com a alteração da nomenclatura de Educação Artística para Ensino de Arte. Também por meio da nova LDB se estabeleceu que a formação dos professores da educação básica se daria apenas através do curso de licenciatura plena. De acordo com Araújo (2015), isso se tornou um problema pela precarização da formação docente, uma vez que os cursos normais, até então de nível médio, foram transformados em cursos de nível superior dentro dos institutos superiores de educação.

Por meio desse breve panorama, foi possível perceber as transformações e, também, as escolhas que foram tomadas para cada uma das áreas. Foram essas escolhas que produziram a formação que temos hoje dentro dos cursos tanto de licenciatura em Pedagogia quanto em Artes. A base de fundação desses dois cursos, que acabam por entrecruzar seus caminhos, não foi pensada para constituir-se em comum. Ensinamos, em cada um desses cursos de professores em formação, de modo diferente sem uma ligação que seria de extrema importância para as duas áreas: a Arte e a Educação. A licenciatura em Pedagogia precisa das Artes e a licenciatura em Artes precisa da Pedagogia. Mas o que temos visto não é essa engendração, como escreve Barbosa (2017, p. 17):

Infelizmente até hoje perdura a dificuldade de definições do que é importante se aprender para ensinar Arte. Qual deve ser a preparação dos professores para realizar a complexa inter-relação entre Arte e Pedagogia? Na preparação dos professores para o Fundamental I feita nos cursos de Pedagogia falta Arte e na formação dos professores do Fundamental II e Ensino Médio, feita nas licenciaturas em Artes das universidades, falta Pedagogia, falta a compreensão de como pensa a criança e o adolescente e de como se dá a recepção da imagem em diferentes idades do desenvolvimento, em diferentes profissões e diferentes culturas.

A dificuldade está enraizada em preconceitos que não justificam não ter no curso de Artes mais espaço para a Educação e vice-versa. Contudo, tanto as Artes quanto a Pedagogia tiveram muitas batalhas que permanecem até hoje. A busca por uma educação de qualidade na formação de professores é um assunto que não se esgota, nem deveria, pois o professor necessita estar constantemente se atualizando para que sua prática esteja aliada à teoria empreendida por ele.

4.2 AS ARTES VISUAIS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Interessa, aqui, saber em quais cursos de Pedagogia, no Brasil, há o componente Artes em seus currículos. Muitos cursos disponibilizam apenas uma disciplina de Artes que abrigaria todas as linguagens. Em nossa investigação, encontramos os estudos do Grupo Arte na Pedagogia (GPAP), da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) de São Paulo, que tem como líderes as professoras Dra. Mirian Celeste Ferreira Dias Martins, da UPM, e Dra. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O grupo é formado por professores de Artes que atuam nos cursos de Pedagogia de diferentes lugares do Brasil. Há várias temáticas pesquisadas pelos membros do grupo com relação às Artes na Pedagogia. Uma delas nos chamou a atenção em um artigo publicado pelas líderes do grupo em um dossiê que trata da situação dos currículos dos cursos de Pedagogia em relação às Artes.

Traremos, aqui, parte dos resultados dessa pesquisa para entendermos como estão constituídos os currículos dos cursos de Pedagogia com referência às Artes. Celeste e Lombardi (2015) afirmam que, em 2012, existiam 1.557 cursos de Pedagogia no Brasil. Em 2015, já eram 1.703, segundo dados do Ministério da Educação. Desse montante, a pesquisa conseguiu ser efetiva apenas em alguns cursos, como estabelecem as autoras:

Os resultados da análise da pesquisa estão aqui neste dossiê. Todas as reflexões partiram dos mesmos dados: 99 universidades públicas federais, estaduais ou municipais, consultadas em um universo de 115 do total, com o preenchimento de 180 formulários, possibilitando a análise de 82 disciplinas de 56 universidades e a descoberta de que 32 cursos não oferecem disciplinas relacionadas à arte. (CELESTE; LOMBARDI, 2015, p. 30).

Nesse universo de 99 cursos de Pedagogia no Brasil, dos 1.703 existentes no país em 2015, 32 não possuem nenhuma disciplina com o assunto Artes. Esse número é preocupante visto que se trata de uma pequena amostragem. Martins (2015), em outro estudo, nos informa que as Artes Visuais têm sido a “rainha” das Artes ensinadas em 56 cursos de Pedagogia no Brasil analisados por ela através de ementas dessas disciplinas. Entendemos que temos um grande universo de cursos de Pedagogia espalhados pelo Brasil diante dos quais a pesquisa supracitada é apenas uma amostra, pois é difícil abarcar os dados de todos os cursos de Pedagogia do Brasil. Nesse momento cabe-nos uma questão de grande importância: será que esses cursos, que não foram pesquisados, estão preocupados com uma formação em Artes, mesmo que básica, para o pedagogo? Como esse professor poderá ensinar Artes? O que interessa é dar visibilidade a essas questões para que entendamos a consideração que o ensino

de Artes merece no curso de Pedagogia, pois se trata de um saber importante que constituirá esse pedagogo.

4.3 OS SABERES QUE CONSTITUEM O PEDAGOGO

Ao longo da nossa formação docente, vamos construindo saberes, experiências transformadas em conhecimentos. Trata-se das nossas escolhas, dos nossos aprendizados que, de algum modo, fazem sentido na nossa existência. Esses saberes vão sendo utilizados nas mais diversas situações, sem que muitas vezes paremos para examinar como apreendemos aquele conhecimento.

Ao estarmos imersos na prática docente ou na academia (entre pós-graduação e especialização), deixamos que esses saberes nos conduzam, muitas vezes, sem refletir sobre esses conhecimentos, que embasam a nossa prática, o nosso discurso, o nosso ser docente. Mas, para refletir sobre algo é necessário, primeiramente, que saibamos que de fato aquilo existe. Assim, buscaremos explicitar, de forma sucinta, o que seriam esses saberes e como eles nos constituem para, então, pensarmos a respeito deles.

Tardif (2010, p. 9) descreve uma série de questões que podem ajudar a mapear um pouco o que seriam esses saberes:

Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? Noutras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual é a natureza desses saberes? Trata-se, por exemplo, de conhecimentos científicos, de saberes "eruditos" e codificados como aqueles que encontramos nas disciplinas universitárias e nos currículos escolares? Trata-se de conhecimentos técnicos, de saberes da ação, de habilidades de natureza artesanal adquiridas através de uma longa experiência de trabalho? Todos esses saberes são de caráter estritamente cognitivo ou de caráter discursivo? Trata-se de conhecimentos racionais, baseados em argumentos, ou se apoiam em crenças implícitas, em valores e, em última análise, na subjetividade dos professores? Como esses saberes são adquiridos? Através da experiência pessoal, da formação recebida num instituto, numa escola normal, numa universidade, através do contato com os professores mais experientes ou através de outras fontes? Qual é o papel e o peso dos saberes dos professores em relação aos outros conhecimentos que marcam a atividade educativa e o mundo escolar, como os conhecimentos científicos e universitários que servem de base às matérias escolares, os conhecimentos culturais, os conhecimentos incorporados nos programas escolares, etc.?

Ao destacarmos as questões trazidas por Tardif, queremos compreender quais são esses saberes e como nós os adquirimos. Essas questões nos fazem retomar nossas opções, nossa postura frente aos acontecimentos. Dessa forma, é possível evidenciar, através do que o autor

propõe, que esses conhecimentos são gerados ao longo da nossa existência. Muito mais do que o conhecimento que aprendemos, como alunos, é uma questão de vivência. Em razão disso, para cada pessoa esse arcabouço de saberes será diferente. É difícil delimitar o quanto de um aprendizado cada pessoa levará consigo, mas não é isso que realmente importa, e sim o quanto cada pessoa se conhece a ponto de saber quais são os saberes que lhe compõem como professor, por exemplo, ou como pai, ou como amigo, entre outros papéis que temos na sociedade.

Esses saberes, então, em sentido amplo englobam nossos conhecimentos, nossas competências, habilidades e atitudes. O que faz de uma pessoa um professor? O que ela tem que a diferencia das demais? Mais perguntas que, se juntadas às de Tardif, mencionadas mais acima, podem nos dar pistas sobre essa constituição que nos diferencia de outras pessoas. Assim Tardif (2010, p. 63) explicita de onde provêm os saberes dos quais estamos falando (Figura 4):

Figura 4 – Quadro dos saberes

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2010, p. 63)

Como mencionado no quadro acima, de acordo com Tardif (2010), somos constituídos por saberes pessoais, da formação, do profissional e da experiência. Cada um desses corresponde a um segmento da vida do professor. Essa separação, às vezes com diferentes classificações, também pode ser vista em outros autores que tratam do mesmo assunto. Através do quadro dos saberes, percebemos que as fontes nas quais adquirimos esses conhecimentos

são muitas sem que haja um conhecimento superior a outro. A utilização deles na prática docente pode ser variada, não havendo apenas uma aplicação possível, pois o que vai determinar o uso deles é a situação. Cunha (2007, p. 34) discute essa empregabilidade dos saberes no cotidiano do professor:

Entretanto, é preciso perguntar: por que o ‘saber profissional’ dos professores, os *saberes docentes*, são constituídos por vários ‘saberes’? Com certeza, é porque, em suas atividades pedagógicas diárias, os professores planejam, executam o plano didático, escolhem as metodologias que julgam condizentes, elaboram as tarefas para os alunos, administram a sala de aula mantendo a ordem e a disciplina e constroem os instrumentos de avaliação. Em outras palavras, os professores tratam da gestão da matéria e da gestão da sala de aula e, por isso, necessitam utilizar diferentes ‘saberes’ necessários à consecução dos objetivos previamente definidos.

Entre as pesquisas que se destacam sobre os saberes dos professores não há um consenso sobre quais saberes são importantes ou quais deveriam fazer parte da formação dos docentes. Temos, apenas, tentativas para classificar esses saberes ou, mesmo, dar ênfase a alguns que podem ser aplicados na prática desse profissional. Cunha (2007, p. 37) explicita essa maneira de entender os conhecimentos através de quatro linhas diferentes de pensamento sobre esses saberes, conforme mostra a Figura 5:

Figura 5 - Quadro dos saberes por diferentes autores

Tardif, Lessard e Lahaye (1991)	Pimenta (1999)	Gauthier et al (1998)	Saviani (1996)
1. saberes da formação profissional 2. saberes das disciplinas 3. saberes curriculares 4. saberes da experiência	1. saberes da experiência 2. saberes do conhecimento 3. saberes pedagógicos	1. saberes disciplinares 2. saberes curriculares 3. saberes das Ciências da Educação 4. saberes da tradição pedagógica 5. saberes experienciais 6. saberes da ação pedagógica	1. saber atitudinal 2. saber crítico-contextual 3. saber específico 4. saber pedagógico 5. saber didático-curricular

Fonte: Cunha (2007, p. 37)

Então, para cada um desses autores, há uma separação ou classificação diferente dos saberes que devem ser levados em conta na formação docente. O que Cunha (2007) percebe em comum entre esses autores é o saber relativo à experiência – aquele sobre o qual os pesquisadores parecem já ter um consenso e, também, um saber que os próprios professores colocam à frente de outros.

Assim, percebemos que o professor precisa ter um grande arcabouço de saberes, cabendo a cada profissional entender quais são os seus e se realmente eles o representam como tal. Essa construção é mutável e se constitui a partir de fragmentos de todas as coisas vividas e aprendidas ao longo da nossa existência.

4.3.1 Quais saberes? Por que a Mediação como um saber do pedagogo?

Poderíamos listar muitos saberes os quais consideramos importante um professor ter, mas essa lista seria tendenciosa, pois cada profissional tem sua linha de pensamento e foca em assuntos pelos quais tem mais apreço. Assim, também estaríamos colaborando para que esses profissionais não tivessem uma identidade, que não se permitissem, cada qual, com suas potencialidades, se constituir como professor.

São esses saberes que nos constituem e é através deles que cada pessoa é diferente da outra. Como professores, através de nossas vivências e práticas de sala de aula, observamos que alguns saberes são comuns aos professores. Tais saberes são base para a constituição do profissional, sem eles não se saberia como proceder e o que fazer diante de algumas situações pelas quais o professor passa.

Traremos o conceito de mediação como um dos saberes fundamentais no trabalho do professor. Mas, por que a mediação? Porque é ela que faz uma ponte entre o conhecimento e o aluno. A mediação também pode ser adequada, não só à formação do professor, mas também a outros profissionais que lidem com educação, com crianças, com alunos.

Na leitura de imagens, a mediação do professor é importante, pois possibilita desafios na interação do sujeito com as imagens. Sobre esse lugar da mediação, Martins (2012, p. 25) diz que:

Na tessitura de sua construção não se pode esquecer que mediar implica o sujeito-fruidor como um todo. Isso significa que não se pode provocar apenas a sua face cognitiva, conscientizando-o de todas as nuances presentes na obra, ou em sua relação com ela; mas, acima de tudo, é preciso promover um contato que deixe canais abertos para as sensações, sentidos e sentimentos despertados, para a imaginação e a percepção, pois a linguagem da arte também fala por sua própria língua e é por ela mesma que se a lê.

Assim, podemos perceber que a mediação não é um processo simples, ela requer conhecimento e sensibilidade por parte daquele que vai mediar. Além disso, também é necessário que o mediador se faça entender pelas pessoas mediadas. Desse modo, o objetivo do mediador precisa estar em evidência, seja para ele mesmo ou para aqueles com quem irá interagir. Ademais, outro ponto importante é a sensibilidade, os sentidos, pois é através deles que as percepções poderão ser tocadas, despertando possíveis aprendizagens tanto no mediador quanto no mediado.

Ao tratarmos da mediação, percebemos que os saberes utilizados pelos professores são múltiplos e que não se escolhe apenas um para cada tarefa em específico. Eles se entrecruzam, dando a possibilidade de esse profissional atingir diferentes sujeitos em contextos diversos.

4.3.2 Quais saberes? Por que a estética como saber do pedagogo?

Ao buscarmos compreender esse universo das Artes dentro do currículo de Pedagogia, algo que nos interpela é a educação estética, um saber que se faz importante não somente no que se refere a ser ensinado, mas também quanto a ser sentido e entendido pelo professor. A formação cultural de um professor é que vai dar a ele a possibilidade de afetar seus alunos. Para que isso ocorra é preciso conhecimento e sensibilidade. Assim, a ideia de educação estética de Duarte Jr. (2000, p. 189), a partir dos escritos de Herbert Read em seu livro *Educacion por el arte*, considera que:

Ao propor uma educação estética ele estava, sim, pensando em termos bastante amplos, estéticos mesmo; buscava, com suas palavras, estabelecer uma educação da sensibilidade que estivesse fundada no desenvolvimento desses cinco sentidos pelos quais nos conectamos à realidade. Assim, a arte foi apontada por Read como instrumento ideal para essa educação, na medida em que ela é capaz de configurar uma dimensão do conhecimento passível de estabelecer pontes entre esse saber sensível (direto e primeiro) proporcionado por nossos órgãos dos sentidos e a abstrativa capacidade simbólica do ser humano.

A educação estética está relacionada a leitura sensível e inteligível do mundo. Eisner (2008) destaca que uma das funções do ensino de Arte na escola é ensinar as crianças a lerem as linguagens da Arte, educa-las esteticamente. E o autor ressalta a importância de a escola desenvolver múltiplas formas de alfabetização, seja na linguagem verbal seja nas linguagens artísticas.

O Caderno 6 do *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, A arte no ciclo de alfabetização* (2015), aponta a importância da formação continuada desse professor, tendo em vista todos os conhecimentos que precisam estar na sua prática. A educação estética em um tal *Caderno* é abordada como:

Assim a dimensão estética, ou seja, a forma como nós experimentamos as diversas manifestações sensíveis, seja uma obra de arte, uma comida típica, uma música regional, são tecidas por nossa cultura. Muitos desses códigos já estão no nosso cotidiano e são apreendidos em nossa cultura familiar e social; outros, entretanto, precisam ser vivenciados por meio de uma formação estética e cultural que pode ser mediada pela escola, por meio do ensino que considere Arte como instituições culturais como museus, galerias, centros de artesanato, centros culturais e históricos, salas de concerto, teatro, entre outras. (BRASIL, 2015, p. 71).

Desse modo, o professor precisa aprimorar sua educação estética durante sua formação para que possa mediar situações que promovam a educação estética de seus alunos. Essa educação estética atravessa não só sua formação acadêmica, mas faz parte de sua vida e o constitui não só como profissional, mas como pessoa. Portanto, tudo o que possibilita uma

educação estética, como, por exemplo, as peças de teatro que vê, os livros que lê, os filmes que fazem parte do seu repertório, o formam como ser professor. Mas não só esses hábitos constituem a formação estética do professor, como também as suas experiências no exercício de sua profissão e como ele dá sentido àquilo que vê, que sente e que vivencia em todos os âmbitos de sua vida.

Freire (1993, p. 27) observa que:

[..] é preciso ousar para dizer cientificamente que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com nosso corpo inteiro. Com sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional.

Ao nos utilizarmos dessas palavras de Freire, queremos evidenciar a fala dele sobre como aprendemos e ensinamos, levando em conta o sensível. Ao referirmos tal passagem, estamos pensando em uma educação estética, que não prioriza um só lado, inteligível ou sensível, mas que, por meio dessas duas instâncias, busca ensinar e aprender não somente os conteúdos da escola, mas o significante da vida. Ana Claudia (2013, p. 197) corrobora com essa ideia ao dizer que “[...] a escola atravessa a vida humana, e seu propósito maior é o de dar condições de existência aos sujeitos pelos seus modos de presença significantes que fazem ser e viver em condições favoráveis [...].” Dessa forma, entendemos que a educação necessita dessas duas dimensões – o cognitivo e o sensível – para que possibilitemos uma aprendizagem que vá além dos conteúdos, propiciando um conhecimento mais amplo da vida.

5 METODOLOGIA

O estudo desenvolvido tem como cunho metodológico a pesquisa qualitativa, a qual tem por foco a descrição do contexto, das atividades e dos comportamentos. Godoy (1995, p. 62) ressalta a diversidade existente entre os trabalhos qualitativos e enumera um conjunto de características essenciais que qualificam esse tipo de pesquisa: (1) ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento principal; (2) caráter descritivo; (3) significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador; (4) enfoque indutivo. A metodologia qualitativa não está centrada na busca por quantidades, mas na compreensão e interpretação de fatos e comportamentos em determinadas organizações e grupos sociais.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a metodologia de pesquisa qualitativa possui cinco características que definiriam uma pesquisa dessa natureza. Essas características têm o intuito de delimitar o que diz respeito a essa metodologia, mas não excluem aquelas que não possuem todas elas. Apenas baliza possibilidades que aproximam os estudos por diferentes graus de utilização dessa metodologia. As cinco características definidas por Bogdan e Biklen (1994) serão apresentadas de forma resumida para compreendermos a metodologia utilizada nessa pesquisa.

A primeira característica, segundo os autores, diz respeito ao deslocamento do investigador a um determinado lugar, saindo do seu local de costume e tentando compreender as questões contidas tanto no ambiente quanto no grupo social em questão. Os autores consideram, ainda, a maneira como poderiam ser feitas as descrições, utilizando-se de caderno e lápis para as anotações, bem como com o uso de câmeras (tanto para a gravação de imagens quanto fotos) e do gravador de voz. Entendem que, para esse tipo de pesquisa, o contexto é muito importante.

A segunda característica ressalta o caráter descritivo dessa metodologia uma vez que a produção de dados não é expressa por números, mas por descrições e análises. Pretende-se uma forma de abordar o mundo de maneira mais minuciosa.

Como terceira característica, os autores apontam a preocupação em maior grau com o processo, o que propicia um entendimento de como se formam certas concepções e ideias dentro do ambiente a ser pesquisado, não tendo tanta importância o resultado final.

A quarta salienta que o estudo qualitativo não presume que o investigador já saiba, de antemão, que hipóteses serão confirmadas ou negadas pela pesquisa, pois é mediante o processo de desenvolvimento da pesquisa que aparecerão as respostas às principais questões formuladas.

A quinta e última característica considera o significado e sua importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. Os autores destacam também a preocupação rigorosa que é preciso ter com o registro de diferentes tipos de dados.

Muitas são as formas de gerar os dados em uma abordagem qualitativa. Dentre estas podemos citar: (1) entrevista individual; (2) registro de som; (3) questionário; (4) registros audiovisuais; (5) grupos focais; (6) observação sistemática; (7) coleta de documentos; (8) filme (BAUER; GASKELL, 2002). Para a pesquisa com as alunas¹² do curso de Pedagogia, constituímos um grupo focal, utilizamos questionários e registro audiovisual.

Como metodologia para análise do *corpus* da pesquisa, adotamos a abordagem da semiótica discursiva. De acordo com Iasbeck (2008), como metodologia de pesquisa, amplia as possibilidades de exploração do objeto estudado. O autor acrescenta que um projeto que elege a semiótica por fundamentação tende a ser um projeto dinâmico, autotransformável a cada aplicação, a cada fase do processo investigativo (IASBECK, 2008). Iasbeck (2008, p. 196) corrobora com esse pensamento ao afirmar que:

O projeto semiótico não tem pretensões a conclusões gerais ou a fechamentos contundentes. Normalmente busca o alargamento de possibilidades, fator estritamente ligado à proliferação de sentidos. Assim, encarar a complexibilidade que se esconde por detrás de aparente simplicidade das manifestações do objeto de pesquisa é uma atitude semiótica tão autêntica quanto mapear tal complexidade de forma a manter sob algum controle ou organização seus efeitos e repercussões. Esse controle, entretanto, não circunscreve ou encarcera o objeto: antes, admite que ele possa circular independente de eventual controle, sendo, portanto, passível de sofrer efeitos imprevisíveis daqueles que jamais poderiam ser imaginados quando do projeto inicial.

A partir dessas considerações do autor, percebemos que a metodologia de análise semiótica não segue estruturas fechadas. É pela interação do pesquisador com o objeto que se poderá vislumbrar caminhos a serem percorridos. Assim, esse tipo de estudo poderá conduzir o pesquisador para uma ampliação do enfoque da pesquisa, o que possibilita que a escolha do recorte a ser pontuado por esse seja feita de forma abrangente, permitindo que o pesquisador trabalhe aquilo com que tem mais afinidade.

¹² Como em sua maioria as duas turmas eram constituídas de mulheres optamos nesse capítulo por fazer referência a elas.

Interpretar semioticamente um objeto de pesquisa significa relacioná-lo com o maior e mais significativo número e natureza de possibilidades que ele comporta, buscando compreendê-lo em movimento, dinâmico e operante (IASBECK, 2008). Um trabalho que envolve a semiótica, de acordo com o autor, não se encerra, pois há sempre uma maneira de levar mais adiante a exploração do objeto. Na medida em que nosso conhecimento vai aumentando em torno do nosso objeto, mais complexas vão-se tornando as nossas investigações. As características utilizadas no processo de análise semiótica do *corpus* da pesquisa estão explicitadas no item Semiótica Discursiva, do presente estudo, a saber: a análise do percurso gerativo de sentido e dos efeitos de sentido produzidos pela montagem em produções sincréticas.

5.1 SUJEITOS

Esse estudo tem seu foco na formação dos professores pedagogos, preocupando-se com a área de Artes nessa formação, em especial a leitura de imagens. Assim sendo, selecionamos duas turmas do terceiro semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS para dar início à pesquisa de campo.

Julgamos importante a turma estar cursando esse semestre em específico, pois é nele que as alunas têm o primeiro contato com a disciplina de Artes Visuais. As disciplinas de Artes no curso de Pedagogia da UFRGS são *Educação Musical* (no primeiro semestre do curso), *Educação e Cinema* (no segundo semestre do curso) *Educação e Artes Visuais* (terceiro semestre do curso) e *Educação e Teatro* (quarto semestre do curso). A disciplina em que a pesquisa foi desenvolvida foi a de *Educação e Artes Visuais*.

Essa disciplina, por ser obrigatória, tem em média 40 alunas por semestre, que são divididas em duas turmas – A e B, com carga horária de 45 horas. Para a pesquisa, convidamos aquelas alunas que gostariam de fazer parte do estudo. Informamos às alunas sobre a pesquisa e disponibilizamos o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice A). Também pedimos a autorização, por meio de Termo (Apêndice B), para a Secretaria de Graduação no que se refere à realização da pesquisa na Universidade. Vinte e três alunas participaram da pesquisa.

5.2 CORPUS DE ANÁLISE

As atividades de leitura de imagens utilizaram diferentes tipos de imagens tanto móveis quanto fixas. O *corpus* de análise foi constituído por: um livro de literatura infantojuvenil – *A quatro mãos*, de Marilda Castanha; uma produção audiovisual da mídia – a propaganda *Astronauta* do Itaú – e o desenho animado *Gravity Falls: Dipper e Mabel contra o futuro*; e a obra de arte *O Triângulo do Atlântico entre tempos distópicos* do artista Arjan Martins.

5.2.1 Seleção dos objetos

Para constituir nosso *corpus* de análise, optamos por procurar nas premiações de livros infantis e juvenis, aqui do Brasil, livros que pudessem trazer imagens e histórias diferentes daquelas que são costumeiras na infância. Foi na premiação da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ)¹³ de 2018, que premiou os livros produzidos em 2017, na categoria *Criança Hors-Concours*¹⁴, que conhecemos o livro *A quatro mãos* de Marilda Castanha. Esse livro nos chamou a atenção por dois fatores não tão usais nos livros infantojuvenis: a ilustração, pela técnica e cores utilizadas; e a temática, mostrando a relação entre pai e filha. Optamos por essa escolha, já que o livro pontua algo que para nós é importante: a escolha de diferentes materiais, não só aqueles com que estamos acostumados, para levar aos nossos alunos.

Na seleção da obra de arte, nossa ideia foi encontrar alguma obra que pudesse estar exposta na 11ª Bienal do Mercosul, pois é uma Mostra que chama bastante atenção e movimenta vários espaços culturais de Porto Alegre. Fizemos algumas visitas para selecionar qual obra faria parte da pesquisa e optamos pela obra de Arjan Martins, *O Triângulo do Atlântico entre tempos distópicos*, por chamar nossa atenção pela sua dimensão, cores e temática.

A seleção da campanha publicitária acabou nos colocando em meio às discussões sobre a regulação de propagandas para crianças, que já estavam ocorrendo em 2017. A par dessas discussões, optamos por propagandas mais recentes que não feririam a lei Nº 9.579¹⁵, que foi implementada no final do ano de 2018. Apresentaremos pequenos trechos da lei, para que possa ser entendido aquilo que dissemos anteriormente:

¹³ <http://www.fnlij.org.br/site/premio-fnlij.html>

¹⁴ Desde 1992, a FNLIJ criou o Hors Concours para cada prêmio, a fim de estimular novos escritores e ilustradores. Ele ocorre quando o mais votado na categoria já ganhou pelo menos três vezes o Prêmio FNLIJ como escritor ou ilustrador. <http://www.fnlij.org.br/site/premio-fnlij.html>

¹⁵ http://www.trtsp.jus.br/geral/tribunal2/LEGIS/Decreto/9579_18.html

Decreto nº 9.579, de 22 de novembro de 2018
 Capítulo II - Do direito à publicidade adequada
 Seção única

Do controle da publicidade

Art. 29. A publicidade é considerada abusiva à criança quando se aproveitar da sua deficiência de julgamento ou inexperiência, e especialmente quando:

I - incitar qualquer forma de violência;

II - explorar o medo ou a superstição;

III - desrespeitar valores ambientais;

IV - for capaz de induzi-la a se comportar de forma prejudicial ou perigosa à sua saúde ou à sua segurança; ou

V - infringir o disposto em legislação específica de controle da publicidade.

Parágrafo único. Caso seja necessário comprovar a não abusividade da publicidade, o ônus da correção incumbe ao seu patrocinador.

A questão da abusividade, colocada na lei, tem relação direta com a Resolução nº 163, de 13 de Março de 2014¹⁶ do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA, que diz:

Art. 2º Considera-se abusiva, em razão da política nacional de atendimento da criança e do adolescente, a prática do direcionamento de publicidade e de comunicação mercadológica à criança, com a intenção de persuadi-la para o consumo de qualquer produto ou serviço e utilizando-se, dentre outros, dos seguintes aspectos:

I - linguagem infantil, efeitos especiais e excesso de cores;

II - trilhas sonoras de músicas infantis ou cantadas por vozes de criança;

III - representação de criança;

IV - pessoas ou celebridades com apelo ao público infantil;

V - personagens ou apresentadores infantis;

VI - desenho animado ou de animação;

VII - bonecos ou similares;

VIII - promoção com distribuição de prêmios ou de brindes colecionáveis ou com apelos ao público infantil; e

IX - promoção com competições ou jogos com apelo ao público infantil.

A lei aprovada no final de 2018 vem para assegurar o cumprimento dessa Resolução do CONANDA. Nessa perspectiva, mudamos nossa escolha para uma propaganda que estivesse dentro das normativas que estão em vigor. Nossa escolha foi a propaganda *Astronauta*, do Itaú, da campanha *Leia para uma criança*.

Nosso último objeto selecionado foi o desenho animado *Gravity Falls*, um dos mais assistidos no momento da pesquisa¹⁷. Olhamos todos os episódios das duas temporadas do desenho, disponíveis na NETFLIX¹⁸, para que pudéssemos chegar ao episódio selecionado – *Dipper e Mabel contra o futuro*. Escolhemos esse episódio por mostrar conflitos do cotidiano

¹⁶ http://www.crianca.mppr.mp.br/pagina-1635.html#resolucao_163

¹⁷ Ver levantamento, Apêndice E, sobre produções visuais e audiovisuais com as quais as crianças interagem.

¹⁸ Netflix é uma provedora global de filmes e séries de televisão via streaming, atualmente com mais de 100 milhões de assinantes.

de crianças e adolescentes e apresentar vários simbolismos e mistérios para serem descobertos, o que poderia ser evidenciado na leitura semiótica.

5.3 OS QUESTIONÁRIOS

Os questionários utilizados com os dois grupos foram produzidos por nós através de uma composição de questões, que entendemos ter pertinência para nossa pesquisa, uma vez que algumas dessas questões já haviam sido utilizadas em outras pesquisas sobre leitura de imagens. Trouxemos, também, questões a partir da teoria da semiótica discursiva e outras de uma visita à Pinacoteca de São Paulo, a partir dos materiais de mediação propostos pelo Educativo do espaço. Apresentamos, a seguir, a forma como foram agrupadas as questões para o questionário:

Obtidas através da pesquisa de Maria Helena Wagner Rossi *Imagens que falam: leitura da Arte na escola*

O que você pode falar dessa imagem?
 O que pensa quando vê? O que passa pela sua cabeça?
 Onde na imagem você enxerga o que faz pensar isso?
 Essa imagem é boa ou ruim?
 Você gostou dessa imagem?

Semiótica Discursiva

É possível perceber na imagem algum tipo de oposição (ideias contrárias/contraditórias)?
 A imagem é simétrica ou assimétrica?
 As cores são variadas ou há predominâncias?
 A imagem ocupa todo o suporte?
 Há verbal escrito?
 Temos som? Que espécie? Ruído, música...
 Esse som faz diferença na visualização dessa imagem?
 Tem alguma característica que gostariam de ressaltar?
 Qual o conteúdo dessa imagem? Do que ela fala ou quer falar?
 Como ela se mostra para dizer o que diz?

Pinacoteca de São Paulo, visita à exposição *Hilma af Klint: Mundos Possíveis*¹⁹
 material do Educativo.

O que essa imagem provoca em você? (sentimento)
 Que tipos de formas encontramos nessa imagem?

¹⁹ A Pinacoteca de São Paulo, museu da Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo, abre dia 03 de março “Hilma af Klint: Mundos Possíveis”, sua primeira exposição do calendário de 2018 e um dos grandes destaques do ano. Com patrocínio de Banco Bradesco e Ultra, chega pela primeira vez na América Latina uma mostra individual da pintora sueca Hilma af Klint (1862-1944), cujo trabalho vem sendo reconhecido como pioneiro no campo da arte abstrata e que passou despercebido durante grande parte do século XX. <http://pinacoteca.org.br/programacao/hilma-af-klint-mundos-possiveis/>

Protocolo *MELIR* de Maria Acaso (2006) no texto *Aprendiendo a sospechar*²⁰

Para que propósito foi criada a imagem? (informativo, entretenimento, reflexão)
 De onde vem a imagem? (canal de televisão, internet, meio pelo qual chega até nós)
 Qual o suporte? (é virtual, está na tv, é um livro)
 Como foi feita? Técnicas utilizadas?
 É fácil de achar?
 É bastante vista e conhecida?
 Como chega até nós? (só quando procuramos ou quando não estamos procurando)
 Qual o anunciante? (Marca a ser vendida, exaltada...)
 Quem fez?
 É uma meta ou micronarrativa?
 Nome do terror...
 Essa imagem vai fazer parte do teu repertório?

Pesquisas realizadas pela Dra. Analice Dutra Pillar (2009 a 2019)

Alguém já conhecia a imagem? De onde?
 Que sensação a imagem provoca?
 Essa imagem é diferente daquelas que vemos no nosso cotidiano? Por quê?
 No vídeo há relação entre imagem e som?
 O que mais chama a atenção: som ou imagem?

Protocolo *MELIR* Acaso e Pillar (2012 a 2015)

Vocês gostaram da imagem?
 O que mais gostou?
 O que não gostou?
 É atual ou antigo?
 Tem história/narrativa? Qual?
 Onde se passa a história/narrativa?
 Tem personagens/atores? Como são?
 Quais linguagens utiliza Visual - imagem, linguagem verbal escrito, a moda, a paisagem/Sonora - música, linguagem verbal oral, ruídos?

Outras (formuladas por nós)

O que é leitura de imagem para você?
 Você trabalharia na escola com essa imagem? De que forma?

A partir dessas questões nosso questionário foi-se modificando para que atendesse ao objeto de que faríamos a leitura. Como para cada produção fizemos questões específicas, esses questionários são apresentados no início de cada uma das análises nos capítulos 6, 7, 8 e 9, nos itens *Pesquisa de campo com as(os) pedagogas(os) em formação*.

5.4 OS ENCONTROS

Para a pesquisa de campo, com as graduandas do Curso de Pedagogia, foram realizados três encontros, com cada uma das duas turmas, dentro da disciplina de *Educação e Artes*

²⁰ Texto do livro *Esto non son las Torres Gemelas: cómo apreender a ler la televisión y otras imágenes*.

Visuais. Estabelecemos para cada encontro a leitura de uma produção, sendo que, em um encontro, cada uma das turmas teria a leitura de duas.

Os encontros tiveram a duração de, em média, 50 minutos, sendo que, no último encontro, a duração foi maior em decorrência do trabalho com duas leituras. No primeiro encontro, fizemos a leitura da propaganda *Astronauta*, do Itaú, com as duas turmas, em dias diferentes. Nas duas turmas, visualizamos a propaganda duas vezes e, logo depois, começamos a conversa a partir do questionário.

O segundo encontro foi diferente para cada uma das turmas, a turma 1 fez a leitura do livro *A quatro mãos* e a turma 2 fez a leitura de dois objetos – a obra *O Triângulo do Atlântico entre tempos distópicos* e do livro que mencionamos. Essas mudanças aconteceram em virtude de estarmos realizando a pesquisa dentro de uma disciplina da graduação e, por isso, haver necessidade de nos ajustarmos aos horários e atividades das turmas.

No terceiro encontro também tivemos diferenças entre as turmas: a turma 1 fez a leitura da obra e do desenho animado *Gravity Falls*; e a turma 2 somente do desenho. Acreditamos que essas mudanças podem ter influenciado no exercício por nós proposto para as duas turmas, mas isso não foi considerado em função de nosso intuito não ser a comparação de turmas nem de respostas, e sim propiciar a leitura de imagens a partir de questões que oportunizassem entender os possíveis efeitos de sentido elencados pelas alunas.

Os encontros foram gravados em áudio e vídeo para que pudéssemos analisar as falas e o questionário utilizado na prática da leitura de imagem. As alunas foram informadas e também assinaram o Termo de Consentimento (Apêndice A).

6 LEITURAS DO LIVRO “A QUATRO MÃOS”

6.1 LEITURA SEMIÓTICA DO LIVRO

O livro *A quatro mãos* de Marilda Castanha traz a história da passagem do tempo, como a autora mesmo descreve. A passagem do tempo contada por meio das mãos, dos afetos e das pessoas. Como principais personagens dessa história temos um pai e uma filha que, no percorrer das páginas, darão sentido ao tema do livro.

A obra possui 72 páginas, no formato brochura quadrado não muito grande, o que é ideal para a leitura das crianças, pois é fácil de manusear.

A capa e contracapa, ou quarta capa, do livro têm uma gramatura maior do que a das páginas do seu interior, o que confere uma maleabilidade a essas extremidades, mas também proporciona apoio ao suporte. O livro é ilustrado com imagens em cores fortes, usando pintura, sobreposições e raspagens. É possível ver em vários desenhos as sobreposições de cores de giz pastel oleoso que parecem surgir após uma raspagem de camadas de tinta.

Na capa, a cor sépia do fundo tem textura com marcas de pinceladas e o nome da autora é apresentado com letras em caixa alta na cor bordeaux, o que lhe confere destaque. Mas não tanto destaque como o do título do livro que foi escrito em uma proporção bem maior do que a do nome da autora e em letras amarela vibrante em caixa alta e baixa. Tais informações estão na parte superior do lado direito e, no mesmo alinhamento, encontra-se, quase que translúcido, o logo da editora. Do lado esquerdo, quase que tomando conta de toda a página, vemos um homem e uma criança de mãos dadas, ação que nos remete ao título (Figura 6).

Figura 6 – Capa do livro *A quatro mãos*

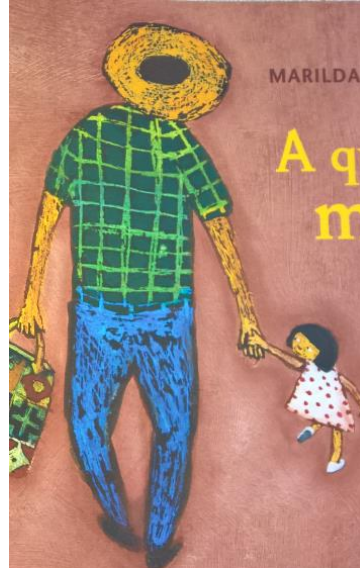


Fonte: Castanha (2017)

O que chama a atenção são as cores vibrantes e as marcas das pinceladas da tinta sobre o papel. A pintura das roupas do pai nos dá a ideia de uma sobreposição de tintas que foram raspadas, deixando outras cores do fundo aparecer. Cores que se misturam com a camada

superior. Podemos perceber a mesma técnica quando olhamos para a “pele” tanto da menina quanto do homem ao seu lado (Figura 7).

Figura 7 - Aproximação da figura da capa



Fonte: Castanha (2017)

Ao virarmos as páginas, temos as informações do livro em fundo branco e uma página branca com um balão verde que nos dá a sensação de estar voando, já que a corda amarrada nele não está presa a nada (Figura 8).

Figura 6 - Páginas 2 e 3 do livro



Fonte: Castanha (2017)

Mais adiante, vemos que o livro vai se utilizar da posição “widescreen”, junção das duas páginas, esquerda e direita, para a montagem do cenário da história. Logo no começo vemos uma mulher, uma garotinha e um homem de mãos dadas cercados por um fundo, de cor gelo, texturado com pinceladas. É possível perceber que essas texturas vão fazer parte do cenário ao longo da história. Ainda nesse fundo, temos quatro vasos de plantas de cor verde e marrom que parecem estar flutuando no cenário. A configuração dos personagens nos faz pensar que podem

ser pai, mãe e filha de mãos dadas, e mais, da maneira como eles estão posicionados – mãe na esquerda dando a mão para a filha, que dá a mão para o pai do lado direito –, já poderíamos relacionar com o título *A quatro mãos*, pois é o encontro das duas mãos da garotinha com uma mão do pai e outra da mãe. As roupas da mãe seguem a mesma ideia de técnica de pintura que foi usada nas do pai, como descrevi na capa. Outro fato que chama a atenção é a diferença de altura dos pais e da garotinha: eles parecem enormes do lado dela, mostrando o olhar da garotinha para os seus pais que, por isso, são representados tão grandes (Figura 9).

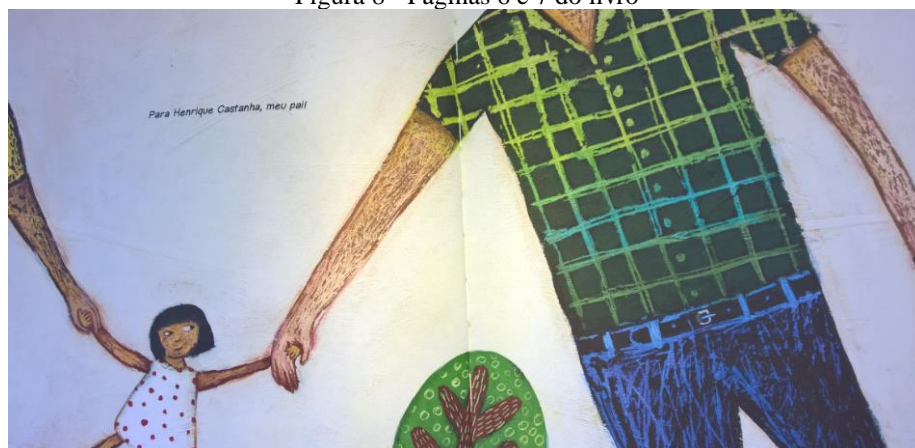
Figura 7 - Páginas 4 e 5 do livro



Fonte: Castanha (2017)

Ao virarmos a página, vemos a mesma imagem, só que ampliada na garotinha, mostrando o enlace das quatro mãos, mas dando enfoque mais ao pai e à garotinha, pois da mãe apenas o braço aparece. Logo acima da garotinha está a frase: “Para Henrique Castanha, meu pai!”. Nesse momento, podemos pensar que o livro vai se deter a falar mais da relação da garotinha com seu pai, e a imagem corrobora para esse entendimento (Figura 10).

Figura 8 - Páginas 6 e 7 do livro



Fonte: Castanha (2017)

Na página seguinte, vemos apenas o tronco e os braços do pai, bastante ampliado, ocupando em sua maior parte a página esquerda. No canto superior da página direita, lemos a frase de Carlos Drummond de Andrade: “Tenho apenas duas mãos e o sentimento do mundo” (Figura 11).

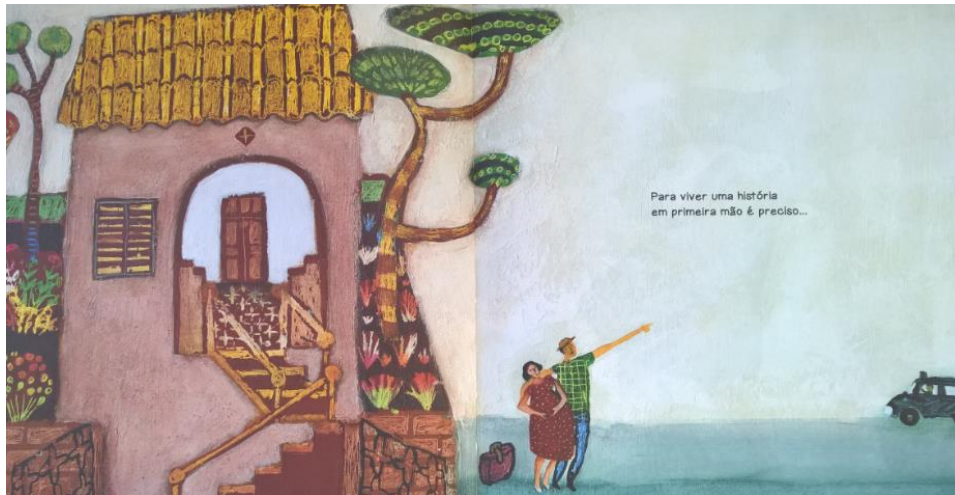
Figura 9 - Páginas 8 e 9 do livro



Fonte: Castanha (2017)

A autora vai surpreendendo com frases conhecidas que têm relação com as mãos para compor o seu texto. Ao trocar a página, vemos uma casa simples, na cor sépia, que pode remeter ao barro, às pedras. Cercada por um jardim, ao lado dela, vemos um homem e uma mulher grávida com uma mala ao lado apontando para um táxi que aparece ao longe. Algo bastante marcado, e que ainda não havíamos comentado, é a roupa do homem (pai): calça azul e camisa xadrez verde, com texturas de raspagens, como já havíamos mencionado. A roupa desse homem se repete. E, nessa imagem podemos identifica-lo por causa dessa repetição do desenho da roupa. A casa está cobrindo a página esquerda e, no outro lado, temos os pais, o táxi e uma frase logo acima deles: “Para viver uma história em primeira mão é preciso...”. Entende-se que, a partir daí, a autora vai nos contar a sua história de vida. Isso é perceptível através da dedicatória e da frase em primeira mão, a visão dela mesma, que viveu tudo e que nos contará (Figura 12).

Figura 10 - Páginas 10 e 11 do livro



Fonte: Castanha (2017)

Na página a seguir, podemos ver a mãe com um bebê, no colo, como se o embalasse para fazer dormir, num cenário todo branco composto apenas de um armário marrom com espelho para pendurar chapéus e abrigar guarda-chuvas. Do lado da mãe com o bebê, temos o carrinho, bem pequeno em comparação com o móvel e a mãe. A maior parte das cores utilizadas são marrons e amarelos, cores bastante empregadas pela autora e ilustradora, exceto no fundo. A técnica de pintura parece ser tinta e giz pastel oleoso, com aplicações sobrepostas e raspagens, como já dissemos anteriormente, a qual se manterá até o final do livro (Figura 13).

Figura 11 - Páginas 12 e 13 do livro

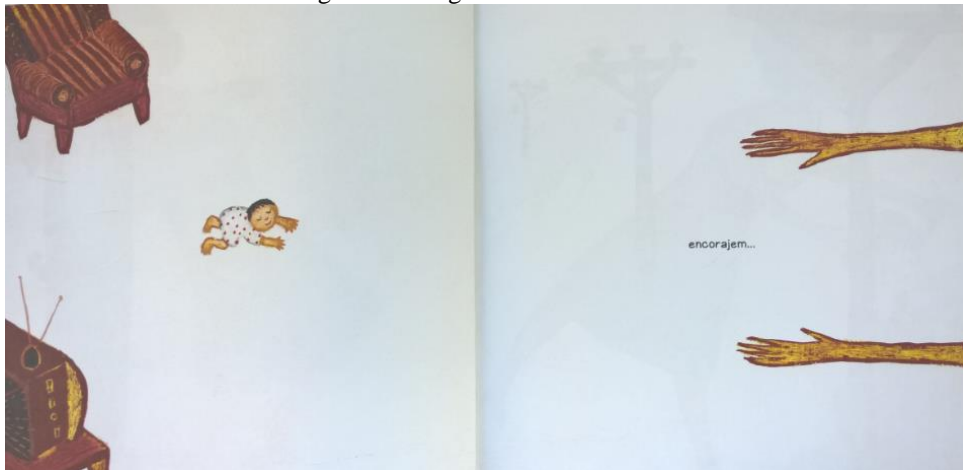


Fonte: Castanha (2017)

Mãos que encorajam... A palavra “encorajem” vem acompanhada pelas mãos da mãe. Aqui, enquanto o pai apenas apareceu na hora em que a menina iria nascer, a imagem mostra como os primeiros cuidados são feitos pela mãe. A cena em fundo branco dá visibilidade apenas para as mãos, que parecem ser da mãe pela finura dos dedos e delicadeza que passam, bem como pelo punho da manga da roupa que aparece na beira da página. A garotinha parece estar

aprendendo a engatinhar, vemos uma poltrona e uma televisão em cores marrom e com tons de amarelo. Esse ambiente remete a uma sala (Figura 14).

Figura 12 - Páginas 14 e 15 do livro



Fonte: Castanha (2017)

Embora a próxima cena também esteja centrada na mãe e na garotinha, veremos que essa situação passará a ser diferente. As mãos agora acompanham e mostram o caminho seguro para a garotinha que parece dar os primeiros passos sob a tutela da mãe. O ambiente parece ser o lado de fora da casa, pelos postes de luz que remetem à rua e às escadarias coloridas que já foram mostradas, anteriormente, como parte da entrada da casa. Novamente o que chama a atenção é a predominância das cores marrom e amarelo nas figuras e o fundo branco, assim como o vestido da menina, que tem o fundo branco com bolinhas vermelhas (Figura 15).

Figura 13 - Páginas 16 e 17 do livro



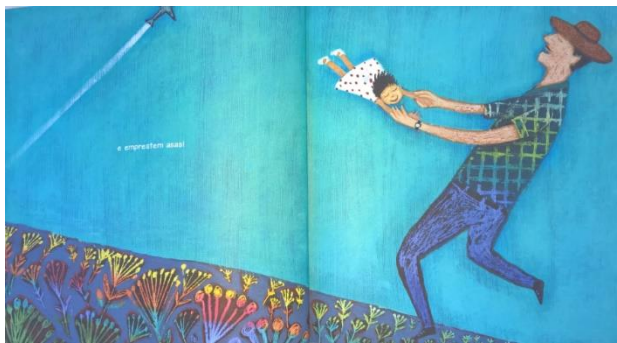
Fonte: Castanha (2017)

Até esse ponto, vemos, pelo desenrolar da história, a mãe como a companheira da menina, mas é a partir desse momento que a história vai se fixar no personagem do pai e na

relação da garotinha com ele. Para análise, decidimos, a partir de agora, dividir o restante do livro em duas partes, assim teremos dois grandes grupos que, para nós, se apresentaram como: Adoração pelo pai (Figura 16) e Passagem do tempo (Figura 17). Essas duas partes também se mostram, se olhamos no geral, com cores diferentes – a primeira, com tons de azul, branco, verde e amarelo, e a outra focada nas cores marrom e amarelo.

6.1.1. Adoração pelo pai

Figura 14 - Páginas 18 até 43 do livro



...E emprestem asas!



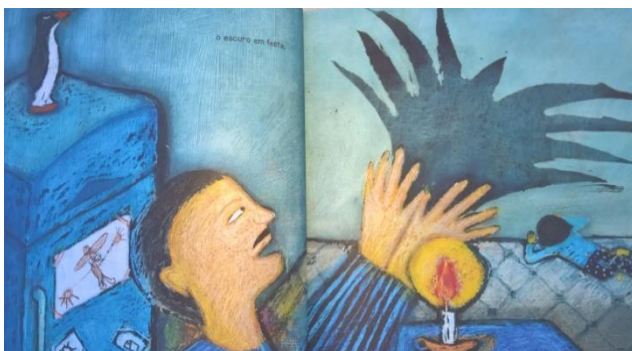
Algumas vezes elas negam,



mas nunca nos deixam na mão!



Mãos quando não são de ferro, transformam



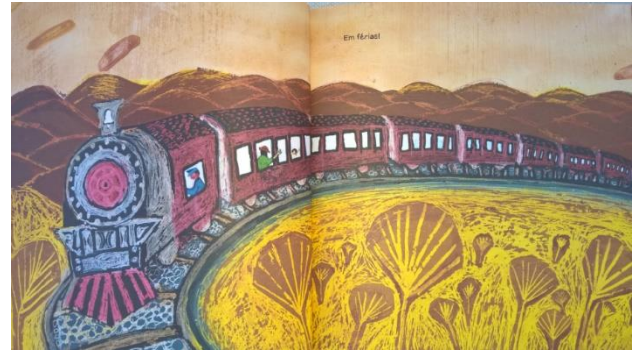
o escuro em festa,



o choro em riso.



E o domingo?



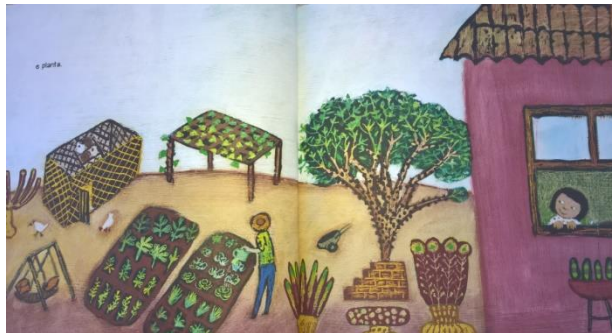
Em férias!



Mãos que sabem agradecer reservam os melhores cuidados para gente...



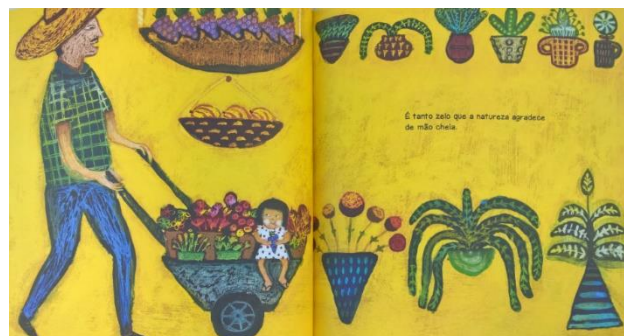
bicho...



e planta.



Por isso não abrem mão de podar árvore, arbusto ou roseira.



É tanto zelo que a natureza agradece de mão cheia.

Fonte: Castanha (2017)

As cenas da parte intitulada, por nós, como *Adoração pelo pai*, tais cenas mostram uma cotidianidade vivida por um pai e uma filha que parecem morar no interior; não, na cidade

grande. Os pontos que marcam essa afirmação são: a grande quantidade de plantas, de espaços amplos e geralmente arborizados, casa com pátio grande e também quintal para a plantação e criação de pequenos animais. As cores utilizadas, como o azul e o verde, dão ideia de amplitude e também nos permitem sentir leveza, calma. Isso pode ser visto nas cenas amplas e limpas, sem poluição visual. Algo para salientar é essa narrativa sobre os feitos do pai, seja a forma de educar, de lidar com problemas, de experienciar a vida, de dar amor das mais variadas formas, de contar o quão querido era esse pai para essa filha. Parecem cenas tiradas da memória da filha, que conta essa história. Cenas que narram uma infância em que a relação com o pai deve ter sido protagonista pela maneira como a descreve.

Ainda vemos na ilustração as pinceladas bem marcadas, principalmente no plano de fundo, e as raspagens com camadas de cores sobrepostas com o uso do giz pastel oleoso. Um ponto a destacar é o desenho produzido pela menina enquanto seu pai segura uma vela: ela está desenhando o pai. Na outra página, vemos o desenho colado na geladeira. Na próxima sequência de imagens, voltaremos a falar sobre esse desenho.

6.1.2 Passagem do Tempo

Figura 15 - Páginas 44 até 69 do livro



Mãos também registram o tempo.
E surpreendem os velhos e os novos,



quando criam um calendário...
na casca dos ovos!



Mãos guardam numa sacola de mão



memórias de uma vida inteira!



Mas o tempo



tem outras mãos.



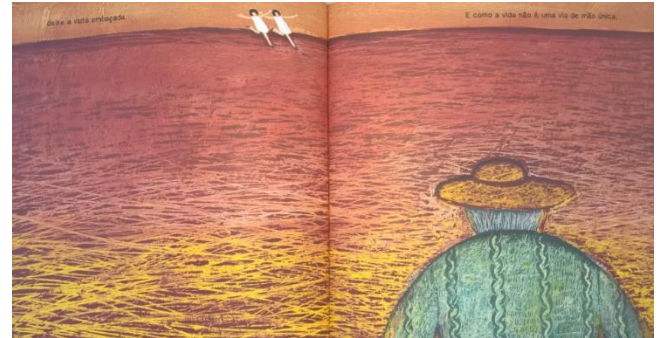
Que modificam, mas jamais apagam os segredos



contidos na palma da mão.



Segredos que fazem com que um simples aceno



deixe a vista embaçada. E como a vida não é uma via de mão única,



não há quem negue



que toda história vivida foi, é e sempre será muito, muito melhor... de mãos dadas!



Fonte: Castanha (2017)

Nesse segmento, a que designamos de *Passagem do Tempo*, a menina vai falar do sentimento de ver o tempo transcorrendo e modificando a vida. Uma parte carregada de acontecimentos e afetos que deixam, como a própria autora coloca no texto, “com a vista embaçada”. As cores encontradas nessas páginas do livro são mais escuras, centradas no marrom, mas acabam clareando e passando ao tom amarelo no final, quase como um céu fechado que se abre num pôr do sol. Da leitura das imagens deriva uma reflexão sobre como lidamos com os fatos, com as perdas e os ganhos ao longo da vida. O segmento *Passagem do Tempo* está centrado no que parece ser a perda desse pai presente, querido e amigo.

Ainda com a utilização da metáfora das mãos, a autora mostra que é por meio delas que transmitimos afetos, que manuseamos imagens daquilo que vivemos, segredos, lembranças. No começo do livro, as metáforas nos mostraram que pelas mãos vieram a segurança, a educação, o carinho e muitas outras vivências, o que não seria diferente ao longo da vida desses personagens. Na palma da mão ela reencontra essas lembranças da infância que deixaram marcas sobre sua relação com os pais.

Nessa parte do livro, podemos rever o desenho feito pela garotinha, que parece ter sido encontrado nas memórias guardadas por seu pai, como se ele fosse uma das chaves de rememoração desse passado. E o reencontro com o pai é feito na palma da mão, em cada lembrança do toque dessas mãos nas suas, no calor, no sentimento, na maneira como era feito, no companheirismo. Nas palavras da autora: “Toda história vivida foi, é e sempre será muito, muito melhor... de mãos dadas!”.

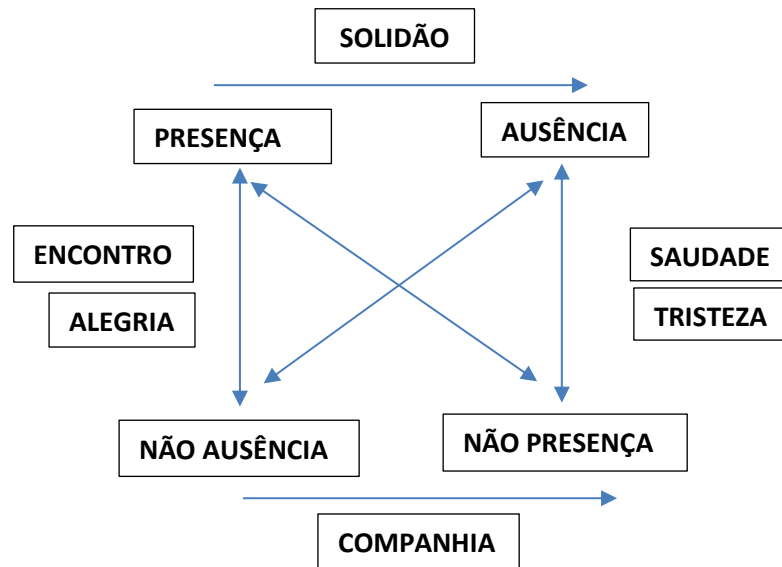
6.1.3 Alguns apontamentos

No plano do conteúdo, vemos através das imagens a relação a quatro mãos entre a menina e seus pais, mais especificamente entre ela e seu pai. As imagens mostram que o carinho vai sendo construído através do tempo e, mesmo que o tempo passe, o carinho fica. Por meio das memórias, o carinho permanece e o tempo corre. Isso é evidenciado nas ilustrações e na escrita que despertam uma sensação de delicadeza a qual vai além da relação entre pai e filha, perpassando um modo de vida que transparece nas páginas em formato “widescreen”. Como um filme, uma história contada, aqui, parece narrada por uma filha que enxerga seu pai como um ser maior. No plano da expressão, vemos em várias páginas esse pai sendo retratado de forma maior que os outros personagens e objetos da página. Há, também, aproximações e afastamentos nas cenas, como se usasse o recurso da câmera em uma filmagem para focar o que interessa.

A história descreve não só a relação de carinho, mas também de proteção do pai para com essa filha. Além disso, ela revela a visão da criança pequena, que tem percepção diferente e enxerga as coisas ao seu redor muito maiores do que realmente são.

As cores bem marcadas de terra remetem a uma cidade do interior, sem asfalto, lugar simples, dadas as características que são mostradas da casa, do jardim e da paisagem. Uma paisagem que muitas vezes se apresenta de cor marrom, mas que também mostra o verde de paisagens bucólicas. Os tons de cores usados como fundo parecem compor as partes da vida desse pai e filha. No começo mais claro, na cor branca; no meio mais colorido, representado pelas cores azul, verde e pelo amarelo mais aberto e, no encaminhamento para o final, cores fechadas, fortes, como marrom e verde escuro. No final, as cores se abrem de forma tímida para um alaranjado, não tão vivo, mais esmaecido – a figurativização de um pôr do sol. As cores parecem ajudar a entender a intensidade de sentimentos envolvidos em cada parte do livro, junto com a passagem de tempo que também pode ser percebida nessa gradação de cores.

O amor dessa filha pelo pai transforma o olhar, que passa a narrar pequenas cotidianidades como feitos que orgulham essa pequena menina. A partir disso, podemos pensar na constituição do quadrado semiótico, uma representação visual das relações que perpassam a história (Figura 18).

Figura 16 - Quadrado semiótico do livro *A quatro mãos*

Fonte: Material elaborado pela pesquisadora (2019)

No quadrado semiótico construído a partir da análise do livro infantojuvenil *A quatro mãos*, o par de termos contrários que encontramos foi a presença vs a ausência. Percebemos essa oposição nas cenas mostradas pelo livro: a presença do pai na infância, durante o seu crescimento, e a saudade, que pode ser percebida quando no livro é mostrado um enterro, a visualização pela menina das memórias do pai. Além disso, no verbal escrito fala-se da passagem do tempo, mostrando na imagem uma tristeza da personagem do livro, dando a entender a ausência da presença de seu pai. Os termos subcontrários foram elencados como “não ausência” e “não presença”. Da relação dos termos presença vs não ausência resultou o sentimento de estar perto, mas não somente isso – poderíamos referir também um sentimento de proximidade, de convivência ou, mesmo, de encontro. Na relação entre os termos ausência vs não presença entendemos ser o sentimento de saudade, ampliando esse entendimento poderíamos dizer que é a tristeza, o não estar mais presente que poderia ser percebido como a morte. Nesse processo, encontramos os termos complexo como “solidão” e neutro como “companhia”. Esses termos encontrados resultam tanto da relação entre presença vs ausência, o termo complexo, quanto da relação não ausência vs não presença, o termo neutro “companhia”. Toda essa complexa relação dos termos encontrados pode ser vista nas páginas do livro.

6.2. PESQUISA DE CAMPO COM PEDAGOGAS(OS) EM FORMAÇÃO - LEITURA DO LIVRO *A QUATRO MÃOS*

Apresentamos o questionário/roteiro utilizado na leitura do livro com as(os) pedagogas(os) em formação:

1. O que podemos falar desse livro?
2. Tem história/narrativa? Qual?
3. Onde (lugar) se passa a história/narrativa?
4. Tem personagens? Como eles são?
5. O que pensou logo depois da leitura do livro?
6. Onde no livro você enxerga o que faz pensar isso?
7. Esse livro é bom ou ruim?
8. Você gostou desse livro?
9. Do que não gostou?
10. Quais linguagens utiliza? (Visual - imagem, linguagem verbal escrito, a moda, a paisagem)
11. É possível perceber no livro algum tipo de oposição (ideias contrárias/contraditórias)?
12. Que tipos de formas encontramos nesse livro – abstratas ou figurativas?
13. As cores são variadas ou há predominâncias?
14. As cores te dizem algo sobre esse livro?
15. As imagens ocupam todo o suporte?
16. Há verbal escrito?
17. Ele chama a atenção? Traz algum sentido a mais?
18. A imagem e a escrita se completam ou apenas uma ilustra a outra?
19. O que esse livro provoca em você? (sentimento)
20. Para que propósito foi criado esse livro? (informativo, entretenimento, reflexão)
21. Como foi feito? Técnicas utilizadas?
22. Esse livro é bastante visto e conhecido? Alguém já conhecia o livro? De onde?
23. Esse livro é diferente daqueles que vemos no nosso cotidiano? Por quê?
24. É atual ou antigo?
25. Você levaria para a escola esse livro? De que forma?
26. Esse livro vai fazer parte do seu repertório?

Antes de começarmos a leitura, apresentamos o livro e falamos sobre como o selecionamos, dando tempo para que pudessem ter contato com ele.

Turma 1

Pesquisadora: O que podemos falar desse livro?

Aluna: As imagens são bem expressivas.

Pesquisadora: Em que sentido?

Aluna: Bem colorido, várias formas...

Aluno: Parece ser feito com giz.

Aluna: Como aquele que tu passas o nanquim, aquela técnica, que dá para fazer com tinta guache. Tu vais raspando as partes. Mas eu acho que tem outras técnicas misturadas.

Aluno: O livro é de uma filha para o pai.

Pesquisadora: Todo mundo concorda? Ou não?

Aluna: É, ela falou do pai ali.

Aluno: Ali no velório, é o pai dela que morreu?

Aluna: A história é bem afetiva.

Pesquisadora: Tem história/narrativa? Qual?

Aluno: Acho que conta uma história.

Pesquisadora: Qual história?

Aluna: Parece que as imagens contam mais história de vida da menininha do que as palavras escritas. As imagens que estão relatando a vida dela, os momentos.

Aluna: É o pai dela morreu?

Pesquisadora: É? Tu achas?

Aluna: Sim.

Aluna: A sensação que dá é que a mãe morreu e que ela mantém essa relação com o pai, dá essa sensação.

Pesquisadora: Quem acha que a mãe morreu?

Vários levantam a mão.

Aluna: Agora eu acho que a mãe morreu.

Pesquisadora: Quem acha que o pai morreu?

Ninguém levanta a mão.

Aluna: Não sei, parece algo subjetivo, quando ela volta lá para dar o aceno, mas não sei, é uma interpretação muito individual.

Aluna: Mas nessa parte fala: Mas o tempo. E coloca ela no fundo e a mãe, como se mãe tivesse indo embora. E logo em seguida ela tapando o rosto e o velório. E a mãe já não aparece mais. A mãe aparece em um retrato no canto quando ela fala ali com o pai e logo em seguida só o pai.

Aluna: Aqui é ela (a menina), para mim, ao invés de ser a mãe.

Pesquisadora: E por que você acha que ela está representada assim?

Aluna: Aqui fala do tempo, mas o tempo vai passando e as mãos vão passando também, vão indo embora. Essas marcas que essas mãos vão deixando, ela fala que modificam, mas jamais apagam os segredos, as lembranças ficam. As lembranças que essas mãos, de mãos dadas como começa o livro, ficam. E as marcas das mãos também.

Aluno: Foi o pai que morreu, não foi a mãe.

Pesquisadora: O que faz vocês pensarem que alguém morreu?

Aluna: O caixão e os buraquinhos na terra. (Risos)

Aluna: É que aqui no caixão dá uma sensação de que todo mundo vai morrer, está todo mundo reunido, todo mundo vai passar por isso.

Aluno: Parece dia dos finados. Ali tem vários caixões.

Aluna: Tem outras mãos que se vão. E outras mãos que vão vir.

Aluno: Se o pai tivesse vivo ele seguraria o caixão.

Pesquisadora: Tem personagens? Como eles são? Tem algo marcante neles?

Aluna: O chapéu e a camisa.

Aluna: Eles são do campo. Fazenda, criação, eles são bem mais simples, mais humildes. Das marcas das mãos também mostra um homem capinando

Pesquisadora: Onde (lugar) se passa a história/narrativa? Onde é contada essa história?

Aluna: No interior. Na roça.

Pesquisadora: Por que você acha isso?

Aluna: Por conta da lavoura que aparece, do trem, uma coisa mais afastada do centro urbano.

Aluno: Nordeste?

Pesquisadora: Vocês acham que é o Nordeste?

Aluno: Estávamos pensando em Espírito Santo.

Pesquisadora: Então vocês acham que é no Brasil? Todo mundo ou alguém acha que pode ser em lugar diferente?

Aluna: As histórias se repetem em todos os lugares, mas de maneiras diferentes.

Aluna: Pelo jeito como é pintado parece com o Nordeste.

Aluno: Cores vivas.

Aluna: O tipo de pintura que tem lá, que eles fazem os cordéis. Parece assim. Talvez seja só a maneira de pintar a história, mas é que também remete ao lugar.

Pesquisadora: O que pensou logo depois da leitura do livro? Que sentimento ficou?

Aluna: Uma nostalgia, ela fala muito da infância com afeto, das memórias.

Aluno: Acho que ela fala do pai presente.

Aluna: Um cuidado desde a infância do pai. O pai oferecendo acolhimento. Essas mãos parecem que acolhem o tempo todo, cuidam.

Pesquisadora: Esse livro é bom ou ruim?

Aluna: É bom, eu gostei.

Pesquisadora: Todo mundo gostou?

Vários balançam a cabeça positivamente.

Pesquisadora: Tem alguma parte ou alguma coisa que vocês não gostaram?

Aluna: Acho que quando nós duas terminamos de ler, nós dissemos que bonito, parece que entendemos tudo. Só que agora que estamos conversando parece que não entendemos mais nada.

Aluna: Para mim ninguém morreu! Eu não senti isso de alguém morrer, de que alguém foi embora da história. Mas claro, o que está mais presente na história é o pai com a menina.

Aluna: Acho que esse livro não é um livro para fazer uma leitura rápida. Precisa fazer a leitura de imagem e tem muito detalhe colocado. Nós fomos lendo e folheando e aí, quando paramos para conversar, nós percebemos os detalhezinhos. Não é o tipo de livro que você apenas conta a história, é preciso passar nas mãos das crianças para elas poderem ver.

Aluna: Os detalhes vão fazendo até mudar de opinião.

Aluno: E cada um pode interpretar de uma maneira.

Aluna: Os detalhes te ajudam a criar a narrativa da história, ou não.

Pesquisadora: É possível perceber no livro algum tipo de oposição (ideias contrárias/contraditórias)?

Aluna: Algo como o acolhimento, mas também o libertar.

Pesquisadora: As cores são variadas ou há predominâncias? As cores chamaram a atenção de vocês? O que mais chamou a atenção – as cores, a ilustração ou a história?

Aluna: As cores.

Aluna: Acho que tem bastante marrom.

Aluno: Cores vivas.

Pesquisadora: E essas cores, elas provocam algum tipo de sentimento em vocês? Se sim, qual tipo?

Aluna: Por exemplo, nessa cena, onde tem outras mãos é um marrom, é escuro, lembra terra. Todo mundo vai para baixo da terra um dia, é uma leitura possível. É uma situação ruim, não é boa, ter que se despedir de alguém, todo mundo sabe que vai morrer, mas é uma situação ruim de se despedir. As cores aqui dão essa sensação, não é de alegria, pois a cor seria mais quente.

Aluna: De conforto.

Pesquisadora: Para que propósito foi criado esse livro? (informativo, entretenimento, reflexão)

Aluna: Talvez para expressar o que ela tenha passado ou sentido.

Aluna: É de uma filha para um pai.

Pesquisadora: Alguém conhecia o livro?

Todos respondem que não.

Pesquisadora: Esse livro é diferente daqueles que vemos no nosso cotidiano? Por quê?

Todos balançam a cabeça positivamente.

Aluna: Acho que a complexidade de detalhes que nem mesmo nós percebemos em uma olhada só.

Pesquisadora: Vocês levariam para a escola esse livro? De que forma?

Aluna: Quando eu entender a história sim.

Pesquisadora: Esse livro vai fazer parte do teu repertório?

Vários respondem que sim.

Turma 2

Pesquisadora: O que podemos falar desse livro?

Aluna: Triste, mas traz uma mensagem de amorosidade, afetividade.

Pesquisadora: Para alguém foi diferente a leitura? (A turma estava bastante chocada com a morte precoce de uma professora do corpo docente da faculdade)

Aluna: Eu não achei triste, para mim é muito bonito. Porque é a trajetória da vida e todo mundo vai acabar passando e por mais que aconteçam coisas que te deixem triste, sei lá, no final, você sabe que vai dar tudo certo.

Pesquisadora: Tem história/narrativa? Qual?

Aluna: Sim, a história de uma vida de uma família sob o olhar da filha.

Pesquisadora: Onde (lugar) se passa a história/narrativa?

Pesquisadora: Enquanto eu faço essas perguntas, duas alunas que leram sobre a autora respondem às questões diretamente daquele texto.

Pesquisadora: Então sabendo que a autora e ilustradora é brasileira de Belo Horizonte eu pergunto: Onde vocês acham que a história se passa?

Aluna: Tem uma história mais de campo, mais rural.

Pesquisadora: Por que vocês acham isso?

Aluna: Pelas ilustrações.

Aluna: Acho que eu poderia escrever essa história (riso de todos). A parte que eu mais gostei foi a do quintal, poderia ser eu naquela janela. Eu me criei em uma cidade pequena onde até os meus sete anos eu nem sabia que existia loja para comprar comida. Eu aprendi que tudo vinha da terra, a gente tinha que plantar para poder comer. O dia que eu entrei pela primeira vez em uma loja, eu fiquei fascinada – como que existe coisa que dá para comprar.

Pesquisadora: Tem personagens? Como eles são? Tem alguma coisa que chama a atenção neles?

Aluna: O que mais me chama a atenção é a relação de pai e filha, que ela foca. Ele está sempre vestido meio que igual, nas últimas páginas ele parece estar com a mesma roupa.

Aluna: A menina também passa essa impressão de estar sempre com a mesma roupa.

Aluna: Só tem um momento que ele não está com a mesma roupa, porque está de pijama listrado.

Aluna: Eu acho que o que ela quer retratar aí é a simplicidade. Mostra pelas ilustrações da casa e da roupa que eles não tinham muitos bens, mas eles tinham o bem mais precioso que era esse carinho entre a família. Eu acho que é isso que ela tenta mostrar quando ela repete as roupas. Essa pessoa mais simples.

Aluna: Uma coisa que me chama a atenção é a figura da mãe, que aparece só duas vezes no livro. E a mãe morre.

Aluna: Eu entendi que era a mãe que morria também.

Aluna: Eu acho que era o pai que morria.

Aluna: Não, porque depois ele aparece bem velhinho no final.

Aluno: Ninguém morreu.

Aluna: Eu acho que pai morre. Porque ela sempre conta mais com o pai, parece que tinha uma ligação mais forte com o pai.

Pesquisadora: Onde você enxerga no livro que o pai morre?

Aluna: Eu imaginei, porque no livro poucas vezes aparece a mãe.

Aluna: Apesar que, depois desse desenho (onde tem as pessoas e o caixão), eu imagino que seja o pai.

Aluna: Eu entendi que ela encontrou o pai depois.

Aluna: Ele veio buscar ela...

Aluna: Pode ter duas perspectivas essa história. Que podemos interpretar como a mãe morre e aí ela segue a vida dela em outro lugar e aí ela vai encontrar o pai dela sempre que possível, que continua morando no campo e sempre é uma alegria encontrar com esse pai que é sempre presente. E tem a perspectiva que ele morre, uma outra visão.

Aluna: Eu acho que é o pai que morre, porque ela foca o livro todo no pai. Eu acho que a menina dela se reencontra com o pai já velho.

Aluna: Nessa página aqui o pai dela está na mão dela e na outra ele continua ali. Ela está tipo pegando as lembranças, não que ele esteja vivo, ela está só lembrando.

Aluna: Podem ser lembranças que ela tenha do pai, porque tem uma parte que aparece ela crescendo sozinha e, no início, o pai estava junto, pode ser que ela tenha perdido o pai bem cedo e ela escreve um livro com as lembranças e as memórias que ela tem.

Pesquisadora: Esse livro é bom ou ruim?

Aluna: Para quem? Para criança? Eu já me imaginei contando essa história.

Aluna: Mas aí eu acho que tem que cuidar.

Pesquisadora: Do que não gostaram?

Aluna: Eu não gostei das cores, me traz uma coisa muito pesada o livro. E eu não trabalharia com as crianças por causa disso.

Aluna: Ai, eu achei lindas as cores.

Aluna: Eu achei lindo.

Pesquisadora: É possível perceber no livro algum tipo de oposição (ideias contrárias/contraditórias)?

Aluna: Acho que a questão dela do crescer, quando ela traz as memórias infantis. Não sei se chega a ser uma oposição.

Aluno: Um funeral ali. Acho que se fosse a mãe que tivesse morrido o pai estaria de xadrez ali.

Aluna: Mas e cadê a mãe?

Aluna: Pode ser qualquer uma daquelas ali.

Pesquisadora: As cores te dizem algo sobre o livro?

Aluna: Que ele é triste.

Todos concordam que ele é triste.

Aluna: Melancólico.

Pesquisadora: Alguém tem uma opinião diferente?

Aluno: Teria que ver os outros livros dela para ver com que cores ela trabalha.

Aluna: Fico pensando que talvez se não fossem essas cores talvez não contasse a história que ela queria contar. Porque tem felicidade na parte das plantas, mas na maior parte das vezes triste.

Aluna: Parece um lugar seco, sem vida.

Aluno: Tem escrito fotos com PH, por quê?

Aluna: É um álbum de fotos antigo.

Aluna: O jeito como é feita a pintura é que me deixou melancólica.

Aluna: Essa técnica de pintura parece aquela que você nos mostrou feita com nanquim ou guache.

Pesquisadora: Que técnicas e materiais nós conseguimos ver na ilustração?

Aluna: Pinceladas bem marcadas.

Aluna: Giz de cera.

Pesquisadora: As imagens ocupam todo o suporte?

Aluno: Sim.

Pesquisadora: Há verbal escrito? Chama a atenção?

Aluno: É bem pequeno e dependendo da pessoa que vai ver talvez nem leia. Porque dá para entender a história só pelas imagens.

Pesquisadora: Não ter a parte escrita no livro faria diferença?

Aluna: Acho que ilustração e imagem se complementam.

Aluna: Eu acho que a ilustração chama mais a atenção.

Pesquisadora: Alguém ainda teria para falar algum sentimento que o livro deixou?

Aluna: Saudade.

Aluna: Também saudade.

Aluno: Nostalgia.

Pesquisadora: Para que propósito foi criado esse livro? (informativo, entretenimento, reflexão)

Aluna: Para homenagear.

Aluna: Para contar a história dela.

Aluna: Para deixar o pai dela vivo.

Aluna: Eternamente, porque o livro todo mundo vai lembrar.

Pesquisadora: Alguém conhecia o livro?

Ninguém conhecia.

Pesquisadora: Vocês levariam o livro para escola? De que forma? Ou não levariam?

Aluna: Eu trabalharia com esse livro na EJA (Educação de Jovens e Adultos), com os adultos e os jovens, porque faria mais sentido. Com criança eu não sei, quem sabe acharia meio pesado.

Aluna: Eu acho que para a criança não faz sentido. Mais para adultos.

Aluna: Eu trabalharia porque ela é brasileira e eu sinto um pouco de falta disso.

6.3 SOBRE AS LEITURAS DO LIVRO

A partir das duas leituras, a da pesquisadora e dos alunos, foi possível perceber que os detalhes do livro capturaram os leitores e também os deixaram muitas vezes confusos. Nas duas leituras, o que mais foi considerado foi o sentimento de amorosidade e nostalgia. A percepção dos alunos, nesse segundo encontro, se mostrou mais ampla e isso se refletiu nas falas deles. Essa atitude pode ter-se dado pela afinidade que já possuem no trato com livros da literatura

infantil e infantojuvenil, o que dá mais segurança para falar sobre algo com que possuem mais familiaridade.

Uma discussão bastante marcante, nas duas turmas, foi em torno de saber quem havia morrido na história, o pai ou a mãe. O livro não deixa claro, propiciando inúmeras leituras. Muitos deles não chegaram a um consenso, pois sempre que alguém levantava uma nova hipótese trocavam de opinião. Essas trocas de opinião são bastante benéficas para a construção de significados, mas também para que se repense sobre ideias consolidadas. Estamos em constante movimento, ter a percepção de voltar atrás, olhar novamente e, a partir daí, ressignificar o que pensava, é uma necessidade diária em nossas vidas.

Sobre a capacidade de ler as imagens, observamos que os alunos começaram a ter novas percepções sobre esse assunto. Podemos ver em algumas falas essa ideia:

“Acho que quando nós duas terminamos de ler, nós dissemos que bonito, parece que entendemos tudo. Só que agora que estamos conversando parece que não entendemos mais nada”.

“Acho que esse livro não é um livro para fazer uma leitura rápida. Precisa fazer a leitura de imagem e tem muito detalhe colocado. Nós fomos lendo e folheando e aí quando paramos para conversar nós percebemos os detalhezinhos. Não é o tipo de livro que você apenas conta a história é preciso passar nas mãos das crianças para elas poderem ver”.

“Acho que a complexidade de detalhes que nem mesmo nós percebemos em uma olhada só”.

Essas falas nos mostram como os alunos ficaram surpresos diante de tamanha complexidade presente nas imagens do livro. Em função desse sentimento, alguns mencionaram que não deveria ser levado para crianças, como fica evidente em duas falas:

Eu trabalharia com esse livro na E.J. A. (Educação de Jovens e Adultos), com os adultos e os jovens, porque faria mais sentido. Com criança eu não sei, quem sabe acharia meio pesado.

Eu acho que para a criança não faz sentido. Mais para adultos.

Outro ponto que chamou nossa atenção foi a fala dos alunos sobre as pinceladas bem marcadas, as cores e técnicas utilizadas. Percebemos o quanto isso chamou a atenção para entender a técnica utilizada e, também, nas discussões da representação de cores utilizadas, se eram tristes ou alegres. Como vemos nessas frases:

Bem colorido, várias formas...

Parece ser feito com giz. Como aquele que tu passas o nanquim, aquela técnica, que dá para fazer com tinta guache. Tu vais raspando as partes. Mas eu acho que tem outras técnicas misturadas.

Cores vivas.

Por exemplo, nessa cena, onde tem outras mãos é um marrom, é escuro, lembra terra. Todo mundo vai para baixo da terra um dia, é uma leitura possível.

Eu não gostei das cores, me traz uma coisa muito pesada o livro. E eu não trabalharia com as crianças por causa disso.

Pinceladas bem marcadas.

Desse modo, percebemos que as turmas tiveram uma leitura diferente pelo momento que estavam passando e isso se refletiu na leitura deles. Essa situação precisa ser considerada, pois, como a leitura depende das experiências e de nosso estado emocional, qualquer momento difícil que estejamos atravessando pode ser refletido em nossa leitura.

Interessa observar que os alunos enfocaram em suas leituras tanto o plano da expressão como o plano do conteúdo e suas relações. E, ainda, que a leitura provocou efeitos de sentidos diversos nas alunas.

Entre as leituras das alunas e da pesquisadora, as cores, técnicas de pinturas e texturas de pinceladas foram mencionadas. Também nas duas leituras tivemos uma morte que, para as alunas, não estava claro se era do pai ou da mãe e, para a pesquisadora, ficou como sendo do pai, já que a homenagem era para o pai da autora. Foi bastante interessante ver as leituras assumidas pelas alunas em relação com a leitura da pesquisadora, pois é dessa troca de relações que vamos construindo novas e, dessa maneira, novos jeitos de olhar para o livro, que depois dessa atividade já não é mais o mesmo.

7 LEITURAS DA OBRA *O TRIÂNGULO DO ATLÂNTICO ENTRE TEMPOS DISTÓPICOS*

7.1 LEITURA SEMIÓTICA DA OBRA

A obra selecionada para análise fez parte da 11ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul ocorrida de 6 de abril a 3 de junho de 2018 na cidade de Porto Alegre, RS. A obra intitulada *O Triângulo do Atlântico entre tempos distópicos*, do artista Arjan Martins, foi exposta no Museu de Arte do Rio Grande do Sul Aldo Malagoli (MARGS).

A Bienal de 2018 foi atípica, pois era para ocorrer no ano anterior e acabou acontecendo na metade do ano seguinte devido à falta de recursos. Ela foi realizada com um orçamento apertado e a estimativa de 70 artistas participantes, o que mostra o quão reduzida foi essa realização, já que, em outros anos, a Mostra chegou a contar com mais de 200 artistas. No entanto, isso não impediu que a Bienal fosse impactante e um referencial quando falamos de Mostras desse porte.

Com o tema central “Triângulo do Atlântico” foram exibidas obras de 70 artistas de 25 países dos três continentes – África, América e Europa:

O projeto curatorial conta com obras e artistas oriundos dos três continentes que compõem o Triângulo Atlântico. Ao tornar estes artistas os protagonistas de uma exploração das relações de tensão cultural e da interdependência contextual dentro desta triangulação, o evento procura, entre outras questões, analisar quais são as forças inovadoras que mobilizam a interação entre os três continentes. (JORNAL DO COMÉRCIO, 2018²¹)

Com um tema complexo, a Bienal do Mercosul abriu portas para a visualização de uma realidade, mas também de uma história não tão gloriosa como vemos contada nos livros. Trazer à tona essa realidade é também fazer uma viagem ao passado e, com isso, tomar conhecimento para que não sejam cometidos os mesmos erros no futuro, além de dar voz às minorias.

A ideia do Triângulo Atlântico, na concepção do Curador-Chefe Alfons Hug, é lançar um olhar para, como ele diz, “[...] o triângulo mágico que liga os destinos da América, África e Europa há mais de 500 anos” (HUG, 2018, p. 11). Pensar em todas as histórias que o oceano Atlântico presenciou é reviver um testemunho de migrações, escravagismo, desenvolvimento, tráfico, riqueza, entre outros temas que se entrelaçam na constituição desses três continentes.

²¹ https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/2017/12/especiais/perspectivas_2018/602287-11-bienal-de-artes-visuais-do-mercosul-fara-ponte-entre-america-africa-e-europa.html

A partir disso a Bienal foi orientada através de cinco temas: Travessias do Atlântico; Matrizes Africanas; Cultura Indígena; Fluxos Migratórios e Diáspora; e Indivíduo e Sociedade. (HUG, 2008, p. 15). É dessa confluência de ideias que parece nascer a obra de Arjan Martins, *O Triângulo do Atlântico entre tempos distópicos*, uma mistura de tudo aquilo que se pretendia discutir na Bienal em uma “tela” de 5,18m x 12,30m.

A respeito do artista, é importante fornecer algumas informações:

Nascido no Rio de Janeiro, em 1960, Arjan Martins iniciou seus estudos artísticos na década de 90 na Escola de Artes Visuais do Parque Lage onde desenvolveu a técnica pictórica, através da qual hoje aborda questões da diáspora africana e migrações afro-atlânticas ocorridas no período colonial brasileiro. No seu processo de trabalho o artista elabora pinturas cartográficas nas quais as rotas migratórias tomam forma de grandes caravelas, sextantes e globos terrestres, como se transportassem todo o peso dos escravos deportados. As imagens de imigrantes e descendentes africanos são parte fundamental do repertório do artista, mostrando-os em ações cotidianas desde a chegada ao novo continente até os dias atuais. (A Gentil Carioca²²)

É com esse foco que Arjan Martins constrói a obra, dentro da 11ª Bienal do Mercosul, sobre a parede do Museu de Arte do Rio Grande do Sul. Uma obra efêmera, que podemos chamar de *site specific*²³, ela durou apenas o tempo da Bienal, mas acolheu a ideia fundadora dessa mostra.

7.1.1 A obra

Para falarmos dessa obra é preciso primeiramente dimensioná-la. Trata-se de uma pintura de 5,18m x 12,30m, que ocupava toda uma parede do salão principal do MARGS. Obra de grande impacto dado o seu tamanho e temática. É necessário salientar que não conseguiremos trazer todo o impacto da obra, pois a sua posição na mostra, junto com as outras obras, compõe um todo de significação que não temos como construir aqui. Apresentaremos, primeiramente, a obra inteira e, depois, focaremos em aspectos que nos trarão informações para compor nossa análise.

²² <http://agentilcarioca.com.br/artista/arjan-martins/?aba=biografia>

²³ O termo *site specific* faz menção a obras criadas de acordo com o ambiente e com um espaço determinado. Trata-se, em geral, de trabalhos planejados - muitas vezes fruto de convites - em local certo, em que os elementos esculturais dialogam com o meio circundante, para o qual a obra é elaborada. Nesse sentido, a noção de *site specific* liga-se à ideia de arte ambiente, que sinaliza uma tendência da produção contemporânea de se voltar para o espaço - incorporando-o à obra e/ou transformando-o -, seja ele o espaço da galeria, o ambiente natural ou áreas urbanas. <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo5419/site-specific>

Figura 17 - Obra *O Triângulo do Atlântico entre tempos distópicos de Arjan Martins (11ª Bienal do Mercosul)*



Fonte: Foto do arquivo pessoal da pesquisadora

A obra *O Triângulo do Atlântico entre tempos distópicos* nos propicia uma reflexão sobre a história brasileira que, muitas vezes, nos foi contada de outro ponto de vista, mas ressurgiu anunciada no título como uma história a ser narrada por três continentes (Africano, Americano e Europeu) que têm uma característica principal e comum – o oceano Atlântico – e, por meio, dele contam-se as histórias de maneira distópica. Distopia, de acordo com o dicionário Priberam online²⁴, significa ideia ou descrição de um país ou de uma sociedade imaginários em que tudo está organizado de forma opressiva, assustadora ou totalitária, por oposição à utopia.

Ao observarmos a pintura como um todo, veremos diferentes elementos que saltam aos nossos olhos, que não parecem pertencer ao lugar em que estão colocados. É quase um jogo de observação, de desvendar os elementos que compõem uma história que se quer contar. A leitura da obra não só estimula essa busca pelos elementos que estão distribuídos pelo quadro, como também se ocupa deles para que a história seja ainda mais enriquecida pelos detalhes. Esse tipo de obra provoca grande curiosidade e também carrega consigo uma densa bagagem de conceitos. Cabe a cada pessoa, com suas vivências, produzir sentidos acerca da obra.

O artista Arjan Martins tem se dedicado à pesquisa da diáspora, desde os navios negreiros até a construção da identidade afro-brasileira e o atual fenômeno dos refugiados sírios, por exemplo, como nos conta Paula Borghi (2018), curadora adjunta da 11ª Bienal. Para compreendermos melhor do que trata o trabalho do artista, importa considerar o significado de diáspora. O dicionário Michaelis online²⁵ define diáspora como: “Dispersão de povos, por motivos políticos ou religiosos”. Dessa forma, percebemos que o assunto de suas obras está diretamente ligado às migrações de povos por motivo de força política ou religiosa, como é o caso do tráfico de povos negros da África que foram escravizados na América e na Europa.

Contar a história através de uma visão menos utópica nos fornece pistas daquilo que se fez para que hoje possamos compreender melhor nossos costumes, nossas ideias, nossa cultura e, muito mais do que isso, para que consigamos no futuro não cometer os erros do passado.

²⁴ <https://dicionario.priberam.org/distopia> [consultado em 01-05-2019].

²⁵ michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=diáspora

7.1.2 A menina

Figura 18 - Detalhe da menina na obra de Arjan Martins



Fonte: Detalhe da fotografia da obra de Arjan Martins feita pela pesquisadora

A figura de uma criança negra com as mãos na boca pode ser vista no alto da vela maior, no que poderíamos dizer ser a vela central de um barco. Essa imagem está quase no centro da parte superior da obra. A imagem mostra uma criança, que parece uma menina, com o cabelo preso e a mão na boca como se estivesse aflita. Essa imagem tem uma moldura oval que lembra um camafeu. Os camafeus começaram a ser criados no período helenístico (Império Grego), por volta de 300 a.C., em Alexandria, Egito²⁶. Eles são pedras esculpidas em relevo, normalmente apresentam como figura o perfil de alguma cena ou figura humana, também chama a atenção o contraste da cor da figura com o seu fundo, como mostra a figura a seguir, e como é possível ver na figura da pintura de Arjan.

²⁶ <http://joiasin Vogue.com/a-historia-do-camafeu>

Figura 19 - Camafeus



Fonte: Google Imagens²⁷

Essas joias foram utilizadas por vários séculos. No período helenístico, as mulheres utilizavam a figura do deus Eros como um convite sedutor ao amor²⁸. Essa semelhança com o camafeu nos faz pensar também no negro como mercadoria, já que o camafeu era uma joia de alto valor, assim como os escravos que foram traficados dos séculos XVI até a metade do século XIX. Dessa forma, a figura que vemos na obra de Arjan tem muitas semelhanças com esses camafeus, algo que representava um adorno de luxo, muitas vezes confeccionado em pedra preciosa e usado por mulheres de classe mais abastada. A obra nos faz refletir sobre essa figura da menina como uma joia preciosa.

Além disso, essa figura, da menina com as mãos na boca, pode ser encontrada em outras obras de Arjan Martins como trouxemos a seguir:

Figura 20 - Arjan Martins, Sem título, 2016.



Fonte: My art guides¹

Figura 21 - Arjan Martins, Sem título, 2012.



Fonte: Galeria A Gentil Carioca²⁹

²⁷ <http://conectanamoda.blogspot.com/2012/09/joia-vintage-camafeu.html>

²⁸ <https://www.newgreenfil.com/pages/o-camafeu>

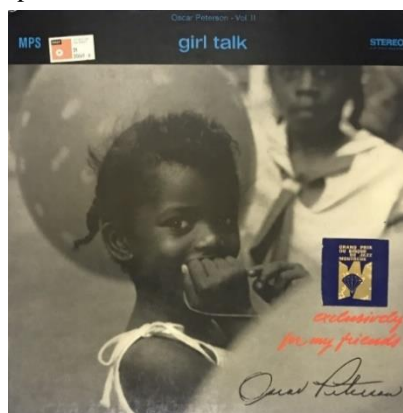
²⁹ <http://agentilcarioca.com.br/artista/arjan-martins/>

Figura 22 - Arjan Martins Exposição Et Cetera



Fonte: Google Images³⁰

Como suas obras refletem a diáspora dos povos da África e também, mais atual, a dos refugiados sírios, é possível entender porque essa figura da menina aparece recorrentemente, mas nem sempre com a mesma expressão facial. Outro fato, esse mais curioso, é que Arjan retira essa imagem da menina retratada por Sepp Werkmeister na capa do disco *Girl talk* (1968)³¹ do músico Oscar Peterson, como mostra a figura a seguir:

Figura 23 - Capa do disco *Girl talk* do músico Oscar Peterson

Fonte: https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-1090544449-oscar-peterson-girl-talk-made-in-germany-mps-basfalem-1968-_JM

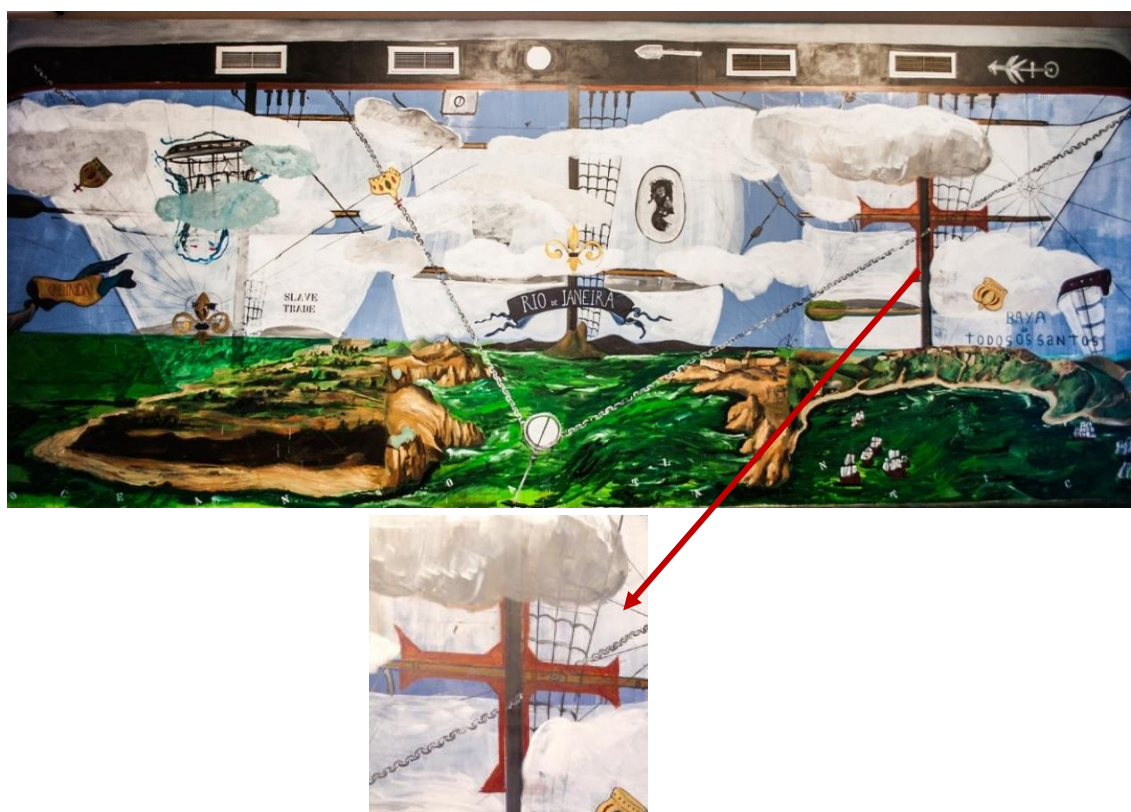
³⁰ <https://www.select.art.br/arjan-martins-abre-individual/>

³¹ <https://oglobo.globo.com/cultura/artes-visuais/heranca-colonial-identidade-nas-telas-de-arjan-martins-20341781>

Oscar Peterson foi um pianista de jazz canadense, considerado por muitos críticos como um dos maiores pianistas de jazz de todos os tempos³². Arjan se apropria da imagem da menina da foto para a pintura, dotando-a de expressões e sentidos diversos em suas obras.

7.1.3 A Cruz de Portugal

Figura 24 - Detalhe Cruz de Portugal da obra de Arjan



Fonte: Detalhe da fotografia da obra de Arjan Martins feita pela pesquisadora

A cruz vermelha que enxergamos na obra de Arjan Martins é uma característica dos portugueses que partiam em busca de novas rotas comerciais, por meio da navegação em caravelas. Na época das grandes navegações, entre os séculos XV até XVII, os portugueses utilizavam esse símbolo nas velas das caravelas: a cruz de Portugal. Esse símbolo foi bastante utilizado nas Cruzadas, como uma simbologia dos cristãos. Do mesmo modo, na época das grandes navegações, esse símbolo identificava os cristãos. Essa organização cristã, que no século XV tinha o nome de Ordem Cristã, financiava parte dessas expedições e, por isso, havia essa identificação com a cruz, além de mostrar que aquele grupo tinha objetivos cristãos.

³² https://pt.wikipedia.org/wiki/Oscar_Peterson

A cruz de Portugal pode ser vista hoje em vários símbolos e bandeiras. No Brasil, ela aparece na bandeira e/ou nos brasões de algumas cidades (Figuras 27, 28, 29 e 30).

Figura 25 - Brasão de Praia Grande



Figura 26 – Brasão de Porto Seguro



Figura 27 - Brasão de Porto Alegre



Figura 28 - Brasão de Joinville



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Cruz_da_Ordem_de_Cristo

A inserção da cruz na obra mostra um pouco sobre aqueles que estavam envolvidos ou que, de alguma maneira, se beneficiaram às custas da exploração do tráfico negreiro e, também, do trabalho dos escravos nos países para os quais eram levados, como ocorreu no período da exploração da cana-de-açúcar.

7.1.4 A Rosa dos Ventos e a Flor de Lis

Figura 29 - Detalhe Rosa dos Ventos da obra de Arjan



Fonte: Detalhe da fotografia da obra de Arjan Martins feita pela pesquisadora

Os mapas antigos, datados do final século XIII, traziam uma especificidade que hoje não vemos em mapas cartográficos para a navegação: as linhas traçadas a partir da Rosa dos Ventos. Essas linhas eram feitas para que fosse possível fazer um cálculo, não tão preciso, do ponto que se partia ao que se queria chegar, pois ainda não se tinha o conhecimento de latitude e longitude.

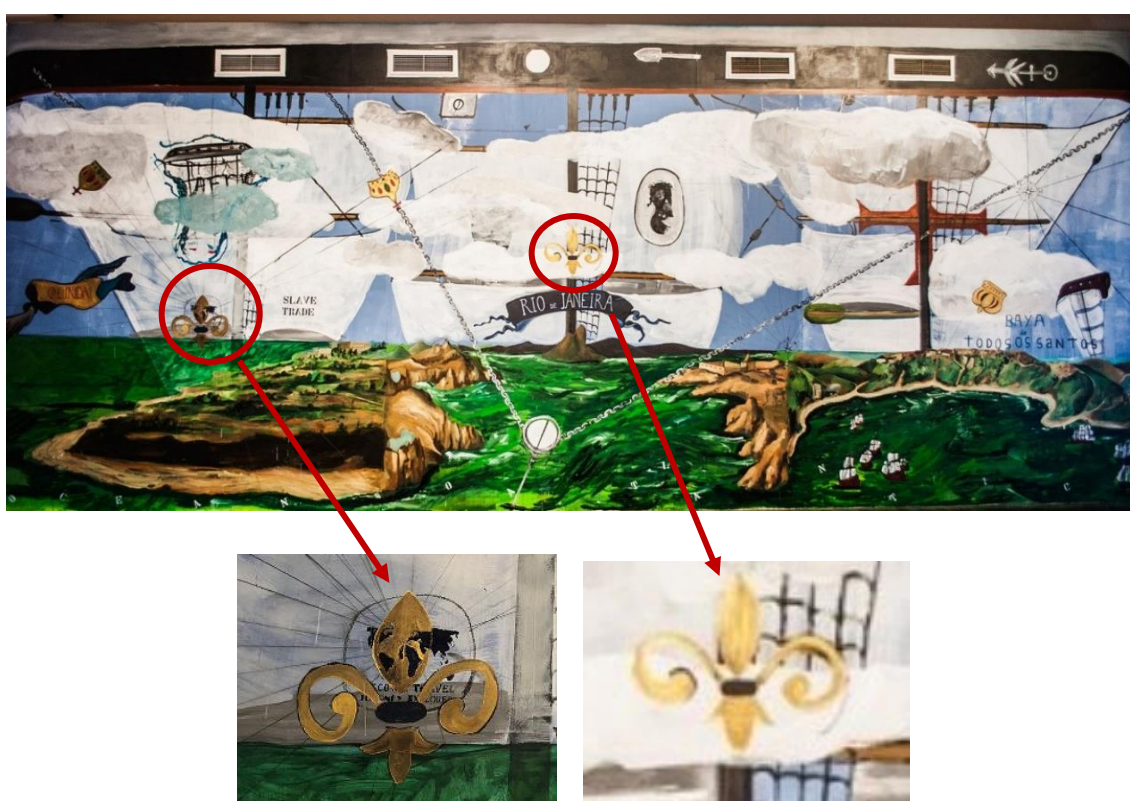
Dessa maneira, faz-se necessário entender como eram esses mapas e como se utilizavam essas linhas para que possamos compreender porque Arjan as coloca em sua obra. De acordo com Nogueira e Biasi (2015, p. 2):

De maneira geral, o padrão denominado Portulano é descrito como uma representação gráfica em escala e de maneira realista da bacia Mediterrânea, feita sobre uma superfície plana (geralmente pergaminho) cruzada por uma rede de linhas construídas a partir das direções dos ventos, sendo sua finalidade facilitar a navegação e determinar com precisão a localização dos portos existentes em torno desta bacia a partir da utilização de bússola e compasso como instrumentos de navegação. [...] A rede de linhas que o caracteriza tem sua representação materializada na Rosa dos

Ventos com 32 direções [...] Em alguns deles [portulanos]³³ encontra-se também ou referência ao Monte Sinai, onde Deus teria dado a Lei a Moisés, fato relacionado à história do povo hebraico, ou uma cruz, indicando o leste, em menção à Terra Sagrada para as três civilizações que haviam produzido o conhecimento necessário para a construção das Cartas Portulano.

Assim, os mapas procuravam registrar todo esse processo, que foi a expansão marítima, através da utilização de elementos de navegação daquela época. Não apenas a rede de linhas e a Rosa dos Ventos foram retratadas na obra de Arjan, mas outros elementos das antigas cartas náuticas também, como o símbolo da Flor de Lis, o que podemos ver na imagem a seguir:

Figura 30 - Detalhe das duas Flores de Lis na obra de Arjan



Fonte: Detalhe da fotografia da obra de Arjan Martins feita pela pesquisadora

Outro elemento de destaque na obra, que ocupa uma posição bem central e aparece duas vezes, além da sua cor dourada, é a Flor de Lis. Nogueira e Biasi (2015, p. 2) apresentam o uso da Flor de Lis e sua possível origem:

Além da rede de direções, outra característica comum [do portulano]³⁴ é a utilização do pescoço do pergaminho voltado para a esquerda (oeste) a Flor de Lis que encima a Rosa dos Ventos, indicando o norte [...]. Quanto à Flor de Lis, alguns a entendem como sendo uma homenagem aos Bourbon, que a utilizam em seu escudo de armas, outros a entendem como um símbolo hebraico constante do Pentateuco.

³³ Grifo da pesquisadora.

³⁴ Grifo da pesquisadora.

Esse elemento de sentido plural acaba por nos trazer mais de um significado para dentro da obra, pois o primeiro deles diz respeito à função da Flor de Lis dentro dos mapas, que era de apontar para o norte. Arjan utiliza esses elementos de mapas para trazer à discussão como foi o período de expansão marítima, poderíamos dizer, sob lentes diferentes daquelas apresentadas mais utopicamente. Na imagem, elas apontam para a parte superior da obra, não sei se querendo mostrar o norte ou desvendar o barco que se esconde no todo, como veremos no próximo subtítulo. Pensando ainda em outros sentidos, a nacionalidade francesa é um elemento a ser colocado em destaque, já que a França, assim como Portugal, Holanda e Inglaterra, teve grande visibilidade na exploração de colônias com a ajuda do tráfico de escravos.

A seguir, apresentamos um mapa que carrega elementos como aqueles que eram utilizados por navegadores portugueses.

Figura 31 – Portulano com Rosa dos ventos e Flor de Lis (Uma reprodução de um portulano)



Fonte: <https://bloguedominho.blogs.sapo.pt/tag/cartografia>

Essas cartas náuticas eram chamadas de portulanos. De acordo com Pacheco (2017, p. 1):

As cartas-portulano eram espécimes cartográficos inicialmente desenvolvidos na idade média e transição para a idade moderna, para o planeamento e a condução da navegação marítima, cujo exemplar mais antigo conhecido data do século XIII. Até ao terceiro quartel do século XV as cartas-portulano centravam-se, essencialmente, na

representação do espaço geográfico do mar Mediterrâneo, passando depois, com o advento dos Descobrimientos Portugueses, a cobrir espaços mais alargados que progressivamente incluíram o Atlântico, a costa africana e o Índico, até à produção, no início do século XVI do planisfério de Cantino.

Essas cartas eram sempre atualizadas a cada volta da esquadra que fazia o comércio de escravos, especiarias, entre outros, para que, assim, as viagens se tornassem mais fáceis e também mais seguras, pois dessa maneira traçavam rotas mais curtas ou, mesmo, com menos perigos.

7.1.5 *Cutty Sark*

O *Cutty Sark* era um velereiro de grande desempenho, em velocidade, e foi um dos mais famosos de sua classe. O barco construído com um casco feito em madeira e ferro com três mastros bastante grandes, em um estaleiro escocês, foi lançado em Dumbarton em 1869³⁵. O auge de seu sucesso fora nas suas viagens entre China e Grã-Bretanha para o transporte do chá até o final da década de 1870, e em 1880 no transporte de lã para a Austrália. Já no final de seu apogeu, e de sua vida útil, ele foi vendido para uma empresa portuguesa. Essa empresa passou 25 anos transportando cargas entre Portugal, África e Américas. O tipo de carga que carregavam não é mencionada em nenhuma fonte. De acordo com Rubin (2016), foi a partir da visita do artista Arjan Martins ao navio-museu que o barco começou a aparecer em suas obras;

O artista teve a oportunidade de visitar o navio-museu *Cutty Sark*, em Greenwich, a mais veloz embarcação de sua época, que levava ao país o chá cultivado na China. Era, portanto, um braço de sustentação da economia inglesa no período, amparada na exploração colonial.

A partir dessa visita ao museu, que é o próprio navio restaurado, Arjan engloba a imagem do navio em suas pinturas para que lembremos de toda a exploração que houve a partir daquilo que ele nomeia de Triângulo do Atlântico. Houve a exploração de vidas humanas, de bens preciosos, tudo em nome de poder e religião. Esses fatores estão todos demarcados na pintura através dos elementos que temos elencado e discutido. A obra de Arjan se torna cada vez mais complexa, pois aborda uma série de fatores, histórias, políticas, culturas, religiões, tudo isso envolto na exaltação do que foram as expedições marítimas que alavancaram a economia de muitas potências às custas de um alto preço até hoje marcado em nossa história.

³⁵ <https://www.history.co.uk/shows/black-sails/articles/history-of-the-cutty-sark>

Vemos a figura dessa embarcação de ponta cabeça do lado esquerdo da obra na parte superior, com a inscrição *Afric*, conforme a figura a seguir apresenta. Também há outra menos parecida do lado direito inferior, destacada do mesmo modo.

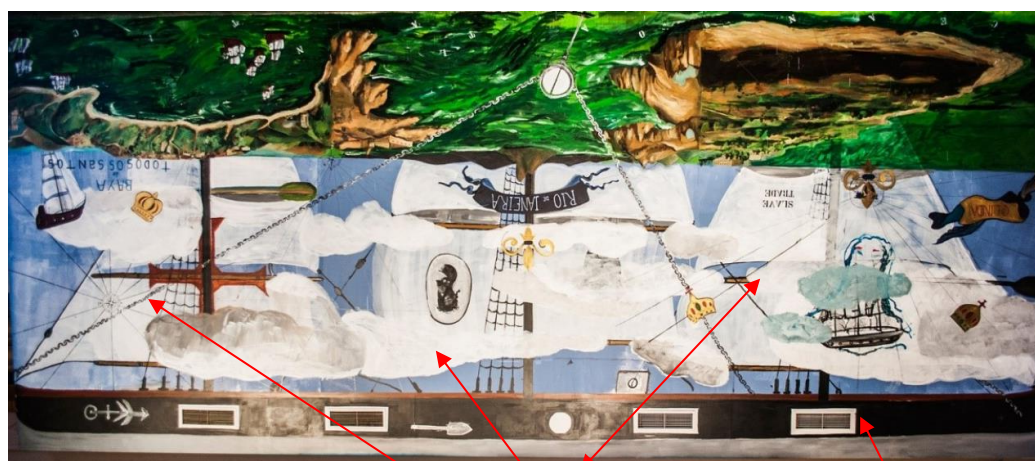
Figura 32 - Detalhe barco *Cutty Sark* na obra de Arjan Martins



Fonte: Detalhe da fotografia da obra de Arjan Martins feita pela pesquisadora

Mas o barco não se encontra somente nessas duas imagens. A própria obra, se olhada de ponta cabeça, mostra o grande *Cutty Sark*, como se a obra como um todo pudesse ser vista por dois ângulos que se mostrassem totalmente diferentes, como se houvesse duas histórias. Lembra aqueles livros que possuem duas histórias, com duas capas diferentes, que se encontram no meio. Assim é a impressão que temos ao olhar a obra, como mostra a figura a seguir:

Figura 33 – Obra de Arjan Martins vista de cabeça para baixo, com os detalhes do barco



Três velas

O casco do
Cutty Sark

Para vermos a semelhança com o barco do qual estamos falando, trazemos a seguir a imagem do barco *Cutty Sark*.

Figura 34 – Barco *Cutty Sark*



Fonte: <https://www.super-hobby.pt/products/CUTTY-SARK-5736803.html>

É possível perceber as características vistas na imagem do barco (Figura 36) na obra de Arjan, como mostramos na Figura 35. A parte de cima do casco, preta, e as três grandes velas brancas, além do formato dado na obra de Arjan remetem ao barco *Cutty Sark*.

7.1.6 Portos de desembarque do tráfico de escravos

Figura 35 - Detalhe dos Portos de desembarque do tráfico de escravos



Fonte: Detalhe da fotografia da obra de Arjan Martins feita pela pesquisadora

Os três pontos de destaque na obra, como nas figuras anteriores, dizem respeito aos três importantes portos de desembarque de tráfico de escravos no Brasil. Arjan pontua, em sua obra, por onde eram recebidos os escravos trazidos da África na sua chegada ao Brasil. Durante três séculos, o tráfico de escravos foi feito através do Oceano Atlântico como mostram os mapas a seguir:

Figura 36 – Mapa do Tráfico Negroiro no século XVII



Fonte: ARRUDA; PILLETI, 2007.

É preciso mostrar que não apenas os três portos, anteriormente mostrados no mapa, eram rotas do tráfico de escravos, havia muitos outros, mas esses três tornam-se importantes na medida que o volume de chegada de escravos na América do Sul era 95% do total daqueles que saíam da África de acordo com o site *Slave Voyage*³⁶. O site citado é baseado no livro *Atlas of the Transatlantic Slave Trade* dos pesquisadores David Eltis e David Richardson, publicado pela Universidade de Yale. Tanto o livro quanto o site são essenciais para que possamos rever a história do tráfico de escravos do século XV ao século XIX. Por meio dessas duas publicações, foi possível acrescentar à história que mais de 5,2 mil jornadas de navios brasileiros e portugueses foram mapeadas pela primeira vez e que os novos dados mostram uma hegemonia de portugueses e brasileiros no comércio de escravos "bem maior do que pensávamos há cinco anos", de acordo com Uchoa (2007). Para situarmos outras rotas do tráfico de escravos, trazemos a seguir um mapa que nos orienta para esse contexto.

Figura 37 - Mapa das principais rotas do tráfico de escravos



Fonte: Blog Estudando História³⁷(2014)

Sendo assim, o grande número de escravos que foi trazido para o Brasil denota o quanto nosso país, que também é a origem do artista, foi construído com a mão de obra escrava, o quanto nossas origens foram esquecidas e, muitas vezes, até exaltadas por trazerem uma visão

³⁶<https://www.slavevoyages.org/voyage/maps>

³⁷<http://estudandohistoriaeesp.blogspot.com/2014/>

utópica do que realmente aconteceu. Arjan traz esses nomes de estados e cidades brasileiras que abrigaram portos negreiros para que revisitemos nossa história e nosso passado a fim de saber o que por ali se passou.

7.1.7 A inscrição *slave trade*

A Figura 40, também retirada da obra de Arjan, é a inscrição *SLAVE TRADE* que, traduzida para o português, significa tráfico de escravos. Essa é a principal pista, aquela que nos levou a encontrar esse mar de significações.

Figura 38 – Detalhe da inscrição *SLAVE TRADE* na obra de Arjan Martins



Fonte: Detalhe da fotografia da obra de Arjan Martins feita pela pesquisadora

A diáspora africana foi o tema dessa obra que, muito além de nos trazer cenas conhecidas, nos presenteou com um estudo complexo que levou em conta uma série de fatores dessa ainda pouco conhecida história. Muito do que se estuda na escola, sobre esse passado, está ligado às grandes navegações, à expansão marítima e ao mercantilismo, esquecendo que essas pessoas foram arrancadas de seu país, de sua cultura, e levadas para outros muitos lugares, como o Brasil, tendo que se submeter às péssimas condições de sobrevivência. Muito além de uma obra, ela se tornou uma aula que deveria e mereceria ser vista por muitas pessoas ainda.

7.1.8 Outras características

Além dessas características da obra de Arjan, para as quais reservamos um espaço maior, é preciso destacar algumas outras que fazem a nossa leitura se ampliar. A partir disso, trataremos algumas questões.

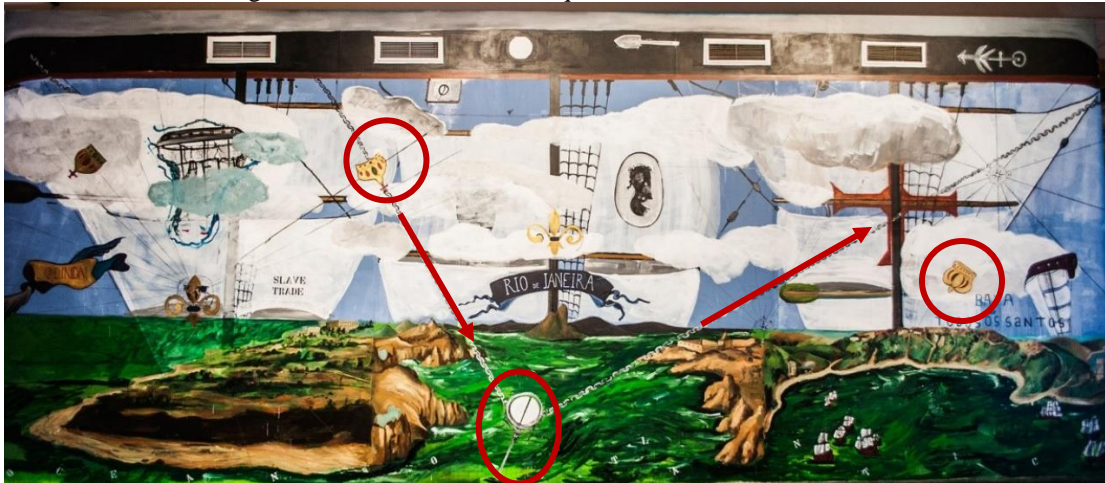
A primeira é a corrente que fica entre os continentes na pintura: uma corrente que, vindo da parte superior, chega até o meio dela já na parte inferior. Essa corrente tem uma coroa presa em seu comprimento. Ela é dourada e possui uma cruz na ponta. Em nossa leitura, essa coroa representa o poder que está entrelaçado a esses continentes e a essas rotas, o desenho formado por essa corrente é de um triângulo, que faz menção ao título e ao tipo de exploração que foi realizada por Europa, África e América. Ainda sobre a coroa, outro aspecto a ser apontado é a cruz acima do aro, que tem como significado que o poder de Deus vem antes ou é maior do que o poder político dos homens. Há uma outra coroa do lado direito da obra, essa não está presa às correntes e não possui a cruz. As duas coroas podem mostrar esses dois lados do poder, o religioso e o político. A corrente usada aí também nos remete a outras marcas: as correntes utilizadas para prender os escravos, que também eram utilizadas nos escravos dentro dos navios, e o símbolo que enterra a corrente no Oceano Atlântico e se parece com uma âncora, que crava essas histórias no fundo desse oceano.

As caravelas desenhadas ao lado direito inferior dão conta dessa época e da grande importância dada às navegações e a todo tipo de comércio realizado por elas.

A constituição cartográfica de Arjan não segue o modelo de mapas que já conhecemos. A proposta de entender os mapas não somente como os conhecemos, do modo como os vemos sempre, é algo entendido por muitos artistas como uma forma de fazer as pessoas pensarem sobre a constituição desses e as razões por que eles sempre são do mesmo jeito. O artista traz em outras obras essa interface com mapas, utilizando-os como elementos em meio à pintura. Muitos dos mapas aparecem em posições que não são aquelas em que comumente costumamos vê-los. Nessa obra não é diferente, nos fazendo pensar ainda sobre: por que Arjan tinge o Atlântico de verde? Não seria para repensarmos por que o vemos ou tingimos, nós mesmos, sempre de azul? Por que não problematizar essas questões?

É assim que a obra de Arjan Martins nos deixa: em um emaranhado de perguntas, de histórias contadas pela metade e, principalmente, de vontade de questionar o mundo.

Figura 39 - Elementos de destaque: coroas, correntes e âncora



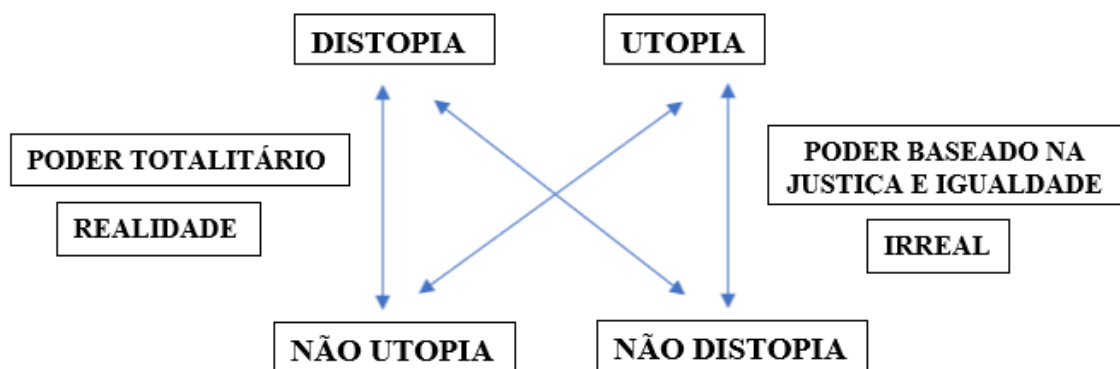
Fonte: Detalhe da fotografia da obra de Arjan Martins feita pela pesquisadora

7.1.9 Alguns apontamentos

A partir da leitura da obra de Arjan Martins, *O Triângulo do Atlântico entre tempos distópicos*, foi possível traçar o percurso gerativo de sentido que nos possibilitou a apreensão de vários significados que estavam postos na pintura. Dessa maneira, foi plausível perceber, tanto no plano de conteúdo como no plano de expressão, um tema central ao qual todos os elementos elencados por nós compõem um todo de significação. É importante ressaltar que o significado não está posto na obra, ele emerge da relação do sujeito com o objeto e, por isso, a leitura que fizemos é uma dentre tantas outras possibilidades.

A partir desses apontamentos, foi possível traçar, também, o nível fundamental da obra que analisamos. Trouxemos, como em outras análises, o quadrado semiótico que nos ajuda a entender a base fundamental na qual a obra está alicerçada. Com tais características, a seguir apresentamos o quadrado semiótico, a partir de nossa leitura:

Figura 40 – Quadrado Semiótico da obra de Arjan Martins *O Triângulo do Atlântico entre tempos distópicos*



Fonte: Material elaborado pela pesquisadora (2019)

O quadro da Figura 42 mostra como oposições fundamentais da obra a distopia *vs* a utopia, dois termos que, durante a nossa análise, estiveram presentes e permearam todo o contexto da obra. Principalmente, quando falamos sobre os elementos da obra, já que ela é vista sob dois pontos de vista distintos. Também o próprio artista traz no título uma das oposições fundamentais por nós elencada, mostrando que essas ideias de significação convergem com a nossa leitura.

Os termos contraditórios ficaram como “não utopia” e “não distopia”, já que eles, no quadrado semiótico, têm o papel de trazer as contradições das oposições elencadas. Conseqüentemente, a junção das oposições e suas contradições nos levam aos termos complementares que aqui ficaram como realidade *vs* irrealidade e poder totalitário *vs* poder baseado na justiça e igualdade. Todos esses termos são constituintes da leitura por nós realizada da obra de Arjan Martins.

Também foi possível perceber que a cada elemento que elencamos em nossa análise, outros significados e conhecimentos foram se abrindo. E é isso que torna a obra de Arjan Martins complexa, pois não é apenas em um olhar que entendemos o todo de significação. Ela é muito mais ampla e exige de nós, expectadores, essa busca, uma contextualização daqueles elementos que foram colocados pelo artista, com algum propósito. Nós acreditamos que um deles é revisitar a nossa história através de outros olhares que não o dos colonizadores.

7.2 PESQUISA DE CAMPO COM PEDAGOGAS(OS) EM FORMAÇÃO - LEITURA DA OBRA: *O TRIÂNGULO DO ATLÂNTICO ENTRE TEMPOS DISTÓPICOS*

Apresentamos o questionário/roteiro utilizado na leitura da obra de arte com as(os) pedagogas(os) em formação:

1. O que podemos falar dessa obra?
2. Tem história/narrativa? Qual?
3. Onde (lugar) se passa a história/narrativa?
4. Tem personagens? Como eles são?
5. O que pensou logo depois de ver a obra?
6. Onde na obra você enxerga o que faz pensar isso?
7. Essa obra é boa ou ruim?
8. Você gostou dessa obra?
9. Do que não gostou?
10. Quais linguagens utiliza? (Visual - imagem, linguagem verbal escrito, a moda, a paisagem)
11. É possível perceber na obra algum tipo de oposição (ideias contrárias/contraditórias)?
12. Que tipos de formas encontramos na obra, abstratas ou figurativas?
13. As cores são variadas ou há predominâncias?
14. As cores te dizem algo sobre essa obra?

15. A obra ocupa todo o suporte?
16. Há verbal escrito?
17. Ele chama a atenção? Traz algum sentido a mais?
18. A imagem e a escrita se completam ou apenas uma ilustra a outra?
19. O que essa obra provoca em você? (sentimento)
20. Para que propósito foi criada essa obra? (informativo, entretenimento, reflexão)
21. Como foi feita? Técnicas utilizadas?
22. Essa obra é bastante vista e conhecida? Alguém já conhecia essa obra? De onde?
23. Essa obra é diferente daquelas que vemos no nosso cotidiano? Por quê?
24. É atual ou antiga?
25. Você levaria para a escola essa obra? De que forma?
26. Essa obra vai fazer parte do seu repertório?

Inicialmente falamos para as(os) alunas(os) que a imagem que veriam se tratava de um mural que foi pintado especialmente para a Bienal do Mercosul (2017), na parede do Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli (MARGS). E que essa obra já não mais existe, a não ser por meio de fotos e vídeos feitos no local da exposição. Os alunos ficam surpresos com essa informação. Trazemos, a seguir, a leitura das(os) alunas(os).

Turma 1

Pesquisadora: O que podemos falar dessa obra?

Aluna: Colonização, maus tratos, exploração

Aluna: Navegação, expansão marítima.

Pesquisadora: Tem alguma história essa obra?

Todos: Balançam a cabeça afirmativamente.

Aluna: Período das revoltas.

Pesquisadora: Tem personagens nessa história? Quem são eles?

Aluna: Parece um mapa, está escrito oceano aqui.

Aluna: Tem rosa dos ventos.

Aluna: Parece que estão marcando uns pontos.

Aluna: Tem umas correntes aqui que representam uns pontos.

Aluna: Achei interessante que parece que é um cordão que une.

Aluna: África, Brasil e Portugal.

Aluna: De certa forma o Brasil também foi... Os índios, tudo aquilo.

Aluna: Nós temos três continentes diferentes, três terras diferentes, três caravelas diferentes, cada uma contando... Três histórias. Mistura aqui uma parte da África. Parece “Deus” de cabeça para baixo, me remete a isso. Os escravos aqui, numa espécie de gaiola. Aqui, um barco virado de cabeça para baixo

Aluna: Para mim essa história tem personagens. Ali tem uma coroa, depois um chapéu de papado, de igreja. Tu vê na vela o símbolo de Portugal, eu acho que tem personagens.

Alguns: Falam os nomes escritos na obra, Olinda, Rio de Janeiro...

Pesquisadora: Vocês gostaram da obra?

Aluno: Sim, ela é bem pintada.

Aluna: Eu gosto porque provoca a reflexão. Esse tipo de arte te provoca a refletir.

Aluna: A obra tem vários detalhes, é muita informação em uma imagem só. Colonização, escravos de muitas questões históricas... Daria para ficar horas olhando e, mesmo assim, ainda daria para tirar coisas. Eu não tinha reparado que ela falou da coroa. Te traz muitas coisas, muitos elementos.

Pesquisadora: As cores te dizem algo sobre essa obra?

Aluno: Parece tinta a óleo.

Aluna: O mar é verde.

Pesquisadora: Há verbal escrito?

Alunos: Sim.

Pesquisadora: E esses escritos fazem vocês compreenderem melhor a obra? Ou não tem diferença?

Aluna: Ajuda.

Pesquisadora: Por que vocês acham que estão escritos aqueles três nomes?

Aluno: São as capitais?

Aluna: Acho que faz referência a Salvador, porque foi a primeira capital, onde eles chegaram. Faz uma retrospectiva da chegada na Bahia, depois a coroa no Rio de Janeiro...

Pesquisadora: Que sentimento essa imagem provoca em vocês?

Aluna: Achei bem pesado, não é muito legal não.

Pesquisadora: Vocês acham que tem algum propósito essa imagem?

Alunos: Sim.

Aluna: É uma questão histórica.

Aluno: Explica a história.

Aluna: Ele chama a atenção para essa aliança que teve.

Aluna: Ele traz como uma linha do tempo. São momentos diferentes e marcados por essa questão do escravagismo.

Aluna: É uma sensação horrível, porque a nossa história é horrível.

Aluna: Uma sensação pesada.

Pesquisadora: Alguém conhecia essa imagem?

Uma aluna responde que sim.

Pesquisadora: Essa imagem é diferente daquelas que vemos no nosso cotidiano? Por quê?

Aluno: Sim.

Aluna: De repente porque nós paramos para analisar essa mais atentamente.

Aluno: Quando a gente vê na rua, não para para olhar mais atentamente.

Aluna: Essa corrente está ligando a África para a Bahia. Tenho quase certeza que foi em Porto Seguro onde desembarcou a primeira embarcação com escravos. Parece que está querendo mostrar isso... Que a coroa veio por essa rota no mar, e aí está conectando com o outro lado...

Aluno: Essa moldura parece um barco.

Pesquisadora: Vocês acham que precisa virar de outra maneira a imagem?

Aluna: Talvez para mudar a perspectiva de algumas imagens que estão mesmo viradas, como essa aqui do barco de cabeça para baixo que me remeteu a “Deus”.

Pesquisadora: Vocês levariam essa obra para sala de aula?

Aluno: Na aula de história.

A maioria responde sim.

Pesquisadora: De que forma?

Aluno: Dá para trabalhar um monte de conteúdo em cima de imagem.

Aluna: Dá para trabalhar essa questão do que está longe e o que está perto pela perspectiva.

Aluna: Dá para trabalhar as cores.

Aluna: Isso que tu falaste de as caravelas ser grandes por estarem perto acho que quer dizer que eram grandes e vieram em grande quantidade, muitas pessoas.

Pesquisadora: Essa imagem vai fazer parte do seu repertório?

Aluno: Acho que me tocou pela representação que a imagem passa, a história que ela transmite.

Aluna: Eu levaria no meu repertório assim como eu levo as minhas músicas. Por exemplo, eu lembrei de várias músicas quando eu vi essa imagem, referências que eu me lembro de algumas músicas e que me remetem. É um complemento, essas referências com outras referências. Sim, eu levaria.

Aluna: Na verdade tudo que a gente olha é o que a gente carrega. Essa imagem só é tão pesada porque nós temos o conhecimento dessas questões, se não olharia e diria que era só uma pintura, mas como tu conhece essa história, sabe como ela foi marcante, tu olhas para esse quadro e é pesado. Te toca de um jeito diferente.

Aluna: Eu acho interessante de não ter a cor vermelha aqui e de ser um verde. O mar poderia ser representado pelo vermelho.

Aluna: Porque muita gente morreu nesse caminho.

Aluna: Eu acho que a ideia não é chocar de cara, era mais mostrar a história e fazer tu ter essa reflexão. Porque não sei se a ideia era dar um choque, pois não é uma imagem feia que agride, ela é uma imagem bonita. O desenho dela é bem contornado, as nuvens dão uma leveza. Só que mesmo assim nós enxergamos o peso nisso. Até pelo ambiente em que a imagem estava, de passagem, de não ser uma coisa chocante.

Turma 2

Pesquisadora: O que podemos falar dessa imagem?

Aluna: Para mim parecem caravelas, apesar de que três caravelas foram no descobrimento da América, mas parecem caravelas chegando.

Aluna: Na primeira caravela está escrito *slave trade*, seria tráfico de escravos.

Pesquisadora: Tem história/narrativa? Qual?

Aluna: Conta uma história que não é contada pela gente, pelo jeito que estão escritos os nomes das cidades, provavelmente por causa da pronúncia, não sei. Uma história que não é contada pelo próprio povo.

Aluna: Parece a perspectiva de quem está vendo as caravelas chegarem.

Aluna: Mas, ao mesmo tempo, tem um verde aqui embaixo, parece que tem algumas construções pós-colonização, tem alguns prédios bem lá no fundo, encontrando o horizonte, no outro lado também tem algumas construções.

Aluna: Não parece o descobrimento, parece demonstrar uma continuidade da colonização, alguma coisa assim.

Aluna: Aqui embaixo, na parte verde, tem outras caravelas.

Pesquisadora: Tem personagens? Como eles são?

Aluna: Acho que tem representações de personagens, com as coroas que aparecem...

Pesquisadora: Quem são esses personagens?

Aluna: Tipo padre, Papa.

Aluna: Um monte de coisas de cabeça para baixo, como se estivessem jogadas.

Aluna: Os colonizadores em geral.

Aluna: Não parece o mapa da África? Acho que é.

Aluna: Por isso *slave*.

Aluna: E tem essa corrente aqui no meio presa, não sei...

Aluna: Não sei se aqui não mostra um continente e aqui outro. E aqui seria o Atlântico. Porque se a obra se chama “Triângulo do Atlântico em tempos distópicos”?

Aluna: Ali embaixo com letras soltinhas está escrito Oceano Atlântico.

Aluna: Está mesmo! (vários alunos juntos)

Aluna: Então onde é verde na verdade é mar.

Alunos juntos: É!

Pesquisadora: Por que vocês acham que ele não representou em azul o oceano?

Aluna: Acho que ele quer representar essa natureza que existia, talvez.

Aluna: Uma divisão. Acho que se ele colocasse azul daria uma ideia de continuidade, parece que divide assim.

Pesquisadora: Essa obra é boa ou ruim?

Aluna: Eu estava olhando e pensei o quanto é melhor de enxergar de longe. Quanto mais longe melhor. Então comecei a afastar e perceber mais a profundidade.

Aluna: Essa parte aqui em cima é da obra também?

Pesquisadora: Sim.

Aluna: O que me chama a atenção também é que as caravelas estão se impondo sobre a terra. Uma imagem de “CHEGAMOS” de superior.

Pesquisadora: Por que você acha isso?

Aluna: Pela dimensão.

Aluna: Ela tem razão, as cores ficam muito melhores quando eu olho de longe. Devia ter sido super impactante, a parede inteira (a obra ao vivo).

Aluna: Tudo era pintado, ou tinham algumas coisas na parede do lugar?

Pesquisadora: O que você acha?

Muitos respondem juntos: Que parece a ventilação do local.

Aluna: Aqui tem Olinda. E parece uma flâmula.

Aluna: Parece que tem algumas nuvens. E tem algumas coisas de cabeça para baixo. Acho que tem um significado. Parece que está tudo meio confuso, meio misturado. Nebuloso.

Aluna: Você tinha perguntado se a imagem era boa ou ruim. Depende para quem, para os escravos que estavam dentro disso era ruim, para quem estava vendendo é bom. Para mim é ruim.

Pesquisadora: Tem alguma coisa que você não gosta na obra?

Aluna: Sim, não gostei, a obra inteira não me agrada. Nada me chamou a atenção, ficou até difícil de falar sobre. Não sei porquê.

Pesquisadora: Tem alguém que gostou?

Aluna: Eu gostei, mas pelo trabalho do artista. Ela faz pensar na colonização.

Aluna: Acho que dá para traduzir a obra, superficialmente.

Aluna: É bem questionadora (a obra).

Aluna: (Pergunta para outra aluna) Mas tu não terias na tua casa isso?

Aluna: (Responde à pergunta) Não.

Aluna: Para mim, acima de qualquer coisa, essa obra incomoda. Como ela traz todos esses elementos estrangeiros, as cores.

Aluna: É verdade, as cores, fica tudo meio poluído.

Aluna: E esse mar verde que a cabeça não consegue aceitar. Algumas das velas entram dentro do mar.

Chegam à conclusão de que a obra incomoda. É desconfortável.

Aluna: As nuvens, o mar, parece que pesa, que o clima está pesado.

Aluna: Pode ser isso que ele queria passar, pelo nome distópicos. Se é isso que ele queria passar, ele conseguiu.

Pesquisadora: O verbal escrito chama a atenção? Traz algum sentido a mais?

Alunos: Todos respondem que sim.

Pesquisadora: O verbal escrito chama mais a atenção que a obra?

Alunos: Todos respondem que não. Que se complementam e a escrita é importante para entender a obra.

Pesquisadora: Por que vocês acham que ele escreveu Olinda, Rio de Janeiro e Bahia?

Aluna: Porque chegaram na Bahia e Rio de Janeiro era a capital, talvez, não sei.

Aluna: E eles se apaixonaram por Olinda.

Pesquisadora: Para que propósito foi criada essa obra?

Aluna: Sim, incomodar.

Aluna: Acho que o que mais me incomoda é o Rio de Janeiro e as coisas escritas em inglês, porque é a visão de quem está vindo de fora. E tem a corrente ali, como se estivesse acorrentado pela coroa, é como se demarcasse o mapa. É uma obra que me incomoda um pouco, mas que passa mensagem. Ela vem de fora, como se não fosse um brasileiro que tivesse pintado. Essa corrente no meio da obra pesa, algo para chamar a atenção.

Aluna: E o mar ali é terra ao mesmo tempo, porque está preso ali.

Aluna: Achei o que me incomoda. As figuras das caravelas remetem ao passado, mas são extremamente atuais, é assim que é. Continua sendo, nós somos, esse *slave trade* é o que somos. E já com a terra devastada. É isso que me incomoda, a atualidade do tema. Acho que não o passado, mas o que traz do presente.

Aluna: Por que a gente nunca conseguiu se livrar disso.

Pesquisadora: Alguém já conhecia essa obra?

Aluna: Sim, vi na Bienal.

Pesquisadora: Gostaria de falar um pouco sobre ela?

Aluna: Fiquei pensando um pouco nessa colonização que ainda persiste, que ainda acontece.

Aluna: Aqui ela chama a atenção para a parte dos minérios também, que a gente não tinha falado. Aqui a terra parece escavada, oca de tanto que tiraram. A gente não referiu isso.

Aluna: O mar verde enfim pode ser muita da nossa terra vazando, nossa mata vazando pela exploração. E acho que, quanto ao propósito, eu acho que essa questão de incomodar o olho mesmo. Essa imagem não coloca tudo escrachado como em outras obras, é preciso olhar, parar, pensar, olhar de perto, olhar de longe. E essa obra feita dentro do museu e não ter sido trazida de fora, ela é feita ali dentro das nossas paredes na nossa terra, como se nós estivéssemos contando a nossa própria história

Aluna: Acho que o tamanho é intencional. Tudo é intencional.

Pesquisadora: Vocês levariam essa obra para a escola?

Aluna: Chega de ensinar bonitinho que o português chegou aqui...

Pesquisadora: E de que maneira utilizariam?

Aluna: Da mesma maneira como você trouxe. É uma aula, você presta atenção naquilo que está sendo mostrado e isso vai te abrindo para ter essa percepção.

Aluna: Para anos finais do ensino fundamental, do quinto ao nono ano.

Pesquisadora: Você acha que antes disso não?

Aluna: Acho que antes as crianças não conseguem trazer esse repertório que a gente trouxe.

Pesquisadora: Essa obra vai fazer parte do repertório de vocês?

Alunas: Agora vai...

Várias dizem sim.

Aluna: Me tocou muito porque não tratou só da história, não só de mostrar a história da escravização, mas tratou dessa questão de a gente libertar o próprio conhecimento, instigou o pensamento crítico sobre um conhecimento prévio... O que sabes sobre escravidão, vamos dar uma repensada, acho que isso foi o mais importante...Trabalhar essa ressignificação não vai ser só para essa obra, essa atitude, ela começa ali, mas não termina ...

7.3 SOBRE AS LEITURAS DA OBRA

A leitura da obra de Arjan Martins nos deixou divididos: por um lado, já não era mais a leitura da obra, pois a tínhamos transformado em uma foto e lhe faltava a materialidade de uma pintura; por outro, todos os sentidos que ainda poderiam ser evidenciados naquela imagem. Sabíamos que não conseguiríamos recriar o espaço no qual a obra estava nem o seu impacto

dado às suas dimensões. O que importou foi evidenciar os possíveis efeitos de sentido produzidos pelas alunas, mesmo que já tivéssemos mudado a obra. Quanto a isso, Ramalho (2014), em seu artigo *Leituras de Imagens no Ensino da Arte*, diz que devemos nos preocupar em como apresentamos as obras de arte para os alunos, já que, muitas vezes, elas são fotografias de obras e, portanto, não trazem as mesmas especificidades de uma tela pintada com tinta a óleo, as suas dimensões, tratando-se de uma outra obra que tem outro suporte. Contudo entendemos que seria interessante, para as alunas, esse contato com essa obra, que não existe mais, pois foi um *site specific* que agora só poderá ser visto por meio de fotografias.

A leitura da obra, tanto por parte da pesquisadora quanto por parte das alunas, se mostrou intensa e cheia de significados. Cada parte pintada parecia nos querer dizer algo. Tal situação intrigou a pesquisadora em sua leitura. As alunas relataram isso e também chamaram a atenção para esse tempo que é preciso se dar para olhar, para fazer a leitura. Apresentamos algumas falas das alunas que mostram um pouco disso:

“A obra tem vários detalhes é muita informação em uma imagem só. Colonização, escravos de muitas questões históricas... Daria para ficar horas olhando e mesmo assim ainda daria para tirar coisas. Eu não tinha reparado que ela falou da coroa. Te traz muitas coisas, muitos elementos”.

“Quando a gente vê na rua não para olhar mais atentamente”.

“De repente porque nós paramos para analisar essa mais atentamente”.

“É bem questionadora (a obra)”.

Outro ponto relatado pelas alunas foi o sentimento provocado pela obra que, ao mesmo tempo, é linda – como um aluno afirmou “ela é bem pintada” – e nos faz refletir sobre um assunto muito infeliz que ainda tem implicações nos dias de hoje, algo difícil de entender para qualquer pessoa. As alunas relataram esse sentimento:

“Achei bem pesado, não é muito legal não”.

“É uma sensação horrível, porque a nossa história é horrível”.

“Uma sensação pesada”.

“Na verdade, tudo que a gente olha é o que a gente carrega. Essa imagem só é tão pesada porque nós temos o conhecimento dessas questões, se não olharia e diria que era só uma pintura, mas como tu conhece essa história, sabe como ela foi marcante tu olhas para esse quadro e é pesado. Te toca de um jeito diferente”.

“Eu acho que a ideia não é chocar de cara, era mais mostrar a história e fazer tu ter essa reflexão. Porque não sei se a ideia era dar um choque, pois não é uma imagem feia que agride, ela é uma imagem bonita. O desenho dela é bem contornado, as nuvens dão uma leveza. Só que mesmo assim nós enxergamos o peso nisso. Até pelo ambiente em que a imagem estava, de passagem, de não ser uma coisa chocante”.

“Para mim, acima de qualquer coisa essa obra incomoda. Como ela traz todos esses elementos estrangeiros, as cores”.

“Achei o que me incomoda. As figuras das caravelas remetem ao passado, mas são extremamente atuais, é assim que é. Continua sendo, nós somos, esse slave trade é o que somos. E já com a terra devastada. É isso que me incomoda, a atualidade do tema. Acho que não o passado, mas o que traz do presente”.

“Me tocou muito porque não tratou só da história, não só de mostrar a história da escravização, mas tratou dessa questão de a gente libertar o próprio conhecimento, instigou o pensamento crítico sobre um conhecimento prévio... O que sabes sobre escravidão vamos dar uma repensada, acho que isso foi o mais importante...Trabalhar essa ressignificação não vai ser só para essa obra essa atitude ela começa ali, mas não termina...”.

Em todas as respostas, vemos essa sensação de peso, de algo que ainda incomoda e que é difícil falar, pois nem sempre na escola a história nos é contada dessa maneira. Há visões diferentes, como já falamos, mas é preciso conhecimento de todas elas para que possamos tomar a nossa posição. Sobre essa tomada de posição, vemos que uma aluna traz essa resposta sobre a obra:

“Acho que o tamanho é intencional. Tudo é intencional”.

Ao final as alunas acabam se dando conta de que nada que está colocado na obra é por acaso. Há, por parte do artista, desejo de despertar algum sentimento, algum sentido, mas este será diferente para cada um de nós, justamente pelo peso de quem somos e de nossas vivências.

Duas outras respostas nos fizeram pensar acerca da pesquisa, aqui desenvolvida, no que tange à sua relevância:

“Acho que antes as crianças não conseguem trazer esse repertório que a gente trouxe”.

“Da mesma maneira como você trouxe. É uma aula, você presta atenção naquilo que está sendo mostrado e isso vai te abrindo para ter essa percepção”.

A primeira resposta está ligada à percepção que muitos têm de que as crianças não conseguem fazer a leitura de imagem porque elas não têm a percepção e a bagagem cultural que um adulto possui. Novamente caímos na ideia que venho repetindo ao longo dessa pesquisa: cada pessoa fará a sua leitura, então, uma criança fará a leitura a partir daquilo que ela tem conhecimento e o mesmo ocorrerá com um adolescente ou um adulto. Nenhuma leitura é melhor ou pior do que a outra, elas são apenas diferentes e mostram perspectivas distintas também. É importante oportunizar a leitura de imagem na escola, pois, a cada nova leitura, novas possibilidades e conhecimentos surgem, como podemos ver na pesquisa realizada por

Rossi (2003) que faz um estudo longitudinal a respeito da leitura de imagem e mostra a evolução das crianças em suas leituras.

A segunda resposta se constitui em uma espécie de retorno para nossa pesquisa haja vista o intuito de fazer a leitura de imagem em grupo e trazer um questionário/roteiro que pudesse mediar essa prática. Desse modo, nos parece que conseguimos atingir alguns participantes de forma positiva, representando essa experiência uma forma de propagar nossas ideias em relação à interface necessária entre Educação e Artes Visuais na formação do pedagogo e, depois, no trabalho que desenvolver na escola.

Nas leituras das alunas alguns elementos do plano de expressão, como relação cromática e topológica, as incomodaram muito. No entanto, o plano de conteúdo foi o que provocou mais discussões e opiniões a respeito. As relações entre os dois planos para a produção de efeitos de sentidos foram evidenciadas pelas alunas.

8 LEITURAS DA CAMPANHA PUBLICITÁRIA LEIA PARA UMA CRIANÇA: ASTRONAUTA

8.1 LEITURA SEMIÓTICA DA PROPAGANDA

A propaganda *Astronauta*, da campanha publicitária do Itaú Social³⁸, Banco Itaú, *Leia para uma criança*, tem duração de 2 minutos e foi veiculada no ano de 2017 nos canais de TV abertos e também na internet. Ela conta a história de uma pequena garotinha negra que ganha um livro de aniversário intitulado *A menina das estrelas*. A partir disso, vemos a menina encantada pela história. As cenas se intercalam entre passado e presente, mostrando aquele encantamento a partir da leitura do livro por seus pais para ela quando pequena e sua posição atual, já adulta, como a primeira astronauta brasileira. A propaganda propõe que “Imaginar é o primeiro passo para a criança ser o que ela quiser ser”, mostrando a importância da fruição da leitura e, também, desse entendimento pelos pais.

A empresa criadora foi a brasileira DPZ&T, fundada em 1968 com o nome de DPZ e que em 2015 se fundiu com a Tarteka, ampliando o êxito em suas produções. Esse sucesso se reflete na sua atual listagem de clientes que traz nomes de grandes empresas como McDonald's, VIVO, Itaú, Petrobras, Renault, entre outras. A Agência possui várias premiações e também foi responsável por personagens conhecidos na propaganda brasileira como o garoto da Bombril, com o ator Carlos Moreno (Figura 43), o baixinho da Kaiser, com o ator Alfredo de Neve (Figura 44), e o Lequetreque da Sadia (Figura 45), símbolo da marca.

Figura 41 - Garoto Bombril



Figura 42 - Baixinho da Kaiser

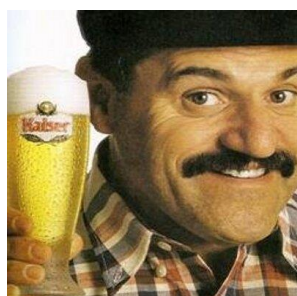


Figura 43 - Lequetreque Sadia



Fonte: Google Imagens³⁹

³⁸ A trajetória do Itaú Social começa em 1993, quando o Banco Itaú criou o Programa de Ação Comunitária (posteriormente Programa Itaú Social). Sete anos depois, em 2000, o projeto ganhou maior amplitude com a instituição do Itaú Social, contribuindo para o desafio de garantir os direitos de crianças e adolescentes por meio da educação. <https://www.itaú.com.br/crianca/>

³⁹ Garoto da Bombril: <https://revistaquem.globo.com/QUEM-News/noticia/2017/02/recordista-mundial-carlos-moreno-o-garoto-da-bombril-e-dispensado-apos-40-anos.html> /
Baixinho da Kaiser: <https://twitter.com/baxinhodakaiser?lang=ga> /
Lequetreque: <https://www.propagandashistoricas.com.br/2013/06/sadia-lequetreque-anos-70.html>

A partir dessas informações, percebemos que a intenção do Banco Itaú com o lançamento de uma propaganda realizada por uma agência de prestígio é causar, de algum modo, impacto nas pessoas que assistirem. O banco não poupou esforços para fazer dessa peça publicitária algo grandioso, diferente de outros comerciais já vistos. Importa destacar a localidade onde foram gravadas as cenas do comercial:

A produção foi gravada no Chile. Para alcançar realismo, as cenas da base espacial foram rodadas em um dos principais observatórios astronômicos do mundo: La Silla, localizado a 2.400 metros de altitude, no deserto do Atacama. As demais cenas do filme foram feitas em Santiago. Já a trilha foi produzida pela Satellite Audio e gravada em Los Angeles por um coral de crianças. (ADMINISTRADORES, 2017)

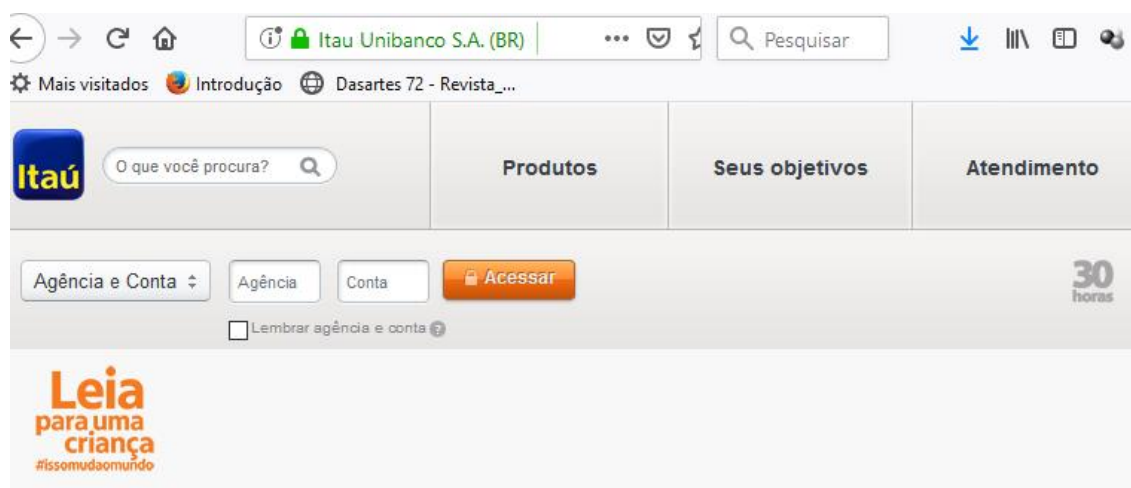
Houve uma preocupação em criar um efeito de realidade que acaba por nos capturar, a atenção aos detalhes tanto na imagem quanto na trilha sonora nos leva para dentro do vídeo, em uma espécie de filme de alta qualidade de produção. A trilha sonora escolhida foi *StarMan*, de David Bowie, a qual foi adaptada para *StarGirl*, interpretada por uma cantora com um coral de crianças. A música confere grande emoção ao vídeo.

O programa *Leia para uma criança* do Itaú Social começou a disponibilizar livros gratuitamente, a partir do ano de 2010. Por meio de um cadastro e preenchimento de uma pequena pesquisa, a pessoa, correntista ou não do banco, pode solicitar sua coleção que, no começo, correspondia a três livros por ano, reduzindo para dois livros de alguns anos para cá. De acordo com o Itaú Social,⁴⁰ são objetivos do programa:

[...] incentivar a leitura do adulto para e com a criança como uma oportunidade de fortalecimento dos vínculos e da participação ativa na educação desde a primeira infância. Além disso, o programa busca ampliar o repertório cultural da criança, por meio da literatura de qualidade, para seu desenvolvimento integral. Para alcançar esses objetivos, o programa seleciona livros infantis por meio de edital. Os títulos selecionados são distribuídos para a sociedade e para espaços educativos como bibliotecas, escolas, organizações da sociedade civil e instituições de assistência social, além de oferecer formações sobre mediação de leitura.

A campanha beneficia muitas pessoas, dentre elas professores que fazem verdadeiras “campanhas” para arrecadarem exemplares para alunos os quais, muitas vezes, não têm condições de comprar livros de literatura infantil. O site do programa está alocado no site do banco, como podemos ver na Figura 46.

⁴⁰ <https://www.itausocial.org.br/programas/formacao/leia-para-uma-crianca/>

Figura 44 - Tela do Programa *Leia para uma criança* do banco Itaú

Fonte: recorte da tela do site: <https://www.itaubr.com.br/crianca/>

São perceptíveis tanto a ligação do banco com essa campanha quanto uma propaganda não explícita a qual atrai pessoas a visitarem o site, dando visibilidade à marca. Ademais, essa ação destaca de maneira positiva o trabalho do Banco. Um *marketing* mais sutil, mas não menos agressivo se pensarmos no valor de investimento feito não só na distribuição de livros do programa, como também na “superprodução” da campanha publicitária que contou com livros digitais, inclusive aquele que aparece na produção.

8.1.1 Sequências

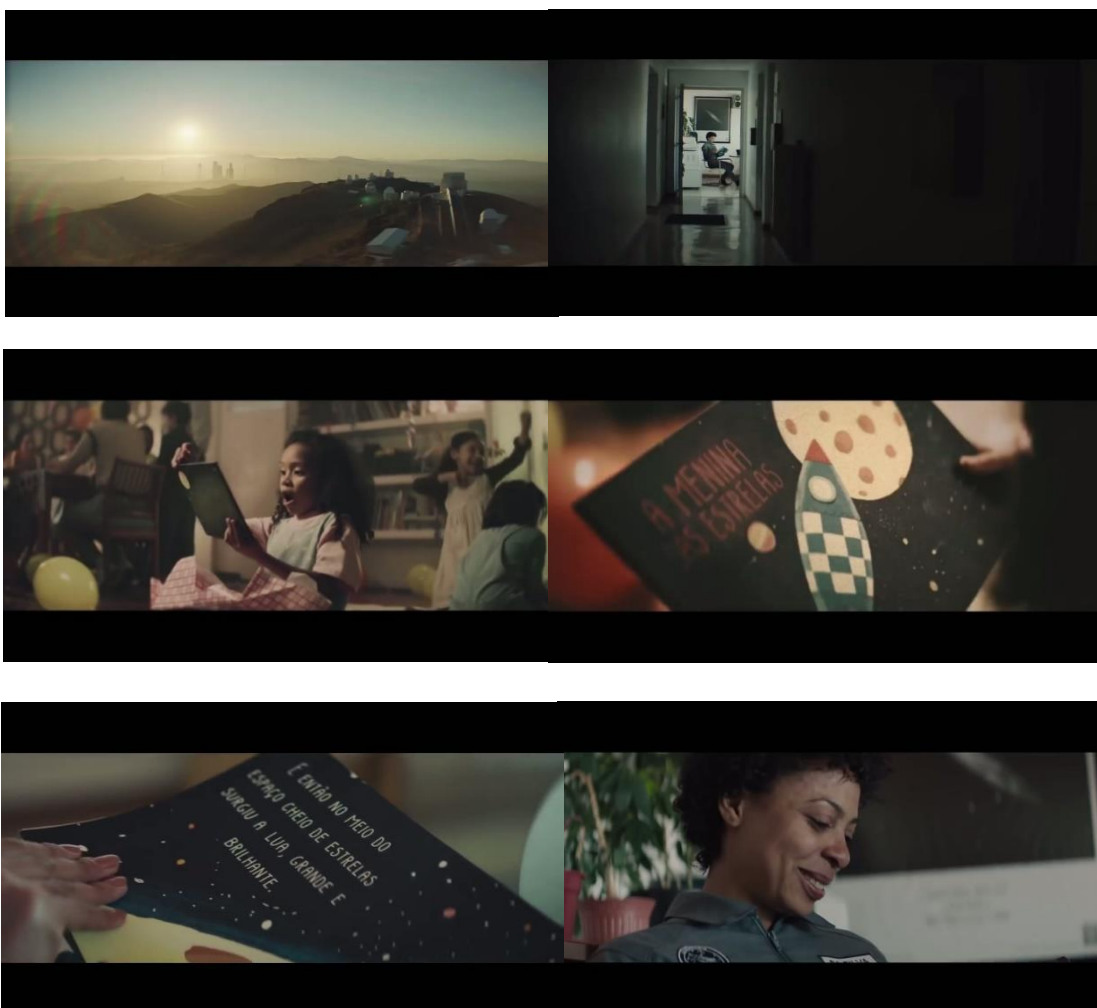
Para procedermos com a análise, decompomos a propaganda em quadros. Esses quadros foram extraídos por meio de um programa⁴¹, no qual produzimos um quadro ou frame para cada segundo do vídeo. Dessa maneira, é possível perceber melhor aquilo que está colocado nas

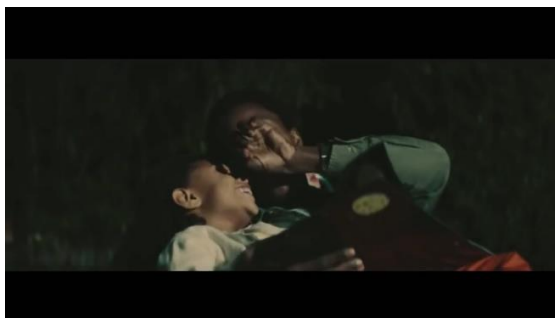
⁴¹ O programa utilizado para fazer os quadros das produções audiovisuais foi o FREESTUDIO.

imagens do que quando estão em movimento, no audiovisual, pois, muitas vezes, não nos damos conta de certas características ou não conseguimos ver devido à passagem rápida das imagens.

Decidimos, também, separar os frames do vídeo em sequências, agrupando-os por semelhanças em sua significação e de maneira sequencial, a fim de não perder a ideia de movimento do audiovisual. É preciso mencionar que não utilizamos todos os frames que foram gerados, no total geramos 120 imagens. Aqui, estaremos utilizando apenas 51 imagens.

8.1.1.1 Sequência 1: O início do fim





Fonte: Quadros da propaganda⁴²

Nessa sequência, separamos as imagens do início da propaganda, mas que podemos entender ao longo das cenas que também mostram o final da história. Vemos o sol despontar no horizonte e iluminar aquilo que poderíamos dizer ser um deserto, é possível notar construções retangulares e ovais na cor prata e branco. Esse amanhecer pode nos remeter ao início, ao nascimento. Essas cenas passam rapidamente enquanto uma música alta e lenta instrumental começa a tocar. Ao fundo de um corredor escuro vemos, na claridade de uma sala, uma mulher com um macacão cinza, sentada. Ela folheia um livro. A câmera capta essas cenas de maneira subjetiva, como se o espectador estivesse caminhando pelo corredor até chegar ao lado da mulher e olhar o livro, dando a sensação de convocar a participação daquele que assiste. A mulher alisa o livro que é focado e enquadrado na sua totalidade. Podemos ler o que está escrito na página que ela está lendo: “E então no meio do espaço cheio de estrelas surgiu a lua, grande e brilhante”. A ilustração do livro mostra um fundo escuro cheio de pontos brilhantes e um meio círculo amarelo, representando a lua. O livro utilizado na propaganda é o mesmo que foi disponibilizado digitalmente pelo site do programa *Leia para uma criança*⁴³, do Itaú Social, o *kidsbook*⁴⁴ intitulado *A menina das estrelas*.

Logo aparece uma garotinha sentada no chão abrindo um presente, dando a sensação de ser sua festa de aniversário. O presente é um livro com o título *A menina das estrelas*. A câmera foca no rosto da menina que demonstra surpresa e alegria. A música fica mais alta e sons de pessoas falando muito baixo são escutados, enquanto vemos a cena de um homem negro, que parece ser o pai da garota, contando a história do livro e mostrando a lua para ela, desenhando a forma de um telescópio com a mão. Os dois parecem se divertir muito.

A partir dessa sequência, vemos uma justaposição entre o passado e o presente, entre o tempo da menina que ganha um livro e o tempo da mulher que, na vida adulta, folheia aquele mesmo livro. A todo momento, a mulher revisita seu passado, que a inspirou a ser o que ela é

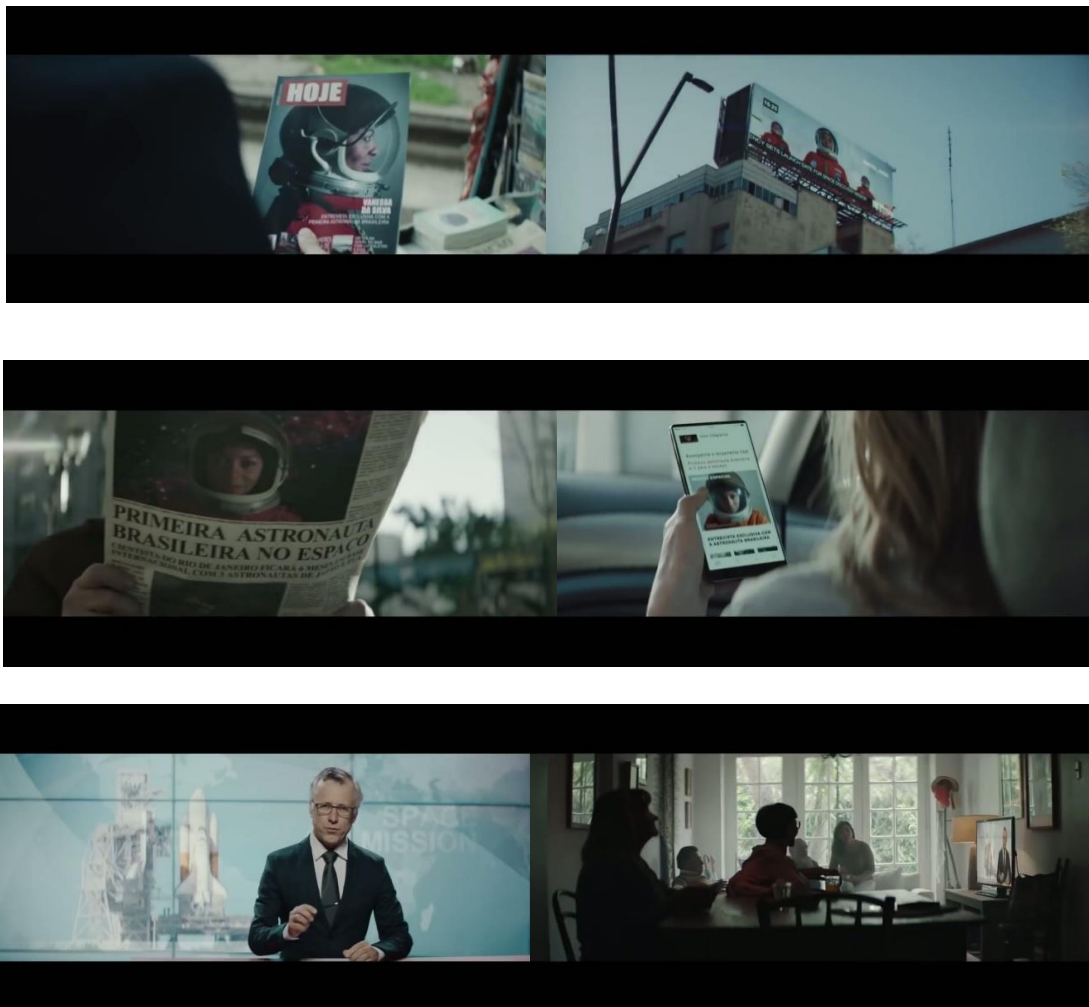
⁴² <https://www.youtube.com/watch?v=6m2NZkXqUHY>

⁴³ <https://www.itaú.com.br/crianca/>

⁴⁴ <http://www.euleioparaumacrianca.com.br/>

hoje. A característica marcante dessa sequência, além do paradoxo entre passado, presente e futuro, é essa ideia de participação que o espectador tem pela forma como foram registradas as cenas. A câmera parece estar sendo segurada por uma pessoa que transita em meio às cenas, podemos ver isso no posicionamento e também no balanço que se produz nas cenas, como se estivessem caminhando enquanto elas eram gravadas.

8.1.1.2 Sequência: Das muitas “telas”



Fonte: Quadros da propaganda

A propaganda vai de desdobrando, as vozes que estavam baixas ficam um pouco mais audíveis e podemos escutar: “Vanessa da Silva, a primeira brasileira a tornar-se astronauta [...] seguem os preparativos para o lançamento que ocorrerá daqui a dois dias na Base Internacional”. Essa mensagem é dada pela voz de um jornalista, enquanto ouvimos, ao mesmo tempo, a música, mais instrumental nesse momento. Também ouvimos a voz do jornalista e as imagens que seguem são de notícias veiculadas sobre o acontecimento. O jornalista e as

imagens buscam dar credibilidade à narrativa, ao acontecimento. As muitas telas que aparecem nesse momento mostram a dimensão da importância desse acontecimento, que foi noticiado em revista e jornais impressos, na televisão, em notícias do celular (representando a internet em geral) e também em um outdoor. O que podemos ver é essa busca pela representatividade feminina em um lugar que normalmente é ocupado por homens e, além disso, a discussão do preconceito racial, o que torna ainda mais densa a discussão. Há um cruzamento dessas duas perspectivas.

Surgem, assim, duas ideias principais nessa sequência: (1) a importância de uma mulher negra, brasileira, tornar-se astronauta; (2) e as muitas abordagens dos meios de comunicação, principalmente por meio de telas, já que são elas que nos dão subsídios, todos os dias, para construirmos nossas opiniões sobre aquilo que nos rodeia.

8.1.1.3 Sequência: Olhares



Fonte: Quadros da propaganda

O foco dessa sequência está nos olhares, pois os vemos de diversos ângulos nas imagens selecionadas, o que pode ser conferido tanto na infância quanto na vida adulta da personagem principal. O olhar focado nesse trecho poderia ser entendido como de contentamento, que se perde em meio aos sonhos, como se apenas o corpo estivesse presente naquele momento e o olhar estivesse percorrendo outros lugares. Poderíamos acrescentar que esses pensamentos se entrecruzam: o da garotinha parece estar no futuro, naquilo que ela gostaria de se tornar, e o da mulher estaria no seu passado, na infância, nos sonhos que ela construiu a partir das leituras que seus pais fizeram do livro que ela havia ganhado.

A partir da cena da menina no carro, brincando com seu foguete de brinquedo, a música instrumental dá lugar à voz da cantora Tássia Holsbach, que interpreta a canção *StarGirl*, adaptação da canção de David Bowie *StarMan*⁴⁵. A cantora tem uma voz delicada e, ao mesmo tempo forte, conferindo emoção ao texto. A letra da música é dada em inglês, mesmo sendo uma propaganda voltada ao público brasileiro e a cantora tendo essa nacionalidade. Também podemos ver isso na escolha da locação: ao invés de dar preferência ao Brasil, a opção foi o Chile, principalmente por causa do observatório ALMA no deserto do Atacama, que é o maior projeto astronômico do mundo e deu vida àquilo que seria uma estação espacial, uma vez que no Brasil não temos um programa espacial forte. Apesar disso, temos duas bases de lançamento de foguetes: o Centro de Lançamento da Barreira do Inferno (CLBI) no Rio Grande do Norte e o Centro de Lançamento de Alcântara (CLA) no Maranhão.

8.1.1.4 Sequência: Preparação



⁴⁵ Mais adiante apresento a letra da música traduzida para o português, e a versão em inglês.



Fonte: Quadros da propaganda

Nesse apanhado de cenas, os enquadramentos, o ângulo de câmera ora são *plongée*, ora *contra-plongée*. *Plongée* é uma palavra francesa que significa mergulho e é justamente o que caracteriza essa visão de cima para baixo, e a visão de baixo para cima é chamada de *contra-plongée*. As cenas gravadas em *plongée* fazem o espectador sentir-se como se estivesse observando tudo de cima para baixo, esse ângulo também confere um ar de inferioridade àquilo que se está filmando, já que há algo maior que aquilo que está sendo filmado. Já o *contra-plongée* é o contrário: ele dá a sensação de superioridade para aquilo que está sendo filmado, pois o espectador enxerga de um ângulo inferior, como se ele estivesse abaixo, o deixando em desvantagem e enaltecendo o personagem filmado.

Entendemos, nesse recorte, que se coloca em evidência a personagem central da propaganda: ela aparece em todos os planos e é enquadrada no ângulo *contra-plongée*, o que lhe confere grandiosidade, uma posição central de importância. Parece que ela é posta em evidência para dirimir qualquer sinal de inferioridade por ser mulher, em meio a tantos homens, por ser negra e, também, por ser brasileira, pois há um preconceito velado em relação aos países da América Latina.

Ainda é necessário destacar dois fatos importantes que complementam essa parte da trama: a tarja com o sobrenome bordado no macacão da astronauta e o fato de ela ser a única mulher em meio aos homens que aparecem na hora da preparação para a decolagem. A tarja bordada com o sobrenome *DA SILVA* no macacão da astronauta nos remete a duas marcas que podem confirmar que ela é brasileira uma vez que o sobrenome é bastante comum no Brasil e, também, a maneira de colocar esse na farda, que é chamado de *sutache* (Figura 47), algo característico dos militares do Brasil.

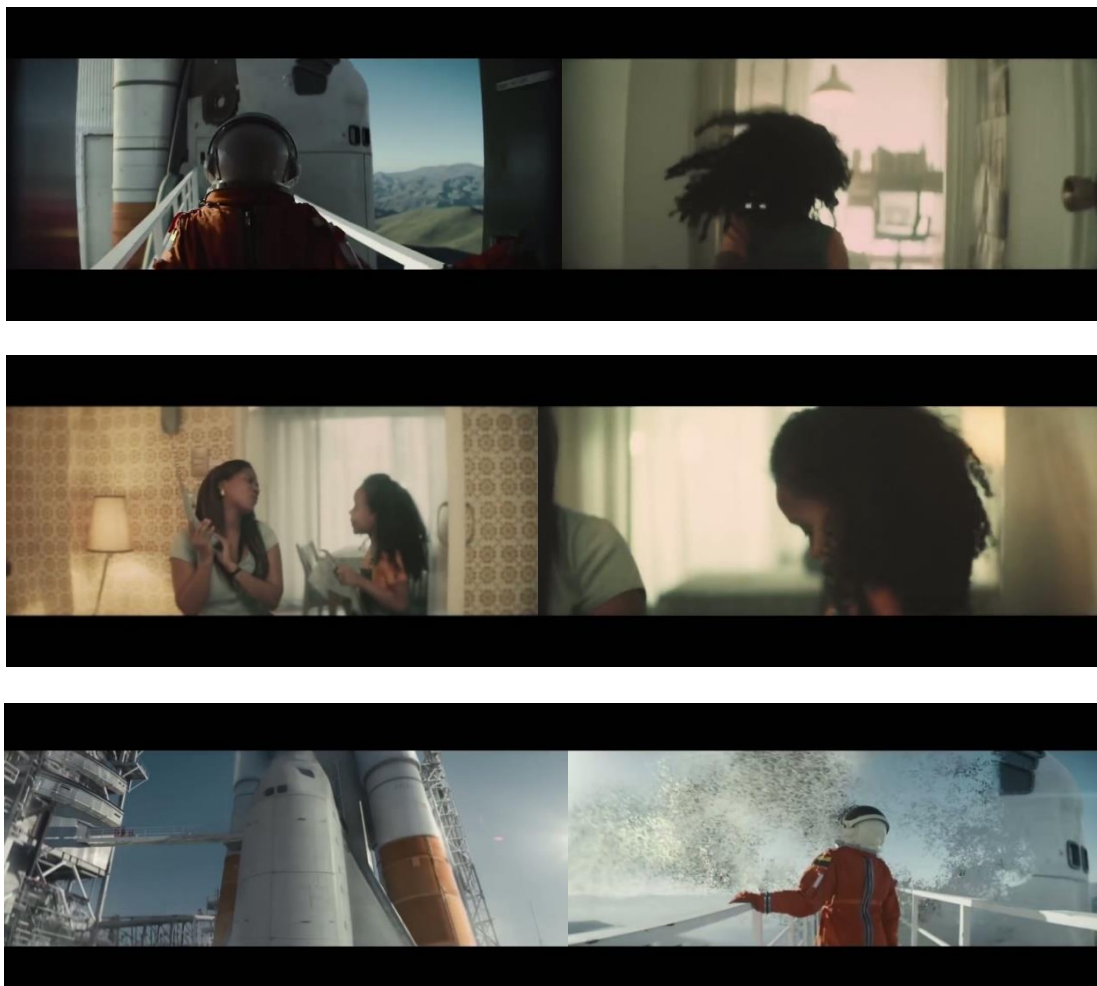
Figura 45 - Sutache da astronauta

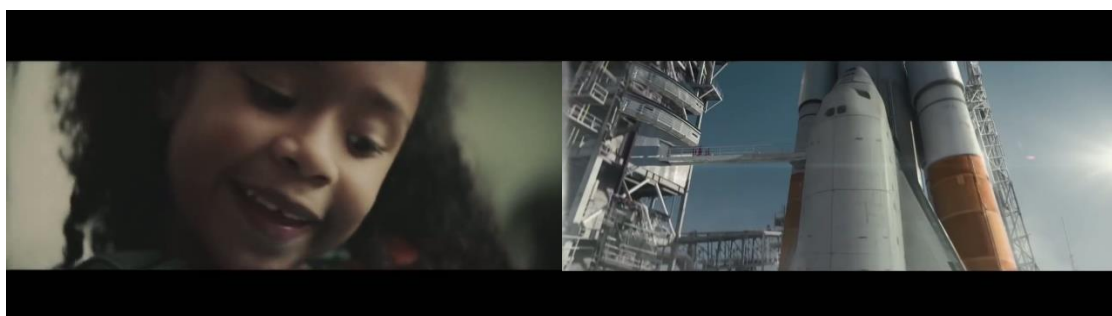
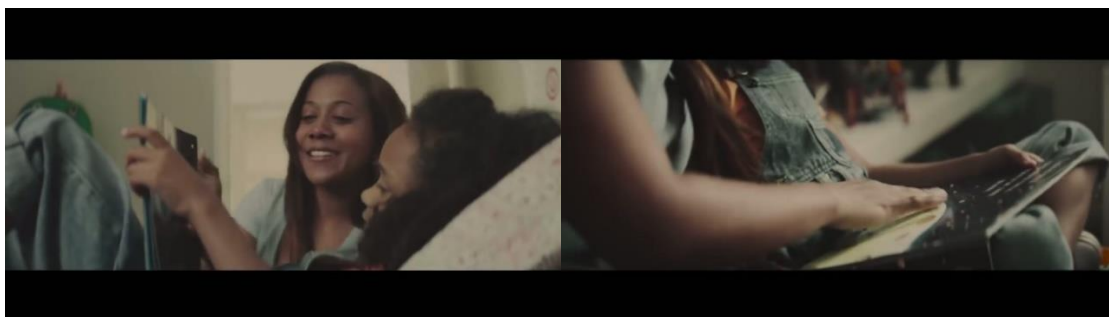
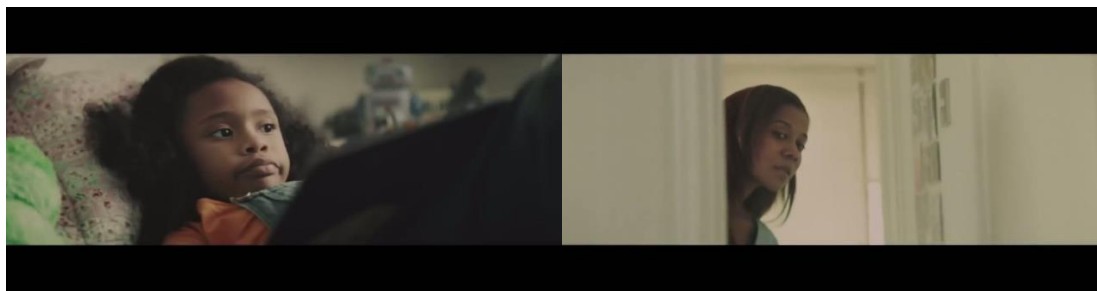


Fonte: *print screen* da tela do vídeo da propaganda analisada

No decorrer da propaganda, a música continua em um tom melódico baixo, com a voz forte da cantora, que vai cantando vagarosamente, diferente da música original que tem um ritmo mais frenético e a letra é cantada mais rapidamente. A construção desse novo arranjo para a música, menos acelerada e mais delicada, remete a esse cenário de volta ao passado, de busca pelo sonho.

8.1.1.5 Sequência: Reconstruindo sonhos





Fonte: Quadros da propaganda

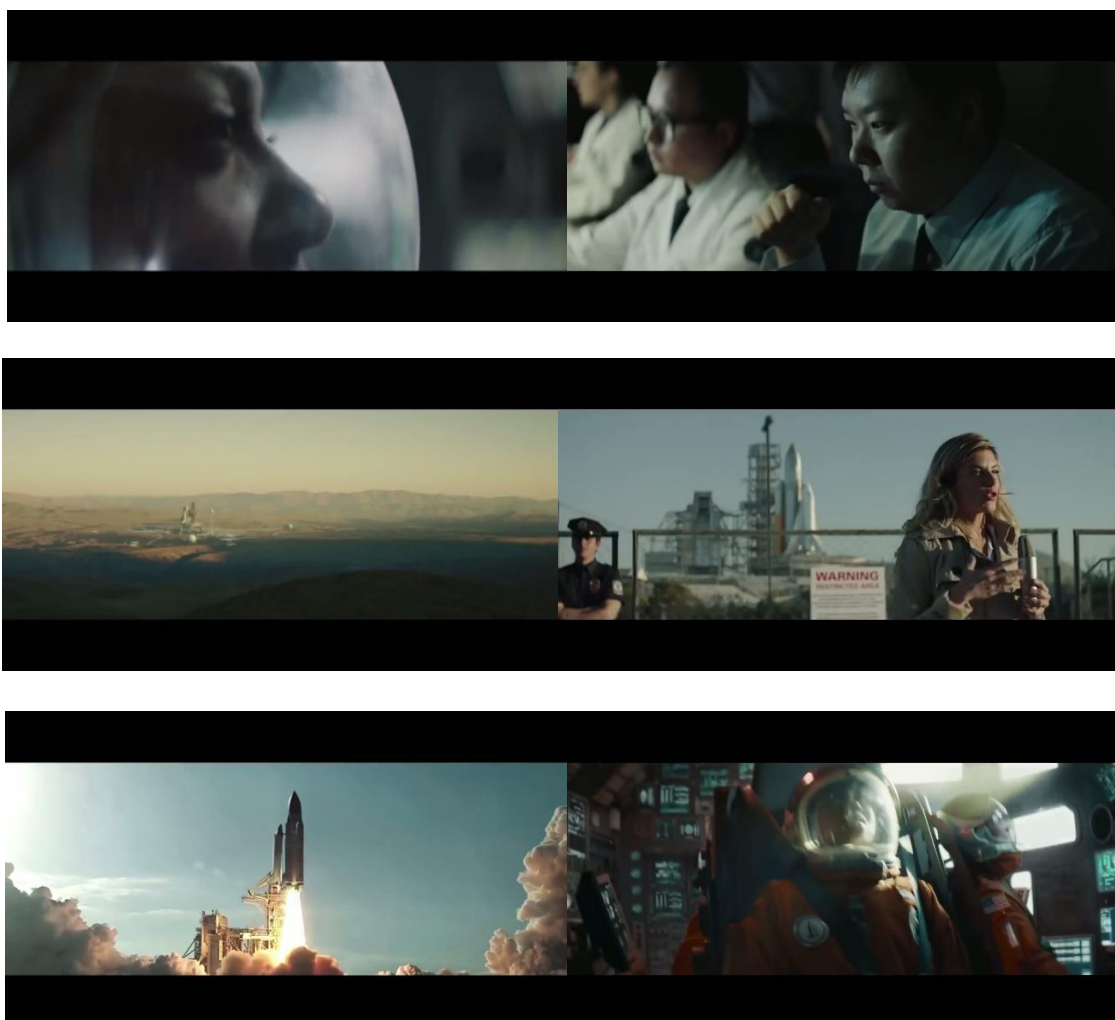
A essa sequência nomeamos *Reconstruindo sonhos* por tudo que ela apresenta e representa nessa campanha publicitária, dado que o objetivo da campanha é promover a leitura junto às crianças, não só as envolvendo, mas também colocando o adulto no centro desse processo, sejam pais, avós, familiares, amigos ou aqueles adultos que estiverem envolvidos com a criança. O título da campanha é *Leia para uma criança*. Vemos nessa parte a garotinha bastante animada indo pedir à sua mãe que conte a história do livro, mas a mãe está ao telefone e balança a cabeça negativamente, a menina sai triste do quarto. É nesse momento que a cena corta para o presente e vemos o foguete que a mulher está a olhar se desfazer como se fosse um

amontoado de pó. Outro corte de cena e vemos a menina triste (na infância) deitada em sua cama. Logo sua mãe aparece na porta e a menina fica surpresa. A mãe senta-se ao lado da garotinha para lhe contar a história. Na cena seguinte, vemos o foguete, como se nada tivesse acontecido, e focam o rosto de felicidade da mulher.

Essa sequência é o ponto central da narrativa, pois mostra o que acontece quando a leitura está presente na vida da criança e o que acontece quando não está. Essa utilização da metáfora do desaparecimento do foguete se não há, por parte dos pais, o incentivo à leitura remete à construção dos sonhos.

No final dessa sequência, a música que vinha em um ritmo mais lento e tranquilo tem uma entrada mais forte, que marca o começo do refrão, e é também o que poderíamos considerar como a parte mais emocionante da peça publicitária.

8.1.1.6 Sequência: A concretização do sonho





Fonte: Quadros da propaganda

Essa sequência é especial, porque nela vemos a realização do sonho da mulher (antes garotinha): a sua ida à lua como primeira astronauta brasileira. Os planos nessa sequência dão ênfase à concretização desse sonho, mostrando os últimos preparativos para a decolagem do foguete em direção ao espaço. São enfocados o rosto da astronauta, o das pessoas envolvidas no processo de decolagem, o lugar (o deserto) onde tudo está acontecendo, os fotógrafos e repórteres que registram aquele momento e o foguete decolando.

É nessa parte, também, que o refrão da música, que cria a paisagem sonora da propaganda, se torna mais intenso. O refrão é enfático e forte, marcado pelo som instrumental e pela entrada de um coral de crianças cantando junto com a intérprete da canção. Nesse momento, a música, que antes era lenta e tranquila, torna-se forte e seu ritmo se acelera. É importante notar que aquilo que a música diz no refrão, juntamente com a entrada do coral e as cenas que são mostradas, formam uma estrutura que na semiótica é chamada de sincretismo por sobreposição.

Para ilustrar o que estamos falando, trouxemos a letra da música no idioma original e naquele em que a pesquisa está sendo desenvolvida:

Quadro 10 - Música *StarGirl*

StarGirl	Menina das Estrelas
<p>Didn't know what time it was the lights were low I leaned back on my radio Some cat was layin down some rock n roll lotta soul, she said Then the loud sound did seem to fade Came back like a slow voice on a wave of phase That weren't no DJ that was hazy cosmic jive</p>	<p>Não sabia que horas eram, as luzes estavam fracas Eu me inclinei sobre meu rádio Um gato estava deitado sob um rock'n roll cheio de alma, ela disse Então o som alto pareceu esvaír-se Voltando como uma voz lenta sobre uma onda Não era nenhum DJ era um turvo jive cósmico</p>
<p>There's a stargirl waiting in the sky She'd like to come and meet us But he thinks he'd blow our minds There's a stargirl waiting in the sky She's told us not to blow it Cause he knows it's all worthwhile</p>	<p>Há uma menina das estrelas esperando no céu Ela gostaria de vir e nos encontrar Mas ela pensa que nos assustaria Há uma menina das estrelas esperando no céu Ela disse para não nos assustarmos Porque ele sabe que tudo vale a pena</p>

She told me: Let the children lose it Let the children use it Let all the children boogie	Ela me disse: Deixem as crianças perderem o controle Deixem as crianças aproveitarem Deixem todas as crianças dançarem
----------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: <https://www.lettras.mus.br/david-bowie/5355/traducao.html>

A relação entre música, imagem, gestual, escrita, entre outras linguagens, em um audiovisual é caracterizada como sincretismo, que consiste nessa relação entre diferentes linguagens para produzir um significado. Com a letra da música descrita, no Quadro 10, podemos perceber esse entrelaçamento de forma bastante precisa, quando analisamos todas as linguagens juntas sem uma separação, como exemplificaremos a seguir.

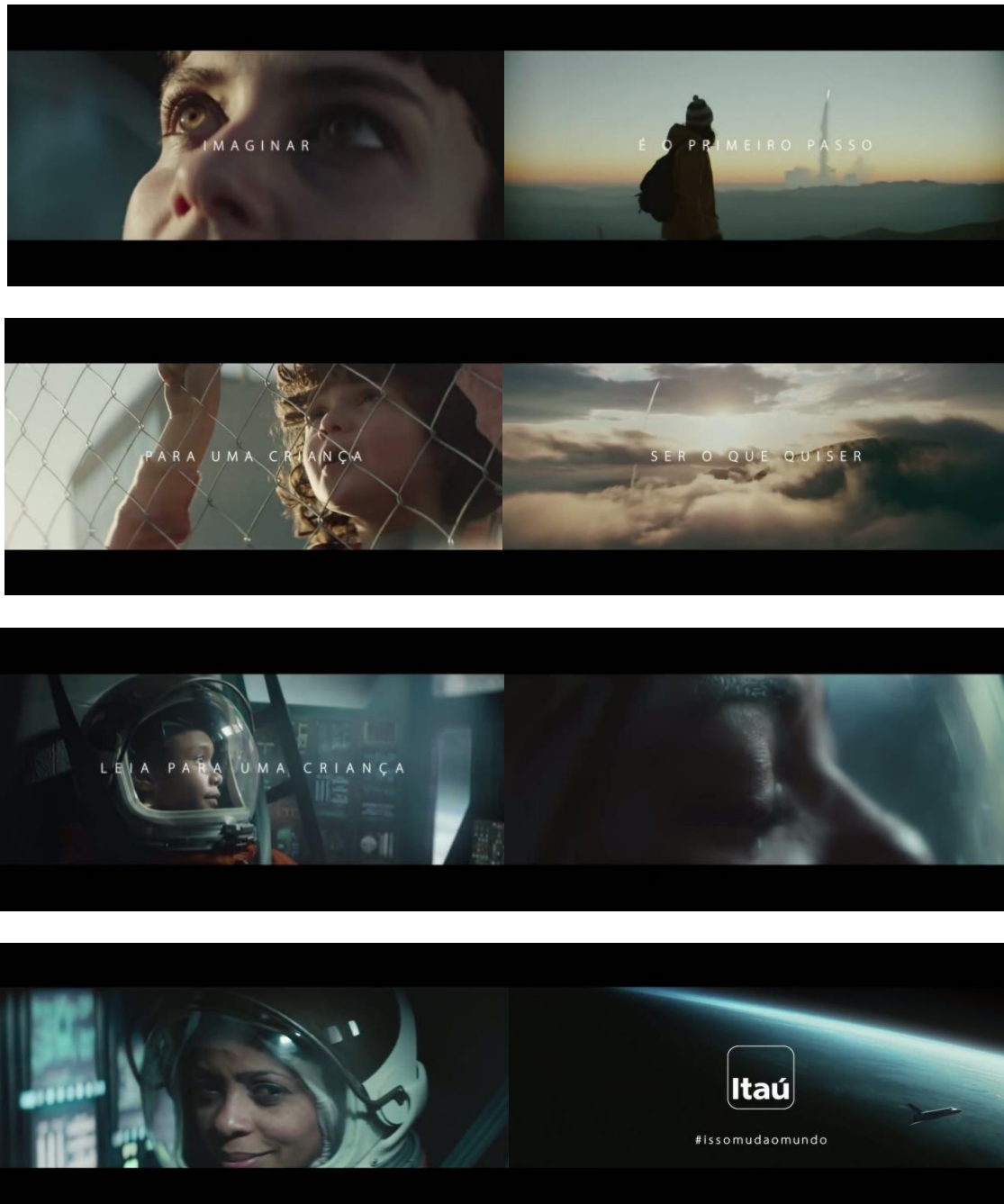
A partir da entrada do refrão precisamente na cena em que a mulher está prendendo o seu cinto de segurança, dentro do foguete, e os botões estão sendo acionados para dar início à partida, na letra da música cantada pelo coral junto com a cantora ouvimos:

Há uma menina das estrelas esperando no céu/ Ela gostaria de vir e nos encontrar /
 Mas ela pensa que nos assustaria / Há uma menina das estrelas esperando no céu /Ela
 disse para não nos assustarmos / Porque ele sabe que tudo vale a pena/ Ela me disse:/
 Deixem as crianças perderem o controle / Deixem as crianças aproveitarem / Deixem
 todas as crianças dançarem.

A letra reitera a história que foi contada para a menina, no livro *A menina das estrelas*, que ela ganhara em seu aniversário. Duas características se homologam: a linguagem sonora e a visual. Ademais, o refrão enfatiza a criança e é marcado pela entrada do canto do coral infantil. Podemos perceber aí a emoção da astronauta retratada em uma lágrima por ela alcançar o sonho nutrido desde criança, a partir da leitura que seus pais faziam do livro.

Pensar nessa cena nos faz perceber também o desfecho dado a essa narrativa, que foi a conquista do sonho por parte da garotinha, agora já adulta, e as suas constantes revisitações ao passado, dando importância a tudo aquilo que lhe foi ensinado e incentivado na infância.

8.1.1.7 Sequência: Mensagem



Fonte: Quadros da propaganda

A sequência final traz uma mensagem: “Imaginar é o primeiro passo para uma criança ser o que ela quiser”. Muito além de um desfecho para aquela história que nos foi contada através da campanha publicitária, ela traz um conselho ou mesmo uma ordem, pois logo após a mensagem está escrito “Leia para uma criança”, no imperativo, no sentido de ordem, de ordenar algo para o outro executar. Além da linguagem visual mostrar a mensagem escrita, em primeiro plano na cor branca, um pouco apagada, no segundo plano vemos imagens de crianças olhando o acontecimento, a decolagem do foguete. Também vemos imagens da astronauta dentro do foguete com capacete, que aparece ora como a garotinha, do passado, ora como a mulher,

astronauta. A cena marcante nessa sequência é a lágrima no rosto da astronauta, que é fechada em um plano *zoom in*, e nos remete à alegria da conquista.

A cena final é o espaço, cena panorâmica em que podemos avistar o foguete bem pequeno, evidenciando a imensidão do espaço e focando essa saída da Terra. Logo entram o logo do banco Itaú e a *hashtag* da campanha *Leia para uma criança, #issomudaomundo*.

Fica, assim, a mensagem para aqueles que assistem e que conhecem os programas desenvolvidos pelo banco Itaú. Poderíamos dizer que se trata de uma propaganda velada, já que não temos a venda direta de um produto, mas um pouco mais do que isso: temos uma forma de pensar que caracteriza e evidencia seu enunciário através do logo – o banco Itaú. As campanhas publicitárias têm mudado a forma de capturar seus clientes e também de incentivar vendas. Hoje as marcas têm apostado muito mais em *life style* (venda de um estilo de vida) do que na venda explícita de seu produto.

8.1.2 Alguns apontamentos

Ao fim desse percurso foi possível estabelecer algumas relações, a partir dos pressupostos da teoria semiótica, que nos mostram os passos que seguimos para constituir o percurso gerativo de sentido. Através da análise, conseguimos colocar em evidência alguns dos conteúdos apresentados pela peça publicitária, que construíram nossa leitura sobre tal objeto de estudo. Sendo assim, apresentaremos algumas análises que nos foram de grande importância para essa construção.

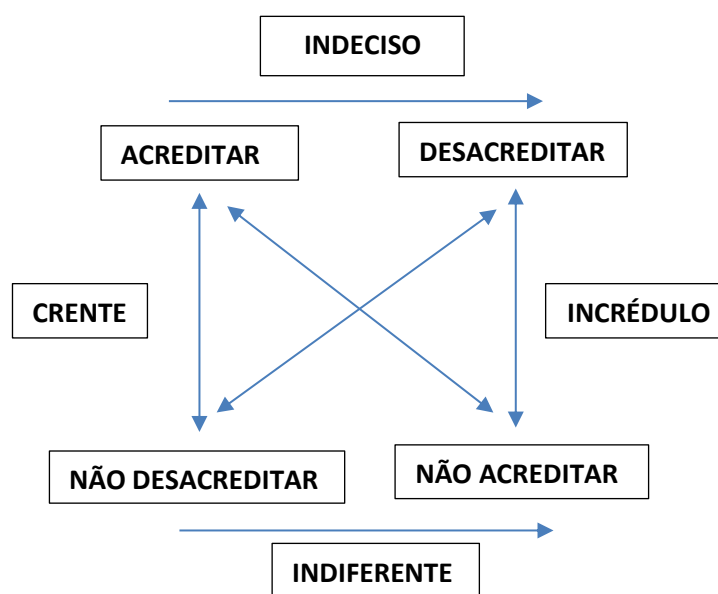
A primeira delas tem a ver com a oposição fundamental, um dos três níveis do percurso gerativo de sentido, dentro do plano do conteúdo. A partir de nossa leitura da peça publicitária, percebemos que a oposição fundamental, na qual está alicerçada a construção da narrativa da propaganda, é a dupla acreditar *vs* desacreditar, outras oposições poderiam caber, mas isso dependeria de cada leitura.

Chegamos a essa construção, pois primeiro temos uma garotinha que ganha um livro e, a partir desse momento, sonha em ser astronauta, ela acredita nesse sonho. Seus pais passam a contar a história do livro da Astronauta para a garotinha, o que a motiva mais ainda a acreditar no seu sonho e os pais incentivam essa conduta. Quando a mãe se nega a contar a história para a garota, ela passa a desacreditar, e o sonho construído se desfaz, já que ela não acredita nem sua mãe dá o incentivo que antes dava. Logo que a mãe passa novamente a contar a história, a garotinha volta a acreditar no sonho, junto com o incentivo de seus pais. A partir desse

momento, por apostar no sonho, a garotinha, que já é uma mulher, realiza seu desejo de tornar-se astronauta.

Essa relação poderia ser colocada no quadrado semiótico e teríamos as seguintes correspondências:

Figura 46 - Quadrado semiótico



Fonte: Material elaborado pela pesquisadora (2019)

Tais relações não são estanques, elas podem ser mais ou menos intensas e não ficam tão polarizadas. Então, para a constituição do quadrado semiótico, encontramos na análise da propaganda, no nível fundamental, o par de oposições acreditar vs desacreditar, pensando na metáfora do foguete, apresentada na propaganda, quando a mãe deixa de ler para a menina e isso reflete no desaparecimento do foguete na vida adulta da menina. A partir desse par, geramos o par de subcontrários não acreditar vs não desacreditar. Dessa relação, entre a oposição e subcontrários, temos o par de contrários representados por acreditar vs não desacreditar e desacreditar vs não acreditar. Da relação entre cada par de contrários, obtivemos os termos complementares “crente” (acreditar vs não desacreditar) e “incrédulo” (desacreditar vs não acreditar). Ao final do quadrado semiótico, atingimos as relações dos termos complexo e neutro, que foram lidos por nós, respectivamente, como “indeciso” (acreditar vs desacreditar) e “indiferente” (não desacreditar vs não acreditar).

Outra análise diz respeito aos aspectos das articulações entre as linguagens visual e sonora através da montagem. É importante ressaltar que aqui estaremos propondo essa análise

para todo o audiovisual, diferentemente de dividir em algumas sequências específicas. De acordo com Fechine (2009), o ritmo é a chave perceptiva do efeito audiovisual. E, segundo a autora, a determinação do ritmo no audiovisual pode ser identificada através de três pares de categoriais, que apresentamos no capítulo 3, no item 3.5.3 Montagem, que são:

Quadro 11 - Quadro dos pares categoriais para definição do ritmo no audiovisual

Ritmo	Duração	Frequência	Combinação
Categorias audiovisuais	Extensidade	Continuidade	Segmentação
	Intensidade	Descontinuidade	Acumulação

Fonte: Fechine (2009, p.349)

Sendo assim, apresentamos de acordo com essa categorização o quadro que representa o audiovisual que estamos analisando. Preferimos analisar o audiovisual em duas partes, pensando na música e também na composição das imagens. Dividimos em antes e depois do refrão, o vídeo tem 2 minutos e o refrão começa em 1 minuto e 20 segundos.

Quadro 12 - Quadro dos pares categoriais para definição do ritmo no audiovisual (áudio e imagem) “Astronauta-Leia para uma criança” antes do refrão

RITMO	VÍDEO	ÁUDIO
DURAÇÃO		
Extensidade		Atonia, menor pulsação. Batidas mais esparsas (pouca acentuação), aliadas a andamentos mais lentos e extensos.
Intensidade	Planos curtos e movimentados. Não observamos planos longos, para dar sequencialidade às cenas, mas sim uma justaposição de quadros.	
FREQUÊNCIA		
Descontinuidade	Planos fragmentados, é possível perceber os cortes que são feitos no decorrer do desenho, criando uma dinamicidade ou, até mesmo, um ritmo mais acelerado nas imagens.	Mudanças bruscas, pouca regularidade seja no andamento, seja no padrão de duração dos compassos. Apelo maior às descontinuidades e “saltos”. Vemos isso no desenho quando repentinamente começa uma música para dar ênfase no que está acontecendo, não há uma regularidade – como começa também repentinamente para.
COMBINAÇÃO		
Segmentação	Planos sucessivos, no desenho não há mais de uma ação ocorrendo no plano, há cortes para mostrar a mesma situação, mas tudo ocorre de maneira linear. Os planos normalmente são mais focados naquilo que está sendo feito, poderíamos dizer que são planos mais focados.	Sons em sequência com pouca variedade de elementos. Há uma segmentação no som também, pois quando há falas, não há música e vice-versa. As músicas aparecem e sons aparecem com pouca variedade de instrumentos.

Fonte: Adaptação do quadro de Fechine (2009, p.350-355) pela pesquisadora

No quadro acima verificamos que a primeira parte do audiovisual entrelaça as suas linguagens principais, o áudio e o vídeo, e essas se mostram nas categorias da frequência e da combinação da mesma maneira quando analisadas através das categorias de definição do ritmo audiovisual de Fechine (2009, p. 349). A categoria da duração é única delas em que há discrepância entre áudio e imagem.

Quadro 13 - Quadro dos pares categoriais para definição do ritmo no audiovisual (áudio e imagem) *Astronauta-Leia para uma criança* depois do refrão

RITMO	VÍDEO	ÁUDIO
DURAÇÃO		
Intensidade	Planos curtos e movimentados. Não observamos planos longos, para dar sequencialidade às cenas, mas sim uma justaposição de quadros.	Maior pulsação e intervalos menores. Temos mudanças repentinas nos sons, que vão das falas a ruídos e músicas inesperadas. Pouquíssimos momentos em que não há qualquer tipo de som.
FREQUÊNCIA		
Continuidade	Categoria construída a partir da “gramática” de planos da decupagem clássica, orientada pela decomposição linear e gradual das cenas dos planos mais abertos aos mais fechados e vice-versa com vistas sempre à produção de um efeito de continuidade da representação (cena).	Discursos musicais dotados de maior regularidade seja no andamento, seja no padrão de duração dos compassos. Frequentemente associadas às sensações de progressividade e expansão musical.
COMBINAÇÃO		
Segmentação	Planos sucessivos, no desenho não há mais de uma ação ocorrendo no plano, há cortes para mostrar a mesma situação, mas tudo ocorre de maneira linear. Os planos normalmente são mais focados naquilo que está sendo feito, poderíamos dizer que são planos mais focados.	
Acumulação		Caracterizado pela multiplicidade de elementos sonoros. Quanto maior a quantidade de sons simultâneos, maior o efeito de acumulação. O efeito de acumulação é muito frequentemente produzido pela incorporação cumulativa de elementos sonoros produzindo a sensação de “crescimento” da música.

Fonte: Adaptação do quadro de Fechine (2009, p.350-355) pela pesquisadora

Como no quadro anterior, duas características na duração e na frequência foram percebidas igualmente no áudio e na imagem. A única categoria em que houve diferenciação foi na combinação, na qual observamos a acumulação no áudio e a segmentação na imagem.

Essas características destacadas nos quadros nos mostram como pode ter sido tecida a montagem durante a produção da campanha publicitária.

8.3 PESQUISA DE CAMPO COM PEDAGOGAS(OS) EM FORMAÇÃO - LEITURA DA PROPAGANDA: ASTRONAUTA

Apresentamos o questionário/roteiro utilizado na leitura da propaganda com as(os) pedagogas(os) em formação:

1. O que você pode falar desse vídeo?
2. Tem história/narrativa? Qual?
3. Onde se passa a história/narrativa?
4. Tem personagens/atores? Como são?
5. O que pensa quando vê? O que passa pela sua cabeça?
6. Onde no vídeo você enxerga o que faz pensar isso?
7. Esse vídeo é bom ou ruim?
8. Você gostou desse vídeo?
9. O que não gostou?
10. Quais linguagens utiliza? (Visual - imagem, linguagem verbal escrito, a moda, a paisagem / Sonora - música, linguagem verbal oral, ruídos)
11. É possível perceber no vídeo algum tipo de oposição (ideias contrárias/contraditórias)?
12. As imagens são simétricas ou assimétricas? Que tipos de formas encontramos nesse vídeo?
13. As cores são variadas ou há predominâncias?
14. Há verbal escrito?
15. Temos som? Que espécie? Ruído, música...
16. Esse som faz diferença na visualização desse vídeo?
17. No vídeo há relação entre imagem e som? O que mais chama a atenção – som ou imagem?
18. Tem alguma outra característica que gostariam de ressaltar?
19. Qual o conteúdo desse vídeo? Do que ele fala ou quer falar? Onde vemos isso no vídeo?
20. O que esse vídeo provoca em você? (sentimento)
21. Para que propósito foi criado esse vídeo? (informativo, entretenimento, reflexão)
22. De onde vem esse vídeo? (canal de televisão, internet, meio pelo qual chega até nós)
23. Como foi feito? Técnicas utilizadas?
24. É fácil de achar? É bastante visto e conhecido?
25. Como chega até nós? (só quando procuramos ou quando não estamos procurando)
26. Qual o anunciante? (Marca a ser vendida, exaltada...)
27. Alguém já conhecia o vídeo? De onde?
28. Esse vídeo é diferente daqueles que vemos no nosso cotidiano? Por quê?
29. É atual ou antigo?
30. O que é leitura de imagem para você?
31. Você trabalharia na escola com esse vídeo? De que forma?
32. Esse vídeo vai fazer parte do seu repertório?

Inicialmente, convidamos os alunos para assistirem ao vídeo e, depois, conversamos a respeito do que viram.

Turma 1

O que você pode falar desse vídeo?

Aluno: Ler é imaginar, mas uma criança não vai entender isso.

Pesquisadora: Mas então você acha que essa propaganda não é para uma criança?

Aluno: Eu acho que não.

Pesquisadora: Tem história/narrativa? Qual?

Todos: Concordam que sim.

Pesquisadora: Qual história?

Aluna: A história de uma menina que ouviu uma história quando criança de astronauta. Ela se apaixonou por aquilo e o sonho dela era ser astronauta. E quando ela cresceu, ela seguiu esse sonho.

Pesquisadora: E onde no vídeo você consegue ver isso?

Aluna: Quando ela ganha o livro e fica surpresa. As imagens do pai lendo para ela.

Pesquisadora: Onde se passa a história/narrativa?

Aluna: No Brasil.

Pesquisadora: Por que você acha?

Aluna: Porque no jornal fala que é a primeira astronauta brasileira. E o sobrenome é da Silva, alguma coisa assim.

Pesquisadora: Onde você viu que o sobrenome dela era da Silva?

Aluna: No macacão dela.

Pesquisadora: Alguém mais notou isso?

Aluno: O sobrenome eu notei. O jornal não.

Pesquisadora: O sobrenome te remeteu a ela ser brasileira direto?

Aluna: Não, eu já tinha escutado que ela era brasileira.

Pesquisadora: As cenas que aparecem da cidade, as casas, parece com o Brasil?

Todos: Concordam que não parece o Brasil.

Pesquisadora: Então, ela é brasileira e as cenas se passam no Brasil ou não?

Aluna: Pode ser na NASA, nos Estados Unidos.

Aluno: Pode ser na Rússia.

Pesquisadora: Tem personagens/atores? Como são?

Pesquisadora: Quem lembra como são os personagens?

Aluno: A menina era morena.

Aluna: Apareciam os pais dela.

Aluna: Uma coisa que chamou minha atenção foi a predominância de homens no ambiente onde ela estava.

Aluno A: Ali na capa do jornal até dizia: “Primeira Astronauta”.

Pesquisadora: O que pensa quando vê o vídeo? O que passa pela sua cabeça?

Pesquisadora: Que sentimento a propaganda traz para vocês?

Aluna: Acho que a primeira questão é que é o sonho de uma criança e muitas vezes não damos bola, mas é uma coisa muito importante para a criança. Foi uma coisa que encantou ela, que fez virar profissão e ela procurar aquilo. Também a questão da leitura que faz a criança querer, imaginar e sonhar.

Pesquisadora: Alguém concorda, discorda, ou tem alguma coisa para acrescentar?

Aluno: Para mim uma coisa que dá sentimento é a música.

Todos: Balançam afirmativamente a cabeça, concordando com o colega.

Aluno: A música começa meio melancólica no início, mas vai melhorando.

Pesquisadora: Alguém conhece essa música? Nunca ouviram essa música?

Todos: Dizem não.

Pesquisadora: No vídeo há relação entre imagem e som? O que mais chama a atenção som ou imagem?

Aluna: A imagem. Mostrando a felicidade dela, as emoções dela.

Aluna: Eu acho que a imagem explica bastante coisa, só que a música dá essa emoção. A imagem ela já se explica a propaganda. Nós podemos fazer até um teste de repente olhar a propaganda sem música para ver o que nos remete. Só que a música te leva a fazer outra interpretação. Te leva a sentir coisas diferentes. Leva a se emocionar.

Pesquisadora: Vocês acham que se eu passasse sem som seria diferente?

Aluno: Talvez sim, mas quem sabe não seria tão forte.

Pesquisadora: Tem alguma outra característica que gostariam de ressaltar?

Aluna: O que eu mais gostei é quando ela está dentro da nave, daí ela solta uma lágrima, o sonho está se realizando, no auge de estar se materializando.

Aluno: É a parte que tudo se destrói?

Pesquisadora: Por que vocês acham que tudo se destrói?

Aluna: Porque a mãe dela se recusa a ler para ela. A propaganda meio que diz: - “Leia para uma criança”. Então, quando a mãe dela diz que não vai ler é um momento em que tudo aquilo se perde, deixa de ter o incentivo, de ela ler aquela história, dela poder imaginar. Então, quando a mãe dela volta para o quarto para ler meio que volta o foguete porque ela começou a ler.

Pesquisadora: Alguém já conhecia o vídeo? De onde?

Aluna: Sim, tinha passado na televisão.

Pesquisadora: Há verbal escrito?

Aluna: Eles (Itaú) têm várias propagandas desse tipo e aquele slogan ali – “Imaginar é o primeiro passo...”.

Pesquisadora: Essa propaganda é diferente daquelas que vemos no nosso cotidiano? Por quê?

Muitos balançam a cabeça positivamente.

Aluna: Porque não está incentivando a comprar alguma coisa diretamente, como a maioria das propagandas tem esse objetivo. Consumismo, mas ali não está explícito o consumo do livro, ele pode chegar nas tuas mãos de diferentes formas, como por doação, na biblioteca, ou emprestado.

Aluno e Aluna: Até o próprio Itaú fornece.

Aluno e Aluna: A diferença de ser uma menina, como protagonista.

Aluna: O foco ser uma mulher, aparecer no jornal. Ela está no meio de muitos homens, não aparecem mulheres.

Aluna: E a família toda ser negra.

Aluna: Poucas mulheres negras como protagonistas e também nesse meio (ser astronauta).

Pesquisadora: Para que propósito foi criado esse vídeo? (informativo, entretenimento, reflexão)

Pesquisadora: Por que vocês acham que o Banco criou essa propaganda?

Aluno: Para aparecer, eles querem dinheiro.

Pesquisadora: Você acha que é só para evidenciar a marca?

Aluno: Sim.

Pesquisadora: Para não vender nada?

Aluno: Nada.

Aluna: Acho que quer centrar no incentivo à leitura. Nessa questão de que a criança é o nosso centro é ela que vai mudar. Então ajudando a criança a ampliar os conhecimentos está a formar um adulto. E quanto ao investimento, investir em uma criança é o maior investimento que vai ter a longo prazo

Aluna: Uma coisa que me chamou a atenção foi que através da leitura ela se inspirou, ela foi atrás e conseguiu chegar e no final da propaganda aparecem várias crianças olhando para o que ela realizou. Então, através da realização de uma pessoa ela serve de inspiração para outras crianças também.

Pesquisadora: O que é leitura de imagem para vocês?

Aluna: É uma compreensão que tu tiras a partir daquilo que tu captas e interpreta a partir dos elementos que te chamam a atenção... Acho que isso é leitura de imagem.

Aluno: Como aquilo te toca.

Aluna: Tu sempre vais olhar com esse olhar daquilo que tu já carregas contigo.

Pesquisadora: Você levaria para a escola esse vídeo? De que forma?

Aluno: Eu apagaria o Itaú ali e aí eu levaria.

Pesquisadora: Por que você apagaria o Itaú?

Aluno: Não precisa fazer propaganda.

Aluno: Seria meio que uma assinatura, você faz um trabalho e assina.

Aluna: Eu não sei se eu tiraria e também não sei se vejo somente como uma assinatura. Eu acho que eles pegam uma coisa muito legal, como qualquer outra marca, propagandas tocantes com temas importantes e eles usam isso para divulgar a marca deles. Por exemplo, dificilmente tu verias o logo do Itaú e tu pensar em alguma coisa totalmente diferente. Mas aí quando tu vês aquele logo já vai lembrar.

Aluna: Porque os pais podem entrar no site do Itaú para pedir os livros.

Aluna: Daí entra no site do Itaú, já olha outras ofertas. É uma forma de propaganda de maneira diferente.

Pesquisadora: Como vocês utilizariam esse vídeo com os alunos?

Aluna: Daria para trabalhar a imaginação, com é importante imaginar. Como o futuro deles pode ser diferente de acordo com as coisas que eles imaginam agora. Várias coisas que podemos trabalhar, incentivar a leitura, a imaginação a criatividade.

Aluna: Dá para trabalhar os sonhos também, dependendo da faixa etária que tu trabalhas quando tu mostrares esse vídeo tu podes perguntar quais os sonhos e muitos vão falar coisas concretas. Dá para trabalhar com eles a abstração, o que pensar para o futuro em coisas que não são tão concretas.

Aluna: Em uma reunião de pais poderia ser passado. Como uma forma de incentivo. Nós podemos passar para as crianças também, aí elas podem chegar em casa com aquela expectativa e os pais não corresponderem. Por isso, seria melhor em uma reunião de pais e nós pudéssemos fazer um projeto, um trabalho em cima disso.

Pesquisadora: Esse vídeo vai fazer parte do teu repertório?

Aluna: Sim levaria, mas questionaria essa coisa do Itaú. Essa marca, essas relações, sobre o que tem por trás. Não jogaria assim sem buscar uma interpretação disso, para se conscientizar.

Turma 2

Pesquisadora: O que vocês podem falar desse vídeo?

Aluno: Era o sonho de uma criança em querer ser astronauta? Eu não entendi muito bem. Eles estavam todos esperando aquele acontecimento.

Pesquisadora: Vocês acham que tem uma história/ narrativa? Qual?

Todos: Sim, tem. A da menina que queria ser astronauta.

Pesquisadora: Tem personagens/atores? Como são?

Aluna: Os pais, a menina...

Pesquisadora: E como são esses personagens?

Aluna: Me chamou a atenção que é uma ação afirmativa, assim, como muitas propagandas que existem nos Estados Unidos e mesmo os filmes, quando eles colocam o negro em papel de destaque.

Pesquisadora: Os personagens se mostram como vemos normalmente nas propagandas?

Aluna: Não. Aqui no Brasil não.

Pesquisadora: O que nós vemos normalmente nas propagandas? Que tipos de personagens nos vemos?

Aluna: Consumindo.

Pesquisadora: Para que propósito foi criado esse vídeo? (informativo, entretenimento, reflexão)

Pesquisadora: Para que vocês acham que esse comercial foi feito?

Aluno: A empresa quer dar uma justificativa para aquilo que ela faz.

Aluna: A empresa quer se mostrar como uma parceira social. Não é só questão de ser cliente. A empresa está preocupada com outro viés.

Pesquisadora: Mas então ela só mostra esse lado? Que marca está vinculada essa propaganda?

Aluna: Itaú, um banco.

Aluna: Um banco privado.

Pesquisadora: Eles estão vendendo alguma coisa?

Aluno: Embora o banco não diga abra uma conta no Itaú...

Aluna e Aluno: Mas eles mostram que são legais, que acreditam no futuro, nos seus sonhos... para depois dizer coloque seu dinheiro aqui.

Aluna: É uma forma de captação, mas uma forma mais suave, tentando envolver.

Aluno: E funciona?

Todos: Funciona!!

Pesquisadora: O que vocês gostaram no vídeo? Algo que chamou a atenção.

Aluno: A música com as crianças cantando. Eu conheço a música, mas não essa versão. Com as crianças cantando de fundo ficou bem emocionante.

Aluna: Eu gostei que usou o da Silva, um sobrenome bem comum, mostrando que não precisa ser especial basta sonhar.

Pesquisadora: Onde se passa a história/ narrativa?

Aluno: Para ser sincero parece que o Itaú comprou essa propaganda de uma agência dos Estados Unidos. O papel de parede da casa, o estilo do taxi e coisas assim que não são elementos brasileiros.

Aluno: Quando eu olhei a sutache escrito da Silva, e que no jornal estava escrito primeira brasileira.

Pesquisadora: Vocês acham que foi filmado no Brasil?

Aluno: Acho que pode ter sido.

Pesquisadora: Representa o Brasil?

Todos: Sacodem negativamente a cabeça.

Pesquisadora: No vídeo há relação entre imagem e som? O que mais chama a atenção o som ou a imagem?

Todos: A música.

Aluna: Quando chega no refrão tu sente mais.

Pesquisadora: Alguém mais conhece a música, além do aluno?

A maioria responde que sim.

Aluno: Tem aquela também o Astronauta de Mármore.

Pesquisadora: É verdade, eles utilizaram o arranjo para compor a música.

Pesquisadora: O que é leitura de imagem para vocês?

Aluna: É o que estamos fazendo?

Aluno: É uma interpretação que a gente faz e nem percebe que está fazendo.

Aluna: Acho que leitura é quando a gente toma consciência do que a gente está fazendo, do que estamos assistindo. Porque às vezes a gente só assiste e é levado por aquela propaganda. No caso quando a gente faz a leitura da imagem nós estamos tomando consciência do que aquilo quer dizer.

Aluna: Acho que ao mesmo tempo eu posso entender alguma coisa e ele pode entender outra. Da mesma leitura de imagem, mas coisas diferentes.

Aluno: Nós temos uma visão mais crítica.

Aluna: Todo mundo entendeu de forma meio parecida, então eu acho que eles (propaganda) cumpriram os deveres deles. Porque a gente tem uma opinião geral. Assim como a leitura das palavras. Nós estamos inseridos em um mundo letrado desde sempre e por isso a gente aprende a ler.

Pesquisadora: Vocês acham que com a imagem é a mesma coisa?

Aluna: Eu acho que é importante ensinar assim como a leitura, porque é aí que nós vamos tomar a consciência que a colega disse. Assim como na leitura e na escrita, nós temos que tomar consciência daquilo para poder aprender mesmo a ler aquilo que a gente está vendo.

Pesquisadora: Você levaria para a escola esse vídeo? De que forma?

Aluna: Tiraria o Itaú do final.

Aluno: Eu acho que esse vídeo é mais destinado a pais, professores, educadores... Eu mostraria um outro vídeo para as crianças para exercitar a imaginação delas.

Aluna: Elas não precisam dessa teoria... Eu acho que elas não precisam dessa teoria. Elas podem fazer isso lendo, sem ter que mostrar esse vídeo para elas. Pode fazê-la brincar, sem precisar mostrar a propaganda... Pode até mostrar, mas não acho que seja fundamental.

Aluna: Eu não sei se elas iriam entender, talvez elas precisassem de algum conhecimento prévio. Para conseguir entender essa propaganda em específico, talvez mostrar outras propagandas antes e fazer eles irem tomando consciência até chegar... Eu não achei tão simples assim de entender. Porque ela não tem muitas falas, vai por aquilo que nós temos de repertório e assim nós vamos construindo o significado.

Pesquisadora: Se nós temos repertório será que as crianças também não têm já esse repertório?

Aluna: Tem, depende da criança

8.4 SOBRE AS LEITURAS DO LIVRO

A partir do exposto pela leitura da pesquisadora e dos alunos, foi possível perceber que as leituras foram bastantes semelhantes, e que assuntos relevantes e polêmicos foram relatados nessas leituras. Percebemos, também, o quanto os alunos estavam engajados na atividade proposta. Eles se mostraram mais receosos em apontar ideias quaisquer sobre o que observaram e foi interessante ver que, na sua maioria, as respostas foram bastante articuladas, conseguindo formular relações com as vivências deles.

Sobre o questionário/roteiro, entendemos que ele foi importante para podermos evidenciar possíveis efeitos de sentido no vídeo, mas também percebemos que, provavelmente por ser o primeiro encontro, os alunos ficaram mais fixos às perguntas, mesmo a pesquisadora tentando abrir mais o contexto com outras questões. Ainda sobre esse tema, vemos que nem todas as perguntas propostas foram feitas, isso porque não queríamos ficar tão atrelados ao roteiro e desejávamos que os participantes pudessem falar mais. As questões feitas puderam evidenciar possíveis relações dos alunos com os objetos apresentados. Outro ponto a destacar é que algumas questões pareceram “fáceis” demais para serem respondidas, ou quem sabe visíveis, e muitas vezes essas não foram tão comentadas. No geral, entendemos que o questionário prévio facilitou a conversa, e não só isso, foi por meio dele que se pode evidenciar alguns fatos importantes para a leitura. As respostas obtidas pelas duas turmas puderam demonstrar que houve uma afinidade, não havendo respostas muito destoantes entre os dois grupos.

O tempo para a leitura de imagem é sempre um inimigo, pois é preciso que seja dado tempo para ver, rever e novamente ver. A partir disso, é que começamos a estabelecer possíveis relações com o objeto. Nosso tempo não era grande, mas também nem tão pouco, pudemos olhar duas vezes a produção em conjunto, algumas pessoas já conheciam a peça publicitária e isso ajudou na compreensão. É sempre difícil determinar um tempo para ver uma imagem, ainda mais quando estamos em uma turma em que cada um vê de uma maneira diferente e em um tempo distinto também. O vídeo, por ter movimento, faz com que nem tudo possa ser visto, mas quanto a isso os próprios alunos foram se ajudando de maneira que, ao elencar o que tinham visto, outros podiam entender melhor partes que não tinham sido entendidas.

A leitura de imagem em grupo, compartilhada, foi um método que se mostrou bastante eficiente, em que um complementava o outro, ou discordava, o que gerava essa volta ao objeto para ver aquilo que estava posto lá. As intervenções feitas pela pesquisadora se constituíram em uma maneira de expandir a conversação e fazer os alunos repensarem aquilo que falaram ou reverem aquilo que os colegas haviam falado. Essa maneira de conduzir a prática nos possibilitou a continuidade da leitura por parte dos alunos, mesmo quando pareciam já não querer mais falar, então, além de motivar, ela propiciou a abertura de novas relações. Essas intervenções não estavam pré-escritas, mas decorrem de uma preparação para a leitura de imagens, de estudos e leituras e participações em pesquisas relacionadas ao tema. Essas proposições aconteceram mais em um momento de ajustamento de ambas as partes, alunos e pesquisadora.

Nas leituras de ambas as turmas, evidenciamos alguns temas que chamaram a atenção como: o protagonismo de uma mulher afrodescendente, a família afrodescendente, o campo de trabalho exclusivamente masculino e a propaganda empreendida pelo Itaú. Expomos algumas falas sobre esses assuntos:

“O foco ser uma mulher, aparecer no jornal. Ela está no meio de muitos homens, não aparecem mulheres”.

“Poucas mulheres negras como protagonistas e também nesse meio (ser astronauta)”.

“A menina era morena”.

“E a família toda ser negra”.

“Uma coisa que chamou minha atenção foi a predominância de homens, no ambiente onde ela estava”.

“Mas eles mostram que são legais, que acreditam no futuro, nos seus sonhos... para depois dizer coloque seu dinheiro aqui”.

“A empresa quer se mostrar como uma parceira social. Não é só questão de ser cliente. A empresa está preocupada com outro viés”.

“Porque não está incentivando a comprar alguma coisa diretamente, como a maioria das propagandas têm esse objetivo. Consumismo, mas ali não está explícito o consumo do livro, ele pode chegar nas tuas mãos de diferentes formas, como por doação, na biblioteca ou emprestado”.

Essas questões foram as motivadoras das discussões, mas outros detalhes também foram elencados pelos alunos. A música foi um desses detalhes pautados pelas turmas. Apresentamos algumas falas sobre:

“Quando chega no refrão tu sente mais”.

“A música com as crianças cantando. Eu conheço a música, mas não essa versão. Com as crianças cantando de fundo ficou bem emocionante”.

“Eu acho que a imagem explica bastante coisa, só que a música dá essa emoção. A imagem ela já se explica a propaganda. Nós podemos fazer até um teste de repente olhar a propaganda sem música para ver o que nos remete. Só que a música te leva a fazer outra interpretação. Te leva a sentir coisas diferentes. Leva a se emocionar”.

Com todos esses assuntos observados pelas turmas, foi possível ver a imersão delas no percurso de entendimento da propaganda assistida.

Duas perguntas que fizemos nos trouxeram algumas ideias acerca do pensamento desses futuros pedagogos com relação à leitura de imagem e também a atividades ligadas ao uso dessa propaganda em aula. A questão sobre o uso da propaganda suscitou alguns comentários que gostaríamos de elencar:

“Tiraria o Itaú do final”.

“Elas não precisam dessa teoria”.

“Eu apagaria o Itaú ali e aí eu levaria”.

“Eu acho que esse vídeo é mais destinado a pais, professores, educadores”.

“Eu não sei se elas iriam entender, talvez elas precisassem de algum conhecimento prévio”.

Essas afirmações nos mostram como precisamos estar preparados para que possamos possibilitar a leitura de imagem na escola de tal modo que saibamos o que e como evidenciar partes que nos ajudarão a dar sentido para aquilo que estamos lendo. E o principal, entender que cada um, não importando a idade, fará uma leitura, e no final todas serão diferentes: mesmo que essa leitura tenha sido feita em um grupo, a percepção de cada componente não será a mesma.

A questão da leitura de imagens, nós a fizemos no primeiro e no último encontro a fim de entender se algo havia mudado na percepção deles entre o começo e o final da pesquisa. Eis algumas de suas afirmações:

“É o que estamos fazendo?”.

“É uma interpretação que a gente faz e nem percebe que está fazendo”.

“Acho que ao mesmo tempo eu posso entender alguma coisa e ele pode entender outra”.

“Todo mundo entendeu de forma meio parecida, então eu acho que eles (propaganda) cumpriram os deveres deles”.

“É uma compreensão que tu tiras a partir daquilo que tu captas e interpreta a partir dos elementos que te chamam a atenção”.

“Como aquilo te toca”.

“Tu sempre vais olhar com esse olhar daquilo que tu já carregas contigo”.

Tivemos várias respostas e elas se dividem em dois tipos de olhares: aqueles que pensam que ler imagem é algo normal do cotidiano e os que pensam que é preciso compreensão de que não basta somente olhar. Essas opiniões refletem como temos constituído nossa relação com as imagens que nos cercam. A educação para a leitura de imagens procura ensinar como olhar essas imagens e como constituir nossas significações, atrelados aos nossos saberes e nossas vivências.

9 LEITURAS DO DESENHO ANIMADO *GRAVITY FALLS: MABEL E DIPPER CONTRA O FUTURO*

9.1 LEITURA SEMIÓTICA DO DESENHO ANIMADO

Gravity Falls é uma série em desenho animado composto de duas temporadas com 20 e 21 episódios, respectivamente. Criada por Alex Hirsch e produzida pela The Walt Disney Company, teve seu lançamento no ano de 2012 tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil, com meses de diferença entre a estreia americana e a brasileira. A série conta a história de um verão misterioso vivido por Dipper e Mabel, irmãos gêmeos com 12 anos, que visitam seu tivo Stan em Gravity Falls, no Oregon, Estados Unidos. Eles vivem situações muito estranhas, regadas por vários mistérios que se escondem em Gravity Falls, além de algumas aventuras que envolvem a chegada da adolescência para os irmãos.

A série foi exibida pelo canal Disney XD, no Brasil, um canal de televisão fechada, paga, do ano de 2012 até o ano de 2016 com episódios inéditos. A partir do referido ano, o canal continuou com o desenho em sua grade de programação. Em 2019, o canal ainda reprisa os episódios, que aparecem em sua grade de dois a até dez episódios por dia. Em 2014, a Rede Globo, TV aberta no Brasil, também exibiu a produção.

O desenho ainda desperta bastante interesse e os fãs sempre ficam na expectativa de que o autor dê continuidade à série. No entanto, no ano de 2018, dois anos após o último episódio da série, o autor Alex Hirsch publicou que não daria continuidade ao desenho porque a finalização já havia dado uma conclusão real aos personagens. Isso levou os fãs à decepção, mas, ainda assim, muitos dão vida a essa série por meio de canais no Youtube e outras comunidades.

Existem vários vídeos a respeito do desenho, como também grupos de discussão, além do Amino, que é um aplicativo de comunidades e chats que pode ser baixado tanto pelo Android quanto pelo IOS, onde é possível encontrar diversas comunidades sobre *Gravity Falls*. Nesses locais, os fãs discutem sobre os símbolos apresentados, teorias da conspiração, criptogramas encontrados nos episódios, *easter eggs*, além de outras histórias que se criam sobre o enredo do desenho.

Dentre tudo que se pode destacar, o que mais chama a atenção nessa produção são os símbolos utilizados nos episódios. Há muitas discussões a esse respeito, que tanto são de aprovação e exaltação desses símbolos, como também o contrário, pois há aqueles que acham

de mau gosto ou consideram que os símbolos podem agredir de alguma forma as pessoas que o assistem.

Esse desenho tem a classificação livre, ou seja, pode ser assistido por qualquer faixa etária, o que justifica a alta audiência e a não inserção em apenas um nicho de público, se estendendo a um grande e variado público.

9.1.1 Mabel e Dipper contra o futuro

O episódio escolhido para análise é o de número 17 da segunda temporada, ou 37 se contarmos todos os episódios. Nesse, Dipper e Mabel já viveram diversas aventuras durante o verão e está perto de o verão acabar, os irmãos completarem 13 anos e voltarem para sua casa na Califórnia. Esse episódio antecede os quatro especiais, com uma hora de duração, que contam o final da série *Gravity Falls*.

Assim, a história gira em torno tanto do aniversário de 13 anos de Dipper e Mabel como da aventura de Dipper com seu tivô⁴⁶ Stanford para colar a fissura do espaço-tempo. Há também outros temas envolvidos como o personagem Bill, o vilão do desenho, e também a relação entre os tivôs Stanley e Stanford, que são gêmeos assim como os personagens centrais do desenho.

O episódio começa com Mabel acordando seu irmão de um jeito engraçado, com olhos colados no queixo, dizendo que era o “Senhor Cabeça para Baixintom” (Figura 49).

Figura 47 – Mabel fazendo o “Senhor Cabeça para Baixintom”



Fonte: Quadros do episódio

A relação de amizade e companheirismo dos irmãos gêmeos pode ser vista durante todos os episódios da série, eles se desentendem, mas sempre costumam fazer as pazes até o final do

⁴⁶ Tivô é como Mabel e Dipper chamam seus tios avôs Stanley (tivô Stan) e Stanford (tivô Ford). Essa significação ocorre na tradução para o português, pois no original, em inglês, eles são chamados apenas de tio (*uncle*) e não tios avôs.

episódio. Essa maneira de representar os irmãos veio da relação do autor Alex Hirsch com sua irmã gêmea, Ariel Hirsch (Figura 50).

Figura 48 – O criador da série e sua irmã, Alex e Ariel



Fonte: BUZZFEED⁴⁷

Após, Mabel inicia o planejamento do aniversário de 13 anos dos dois, mas os planos que ela havia feito começam a dar errado. Ela escolhe o ginásio da escola para a comemoração, já que seu tivô Stan não deixa que a festa seja realizada na cabana do mistério⁴⁸. Assim, Soos⁴⁹ leva Mabel até o ginásio, que está cheio de adolescentes fazendo a matrícula para o próximo ano letivo. Mabel, que estava toda animada com a chegada dos seus 13 anos e conseqüentemente a entrada na adolescência, fica muito desanimada ao ver todos os adolescentes que estão lá e o que fazem.

Figura 49 - Sequência das cenas comentadas



Fonte: Quadros do episódio

A amiga de Mabel, Wendy, fala o quão ruim é a adolescência e ela não se conforma. Para tentar amenizar essa situação, Soos leva Mabel para a casa de duas de suas amigas com o objetivo de convidar para a festa. Quando Mabel dá a notícia a suas amigas, elas dizem que não poderão ir, que terão que se despedir, pois o verão está acabando e ela terá que voltar para a

⁴⁷ <https://www.buzzfeed.com/mx/josehernandez/gravity-falls>

⁴⁸ A cabana do mistério é onde vive o tivô Stan. Ela também é uma loja em que Stan vende vários objetos estranhos e onde Mabel e Dipper passam o verão, hospedados com o seu tivô.

⁴⁹ Amigo de Dipper e Mabel, ele trabalha na cabana do mistério.

Califórnia. Mabel fica muito triste e tenta falar com seu irmão Dipper, que embarcou em uma aventura para colar a fenda do espaço-tempo com o tivô Stanford. No entanto, ela não consegue falar com o irmão por meio dos rádios de comunicação (Figura 52).

Figura 50 - Sequência das cenas comentadas



Fonte: Quadros do episódio

Enquanto isso, Dipper aparece com Stanford na colina de Gravity Falls e lá seu tivô mostra que há uma nave alienígena escondida debaixo da colina (Figura 53). Com muitas novidades para ver na nave, além de procurar a cola para a fenda, os dois enfrentam um tipo de segurança da nave, que testa os batimentos cardíacos. Dipper não consegue se controlar e essa pequena nave segurança prende Stanford. Dipper consegue salvar seu tivô e é convidado por ele para ficar em Gravity Falls e o ajudar a resolver os mistérios que por ali existem. O contato entre os rádios de comunicação volta a funcionar, Mabel escuta toda a conversa e fica muito triste em saber que Dipper não quer voltar com ela para a Califórnia.

Figura 51 - Sequência das cenas comentadas



Fonte: Quadros do vídeo

Quando Dipper chega na cabana do mistério e vai falar com Mabel, ela diz que ouviu tudo e que está muito triste, pois achava que os dois seguiriam sempre juntos. Dipper tenta se explicar, mas Mabel pega a mochila e sai correndo. Dipper fica na cabana do mistério e vai

falar com Stanford. Stanford pede a Dipper a cola que eles acharam na nave antes de todos os acontecimentos. Quando ele procura em sua mochila, encontra apenas o convite de aniversário. Nesse momento ele percebe que Mabel pegou sua mochila por engano, na hora em que saiu correndo do quarto onde conversava com ele (Figura 54).

Figura 52 - Sequência das cenas comentadas



Fonte: Quadros do episódio

Enquanto isso, na floresta, Mabel está triste, sentada de cabeça baixa e dentro de seu suéter⁵⁰ (Figura 55), quando surge o homem do tempo⁵¹. Ele pergunta qual o problema de Mabel. Ela responde que gostaria que o verão não acabasse, que as coisas ficassem assim ainda mais um pouco. O homem do tempo fala para ela que pode dar um jeito nisso se ela conseguir uma bugiganga do seu irmão, a fissura do espaço-tempo. Ela procura na mochila, retira alguns objetos, até que consegue achar e entrega para o homem. Ele prontamente atira no chão e pisa em cima com força, quebrando o objeto (Figura 55).

Figura 53 - Sequência das cenas comentadas



Fonte: Quadros do episódio

⁵⁰ Mabel é conhecida pelos seus diferentes suéteres. Muito coloridos conferem personalidade a personagem e, muitas vezes, de esconderijo para ela.

⁵¹ O homem do tempo é um personagem que já apareceu em outros episódios, ele tem um equipamento que o permite viajar no tempo.

Mabel se desespera quando vê o homem do tempo se transformar em Bill Cipher (o grande vilão de Gravity Falls). Ele faz Mabel adormecer. Uma fissura em forma de X aparece no céu, Stanford e Dipper saem da cabana do mistério e veem o que está acontecendo. Stanford diz que é tarde demais, é o fim do mundo. E eles veem Bill no céu (Figura 56).

Figura 54 - Sequência das cenas comentadas



Fonte: Quadros do episódio

Para que a nossa leitura seja enriquecida, apresentaremos alguns quadros do desenho que mostram símbolos e imagens os quais remetem a outras ideias. Dessa forma, traremos essas imagens agrupadas conforme o significado que conferimos a elas.

9.1.2 Criptogramas ao cubo = Cifra de Vigenère na segunda temporada

O desenho *Gravity Falls* é cheio de mistérios que se escondem onde menos esperamos. Em uma olhada rápida, pouco se enxerga. Mas, à medida que vamos olhando com mais cuidado, descobrimos que o criador do desenho deixou vários enigmas para serem descobertos e decifrados. Hoje, muitos canais no Youtube ou comunidades no aplicativo Amino, além de blogs e matérias de sites, trazem esses enigmas e suas resoluções, mas quando o desenho foi lançado esses enigmas eram verdadeiras caça ao tesouro, pois decifra-los significava estar à frente de outros espectadores quanto à compreensão daquele ou dos próximos episódios.

Colocar enigmas nas imagens faz com que as pessoas deem atenção maior para as imagens e, também, de certa forma compreendam melhor aquilo que estão olhando. Esse recurso vem sendo utilizado em museus que em seu Núcleo Educativo⁵² o empregam para chamar a atenção dos visitantes. Trata-se de iniciativa positiva, pois provoca os visitantes, tanto crianças como adultos, a interagir com as peças em exposição e, conseqüentemente, leva a uma observação mais detalhada.

⁵² Equipe, muitas vezes interdisciplinar, que proporciona um diálogo entre os visitantes, o espaço e as exposições. Essa equipe pode estar envolvida com visitas mediadas, publicações que auxiliam visitantes, professores entre outros, além da preocupação com uma formação crítica, não formal, daqueles que visitam o espaço.

O mesmo acontece com o desenho, uma vez que os enigmas são deixados nos lugares menos prováveis, levando o espectador a essa busca e, também, a uma atenção maior às imagens que estão sendo vistas. No episódio que estamos analisando, constatamos três enigmas a serem descobertos. Separamos cada um deles pela maneira como podem ser decifrados, assim ficamos com as três categorias: Cifra de Vigenère, Cifra do autor e Cifra A1Z26. A seguir, apresentaremos, de forma sucinta, cada uma dessas categorias, que correspondem a métodos de criptografia, e onde elas aparecem no episódio que estamos analisando.

9.1.2.1 Cifra de Vigenère

A cifra de Vigenère, de acordo com os fãs do desenho, é a mais difícil de ser interpretada, pois ela abarca uma outra forma de encriptação que é a Cifra de César, a qual também é utilizada no desenho. As cifras utilizadas durante as duas temporadas vão variando a cada episódio, sendo que os episódios de 1 a 6 (primeira temporada) utilizam a Cifra de César, os episódios de 7 a 13 (primeira temporada) usam a Cifra de Atbash, os episódios de 14 a 19 usam a Cifra de A1Z26, o episódio 20 mistura todas as cifras, e os episódios 21 até 40 (segunda temporada) usam a Cifra de Vigenère.

Apresentamos, a seguir, o frame no qual podemos ver a mensagem a ser decifrada pela Cifra de Vigenère mostrada no final do episódio 37 do desenho (Figura 57).

Figura 55 - Mensagem final do episódio 37- Mabel e Dipper contra o Futuro



Fonte: Quadros do episódio

A encriptação não é algo novo em nossa sociedade. Utilizada há muito tempo na história para proteger assuntos confidenciais, ela não se aplica apenas a informações de guerra, de economia ou de política, mas se estende para a vida comum quando pensamos em proteger

assuntos pessoais que não queremos que se tornem públicos. Hoje os métodos de encriptação são mais complexos. Não que os mais antigos fossem simples, mas com o desenvolvimento de novos métodos e tecnologias essas formas também foram se atualizando.

A Cifra de Vigenère, de acordo com Alvarenga (2010, p. 17), pode ser descrita:

Em 1562 o francês Blaise de Vigenère aperfeiçoou o sistema polialfabético de Trithemius. Seu sistema é chamado *Cifra de Vigenère*. Nele, a codificação é feita usando-se uma chave constituída por uma palavra ou frase de fácil memorização. Quando o texto original é maior que a chave, esta é repetida tantas vezes quantas forem necessárias.

Fábio dos Reis, em seu artigo *Criptografia - Cifra de Vigenère* (2016), explica em que consiste a Cifra de Vigenère:

Essa cifra consiste em várias cifras de César utilizadas em sequência, com valores de deslocamento diferentes e obtidos a partir de uma palavra-chave (uma espécie de “senha”). A cifragem é realizada com o uso de uma tabela de alfabetos, denominada *tabula recta*, ou “quadrado de Vigenère”, que consiste no alfabeto escrito 26 vezes em linhas diferentes, cada um deslocado ciclicamente para a esquerda comparado com o alfabeto anterior, de forma a corresponder às 26 cifras de César possíveis. Durante o processo de criptografia, a cifra usa um alfabeto diferente de uma das linhas, e o alfabeto a ser utilizado em cada ponto depende da palavra-chave, que é repetida caso a mensagem a ser cifrada seja maior do que ela.

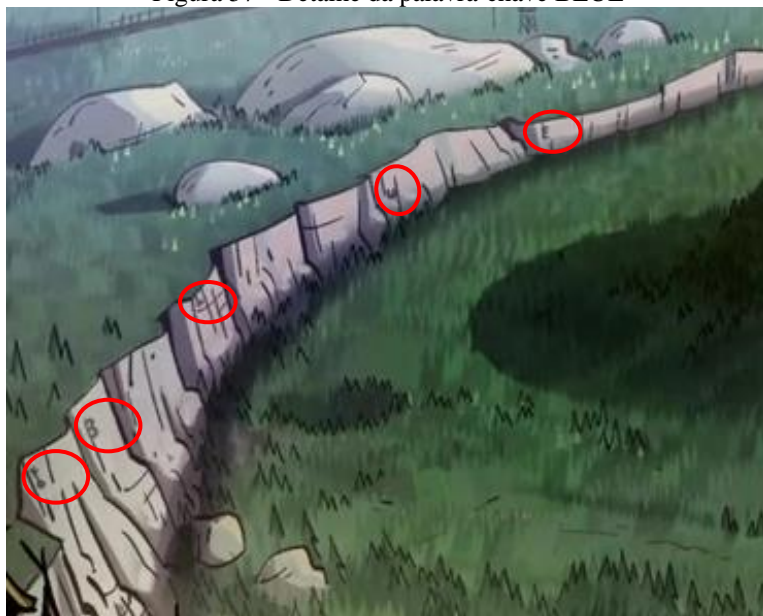
Para compreendermos melhor, traremos o exemplo da cifra apresentada no episódio do desenho analisado. Como esclarecido nas explicações anteriores, é preciso que se tenha uma chave, e essa chave, no desenho *Gravity Falls*, é encontrada dentro do episódio. Essa é a parte que vários espectadores falam ser difícil – encontrar a chave durante o episódio, pois para isso é necessário ver e rever o episódio. Nesse episódio, a chave é BLUEBOOK e foi encontrada na cena que apresentamos a seguir (Figuras 58, 59 e 60).

Figura 56 - Cena onde encontramos a chave para resolução da criptografia



Fonte: Quadros do episódio

Figura 57 - Detalhe da palavra-chave BLUE



Fonte: Quadros do desenho (autora 2018)

Figura 58 - Detalhe da palavra-chave BOOK



Fonte: Quadros do desenho (autora 2018)

O método para descriptar a mensagem é utilizando a tabela de Vigenère, que apresentamos a seguir (Figura 13).

Figura 59 - Tabela de Vigenère

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
A	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
B	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A
C	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B
D	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C
E	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D
F	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D	E
G	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D	E	F
H	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D	E	F	G
I	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D	E	F	G	H
J	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D	E	F	G	H	I
K	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
L	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
M	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
N	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
O	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
P	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
Q	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
R	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
S	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R
T	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S
U	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
V	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U
W	W	X	Y	Z	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V
X	X	Y	Z	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W
Y	Y	Z	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X
Z	Z	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y

Fonte: <http://giacomel.blogspot.com/2015/11/tabela-de-vigenere.html>

Para a resolução pegamos o texto cifrado do episódio – ETX CPI ASTD GI? (Figura 57) – e distribuimos a palavra-chave abaixo da cifra, vamos repetindo a palavra-chave até que acabe o texto cifrado. que ficará:

E	T	X		C	P	I		A	S	T	D		G	I	?
B	L	U		E	B	O		O	K	B	L		U	E	?

Para descriptar, é preciso pegar a primeira letra da palavra-chave “B”, localizar no lado esquerdo da tabela de Vigenère e seguir a linha até a primeira letra do texto cifrado “E” chegando à letra correspondente no topo do alfabeto da tabela que é a letra “D”. Exemplificaremos com uma imagem que demonstra como procedemos a descriptação.

Figura 60 - Detalhe do exemplo na tabela de Vigenère

	A	B	C	D	E	F
A	A	B	C	D	E	F
B	B	C	D	E	F	G
C	C	D	E	F	G	H
D	D	E	F	G	H	I
E	E	F	G	H	I	J
F	F	G	H	I	J	K

Fonte: Pesquisadora (2019)

Quando tudo for decifrado, teremos a frase em inglês: “Did you miss me?” que em português pode ser traduzida como: “Senti minha falta?”. Ela se refere ao personagem Bill Cipher, o vilão do desenho animado.

Todo esse envolvimento com as cifras faz com que os espectadores tenham uma familiaridade e uma grande intimidade não apenas com o desenho, mas também com todas as imagens, pois essa interação transforma-se em uma grande caçada na qual o que está sendo contemplado conduz a essa capacidade de tentar entender um pouco melhor aquilo que está assistindo.

9.1.2.2 Cifra do Autor e de Bill Cipher

O autor, além de deixar criptogramas conhecidos por serem usados há muito tempo, deixa a sua marca, seu próprio conjunto de cifras. Essas mensagens cifradas pela cifra dele são feitas com símbolos, não utilizando números nem letras, o que torna mais fácil o reconhecimento da cifra que foi utilizada. Muito semelhante à Cifra do Autor, temos a Cifra de Bill Cipher, que utiliza as mesmas regras mudando somente os símbolos.

Para o descriptamento das mensagens, é necessário um quadro que mostra as correspondências entre símbolos e letras – o que torna a tarefa de descriptação menos complexa. A seguir, apresentamos o quadro de correspondências para a Cifra do Autor (Figura 63) e de Bill Cipher (Figura 64).

Figura 61 – Quadro de símbolos e letras da Cifra do Autor

SUBSTITUIÇÃO DE SÍMBOLOS																										
CRIOPTOGRAMA	☪	⊗	♁	⊕	▽	⋈	♁	♁	⊗	?	⋈	△	◇	◇	⊗	⊕	?	⊗	∩	□	➤	⊕	⊕	?	⊗	?
SIGNIFICA	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z

Fonte: FANDON⁵³

Figura 62 - Quadro de símbolos e letras da Cifra de Bill Cipher

Bill's symbol substitution cipher																											
Cryptogram	⊕	⊕	⊗	♁	∩	⊕	⊕	△	⊗	⊕	⊕	⋈	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕
Meaning	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	

Fonte: FANDOM

Dentro do episódio que estamos analisando é possível perceber uma mensagem criptografada pela Cifra de Bill Cipher. Essa mensagem está na nave extraterrestre em que

⁵³ https://gravityfalls.fandom.com/wiki/List_of_cryptograms#Combined_cipher

Dipper e seu tivô Stanford procuram pela cola que consertará a fenda do espaço-tempo. Duas imagens, retiradas dos quadros do desenho, nos mostram essa mensagem – uma é de Dipper interessado em saber do que se trata e a outra mostra ele tirando uma selfie com o seu achado.

Figura 63 - Dipper encontra a mensagem criptografada e faz uma selfie



Fonte: Quadros do desenho

A resolução dessas mensagens pode ser achada com facilidade em sites, blogs, no Youtube e no aplicativo Amino (nas comunidades do desenho). Além da curiosidade que essas cifras despertam, elas também levam à pesquisa, pois, para entender boa parte daquilo que está colocado nos episódios, é preciso de duas atitudes importantes: prestar atenção no episódio, principalmente nas imagens e sons mostrados, e, depois de terminar de assistir, é preciso recorrer a uma pesquisa para que se compreenda aquilo que foi posto no episódio. É interessante observar que as crianças prestam atenção na imagem, procuram detalhá-la e fazem uma espécie de contextualização para entender o que está posto ali. Esse exercício brincante pode levar a uma percepção mais aguçada, que busque evidenciar o que está colocado nas imagens que olhamos todos os dias.

9.1.2.3 Cifra A1Z26

A Cifra A1Z26 pode ser considerada o nível mais fácil de criptogramas encontrado na série de *Gravity Falls*, pois ela apenas troca as letras da mensagem que se quer codificar por números. O seu próprio nome é a chave da criptografia. A letra A é o número 1 e a letra Z é o número 26, a partir dessa sequência é possível ir trocando as outras letras por números. Para exemplificarmos como aparece esse tipo de criptografia no desenho, trazemos um frame daqueles que passam rapidamente no final dos episódios (Figura 66).

Figura 64 - Frame do final do episódio 37 de Gravity Falls



Fonte: Quadros do episódio

Nessa imagem, temos vários textos criptografados com a cifra A1Z26, cabe ao espectador decifrar o texto, que será em inglês, para entender o que a mensagem ao final do episódio 37 diz. Mas nem sempre as cifras são de fácil resolução. Muitas vezes os criptogramas, como esse da Figura 66, são misturados a outras cifras. Para resolução desse criptograma é preciso utilizar uma combinação de cifras, que são todas aquelas encontradas no episódio. No caso do episódio 37 poderiam ser a de Vigenére e também a A1Z26. A mensagem descriptografada podemos encontrar em várias comunidades e blogs sobre o desenho, como é possível conferir na Figura 67.

Figura 65- Mensagem descriptografada

Cryptogram(s)	Decoded	Cipher
4-16-19 8-6-9-8-16-19-21-25 5-19-19-11-19-20 18-23-6 23-1-23-25	THE PROPHECY SEEMED FAR AWAY	↑ Combined
22-3-4 18-15-10-23-12-12-25 1-19-2-19 6-19-23-21-16-19-20 4-16-19 20-23-25.	BUT FINALLY WE'VE REACHED THE DAY.	
17-15-2-19 3-8 4-16-19 8-23-5-4. 19-11-22-6-23-21-19 4-16-19 5-4-6-23-10-17-19.	GIVE UP THE PAST. EMBRACE THE STRANGE.	
19-2-19-6-25-4-16-15-10-17 25-9-3 21-23-6-19 23-22-9-3-4 1-15-12-12 21-16-23-10-17-19.	EVERYTHING YOU CARE ABOUT WILL CHANGE.	

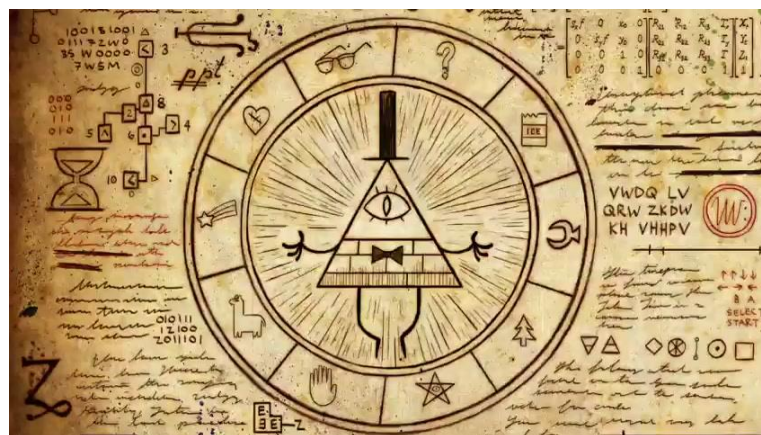
Fonte: FANDOM

São esses artifícios que convocam aquele que assiste a procurar por essas cifras e, igualmente, a rever o episódio em busca de mais enigmas ou *easter eggs* que são deixados a todo momento pelo autor Alex Hirsch.

9.1.3 Símbolos dos Personagens

Além de todas as cifras que vimos, o autor esconde ainda um símbolo em cada um dos personagens. Essa simbologia pode ser vista à medida em que vamos assistindo ao desenho. Mas é no final da série que toda a simbologia, carregada pelos personagens centrais do desenho, é colocada em jogo e nos faz compreender o porquê de cada símbolo. A imagem abaixo (Figura 68) apresenta um frame que pisca, que passa rapidamente entre os quadros, logo depois da abertura do desenho o qual mostra esses símbolos juntamente com outras cifras.

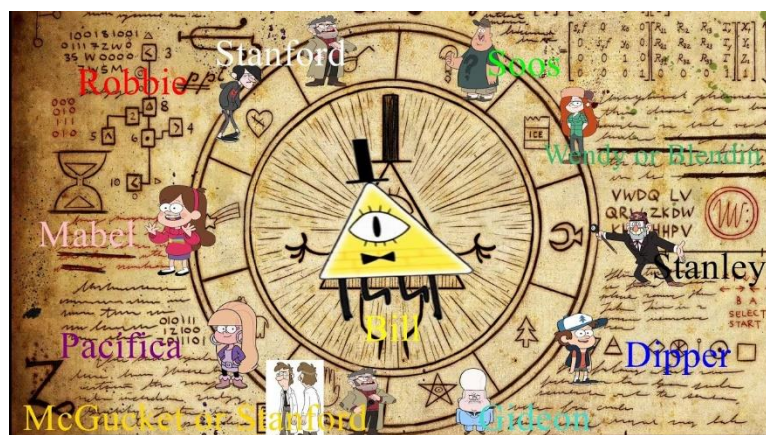
Figura 66 – Frame do início do episódio



Fonte: Quadro do desenho

Cada um dos símbolos apresentados no círculo em volta de Bill Cipher, o vilão da série, representa um personagem ou algo que está presente no desenho. Essa maneira de apresentá-los pode ser entendida como forma de derrotar o vilão do desenho, algo que depende da junção de todos aqueles que estão representados por símbolos. Cada personagem utiliza o seu símbolo, seja nas roupas, em acessórios ou mesmos nas suas atitudes, conforme mostra a Figura 69.

Figura 67 - Bill Cipher com os personagens e seus símbolos



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=CMOzl3lsSIk>

Além disso, há outros tipos de frames que passam rapidamente no final do episódio. Como a cada episódio aparece um diferente, se todos forem colocados juntos eles formam uma grande página. A página que apresentaremos a seguir (Figura 70) é formada por todos os frames do final dos episódios da segunda temporada.

Figura 68 - Página formada pelos frames dos finais de episódio da segunda temporada



Fonte: DEVIAN ART⁵⁴

⁵⁴ <https://www.deviantart.com/magicofgames/art/Completed-Gravity-Falls-Season-2-Endpage-591944463>

São essas curiosidades, minuciosa e cuidadosamente pensadas, que provocam o encantamento dos espectadores. Além de assistirem a uma série de desenhos que satiriza fatos da vida cotidiana de dois pré-adolescentes, *Gravity Falls* possibilita esses achados que levam os assistentes a uma busca por respostas, mobilizando-os para a pesquisa imprescindível para entender aquilo que estão assistindo.

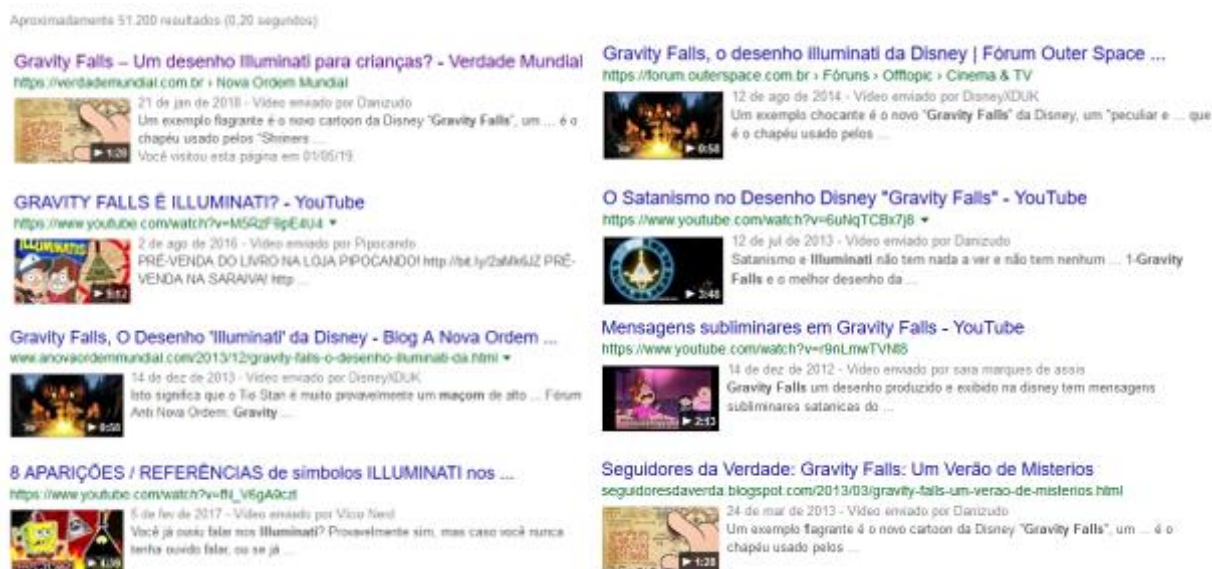
9.1.4 Maçonaria + Illuminati = *Gravity Falls*

No desenho *Gravity Falls*, além de todos os mistérios envolvidos e criptogramas para serem resolvidos, temos a inserção de alguns símbolos que podem ser vistos não somente no episódio escolhido para analisar, como também em todos os outros da série. No decorrer de nossas análises já mencionamos alguns, mas há muitos indícios sobre a utilização de símbolos maçônicos⁵⁵ e *Illuminatis* na construção da animação. Alguns veem essa inserção como positiva, pensando que tais mistérios são o que mais interessa aos espectadores. Outros veem como uma iniciação ao pensamento maçom ou *Illuminati* e não concordam com aquilo que é mostrado no desenho, achando que é um malefício para aqueles que assistem por ser uma forma de doutrinação.

O fato é que quando buscamos na internet as palavras *Gravity Falls* junto com as palavras maçonaria e *Illuminati*, vemos que há muitos resultados, principalmente quando buscamos por vídeos. A seguir apresentamos, na Figura 71, alguns dos vídeos achados nessa busca pelo google vídeos.

⁵⁵ A Maçonaria remonta há centenas de anos, quando pedreiros e outros artesãos se reuniam após o trabalho em casas de abrigo, ou lojas. Ao longo do tempo, os membros passaram a se organizar em confrarias maçônicas e as ferramentas de seu ofício – o esquadro e o compasso – tornaram-se o símbolo de sua fraternidade. Ao longo do tempo, a Maçonaria evoluiu para uma organização que começou a aceitar membros que não eram artesãos. Hoje, a Maçonaria é construída sobre o alicerce da melhoria do caráter e do fortalecimento das comunidades, embora o esquadro e o compasso ainda sejam os símbolos da irmandade fraternal. (<https://www.shrinersinternational.org/Shriners/MasonShriners/Masons>) Maçonaria: Fundação: ninguém sabe ao certo; alguns acreditam que surgiu no Egito e outros na Grécia Antiga. Porém, a época de ouro foi na Idade Média na Europa. Os pesquisadores consideram que as origens da Maçonaria estariam associadas aos construtores das catedrais, ressaltando o significado da palavra “pedreiro” em francês (maçon). No século XVIII, a Maçonaria inglesa começou a destacar-se pelo rápido crescimento e, em 1723, a Grande Loja de Londres publicava a 1ª Constituição Maçônica. O que é: Instituição filosófica, filantrópica, universal, educacional e progressista, formada por pessoas de todas as raças, credos e nacionalidades, cuja finalidade é transformar o mundo em um lugar melhor. Malhete: pequeno martelo usado simbolicamente para desgastar a pedra bruta e transformá-la em polida (o homem superior). Membros: cerca de seis milhões de membros, dedicados às atividades caritativas. Mulher: a mulher no Brasil não faz a iniciação, ou seja, não é reconhecida pelas Potências (Lojas) regulares. Existem algumas ordens no Brasil, chamadas “Mistas”, onde as mulheres se encontram para os trabalhos. A Grande Loja da Inglaterra não aceita o sexo feminino em sua iniciação. (<https://www.terra.com.br/vida-e-estilo/horoscopo/maconaria/>)

Figura 69 - Vídeos encontrados no google vídeos com os buscadores “Gravity Falls maçonaria Illuminati”



Fonte: Google vídeos⁵⁶

Essa busca evidencia o quanto esses símbolos dentro do desenho chamam a atenção, tanto de forma positiva quanto negativa. Aqui, optamos por elencar apenas aqueles símbolos que aparecem no episódio *Dipper e Mabel contra o Futuro*. Começaremos com os elementos que podem de alguma maneira representar a maçonaria, visto que muitos canais do Youtube e blogs se dedicaram a escrever, na época da estreia do desenho e até pouco tempo, sobre os símbolos maçônicos utilizados ao longo dos episódios. O primeiro sobre o qual falaremos é o triângulo, pois ele pode ser visto várias vezes seja como objeto, seja na pessoa do Bill Cipher, o vilão de *Gravity Falls*. E ainda abordaremos sobre o barrete usado pelo tivô Stan, além das teorias da conspiração.

9.1.4.1. O triângulo

O triângulo pode ser visto, conforme vários fãs já descreveram, como um símbolo maçônico que é apresentado diversas vezes nos episódios do desenho. Encontramos como objeto, como formato de peças da casa do tivô Stan e também na forma do personagem vilão Bill Cipher, mas ele não possui apenas esse significado, podendo ter muitos outros. Não podemos deixar de elencar alguns, pois, dessa maneira, nossa compreensão acerca daquilo que encontramos no desenho pode ser enriquecida.

⁵⁶ https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&biw=1366&bih=632&tbn=vid&ei=K2HbXLLDFvGz5OUP5I-FoAQ&q=gravity+falls+ma%C3%A7onaria&oq=gravity+falls+ma%C3%A7onaria&gs_l=psy-ab.3...375906.375906.0.376103.1.1.0.0.0.0.0.0....0...1c..64.psy-ab..1.0.0....0.TsVnzKwkpEU

De acordo com o dicionário de significados online⁵⁷, o triângulo abrange uma gama de significados: ele é o símbolo da trindade dos deuses - Santíssima Trindade - nas culturas cristã, hindu, egípcia e babilônica e, por ser formado por três segmentos, o triângulo faz alusão também às tríades início, meio e fim e corpo, alma e espírito.

Na maçonaria, o triângulo também tem o seu lugar: ele é bastante usado em função da preferência maçônica pelo número três. São três, também, os pilares que fundamentam a fraternidade maçônica: Caridade; Temperança; Fraternidade⁵⁸. Para a composição de uma Loja Maçônica⁵⁹, a estrutura se baseia no triângulo, que simboliza os três mestres maçons, o Venerável Mestre, o Primeiro e o Segundo Vigilantes – a base da Loja Maçônica, conquanto existam outros cargos dentro dela. As Figuras 72, 73 e 74 mostram os triângulos encontrados no episódio.

Figura 70 - Os triângulos no episódio 37 de *Gravity Falls* (Quarto de Mabel e Dipper na casa do tivô Stan)



Fonte: Quadros do desenho

Figura 71 - Os triângulos no episódio 37 de *Gravity Falls* (Entrada do esconderijo da nave extraterrestre)



Fonte: Quadros do desenho

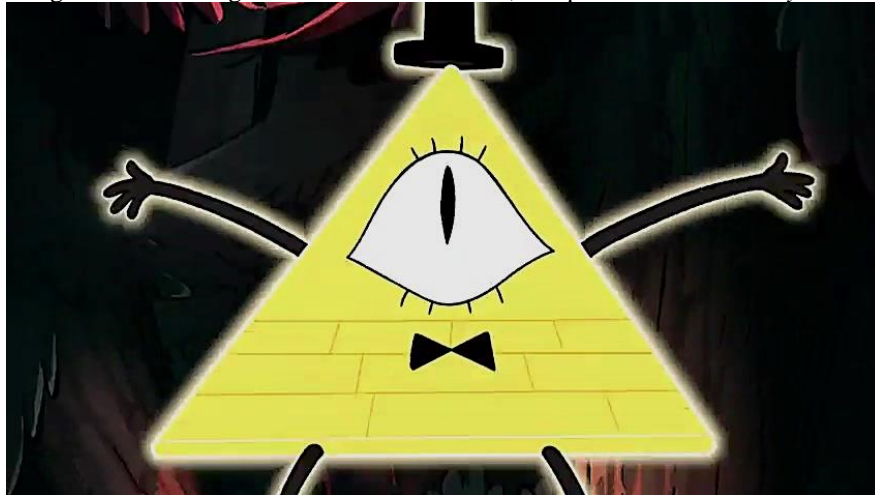
⁵⁷ <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/triangulo/>

⁵⁸ De acordo com o documentário *Maçonaria- Segredos Revelados* do Netflix (<https://www.netflix.com/br/title/80240816>)

⁵⁹ A Loja Maçônica, Loja Simbólica, Loja de São João ou apenas Loja é estrutura fundamental organizada por assembleias, onde os maçons se reúnem periodicamente para trabalharem de forma ritualística segundo o rito que adotam. Não confundir com o Templo Maçônico, que é o edifício onde comumente encontram-se as lojas. Um mesmo templo pode ser utilizado por mais de uma loja, caso as mesmas não tenham templo próprio. Toda loja precisa ser reconhecida por alguma Obediência Maçônica que dará reconhecimento através da observação das regras constituídas pela obediência. (

Além do triângulo simples, encontramos no desenho aquele que possui um olho e também um tipo de base como se fossem tijolos ou pedras, conforme mostra a figura a seguir.

Figura 72 - O triângulo com o olho no centro, no episódio 37 de *Gravity Falls*

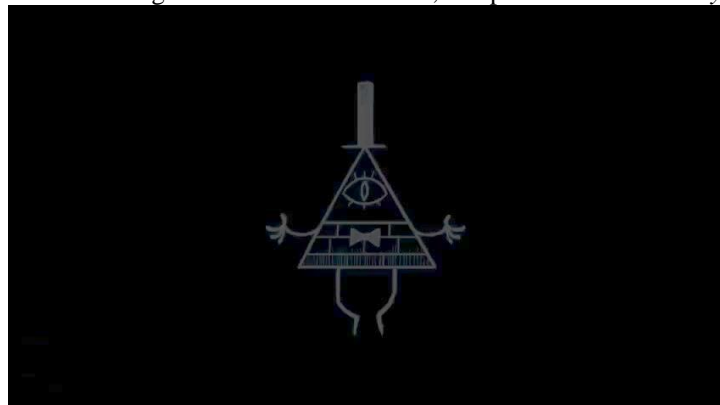


Fonte: Quadros do desenho

Esse tipo de símbolo pode ser visto em vários lugares diferentes e não está somente ligado à fraternidade maçônica, algumas outras seitas e religiões também o utilizam. A representação do triângulo com o olho dentro, o Olho que tudo Vê ou Olho da Providência, diz respeito a Deus estar observando tudo o que fazemos. Para os maçons é um lembrete de que o arquiteto G.A.D.U. (Grande Arquiteto do Universo) está sempre os observando⁶⁰. Os *Illuminatis* também empregam o símbolo, só que um pouco diferente: o olho é substituído por um círculo com um ponto dentro que, no final, tem o mesmo significado.

A imagem que destacamos a seguir (Figura 75) é um frame que aparece logo após o frame que mostramos sobre Bill Cipher e os símbolos dos personagens.

Figura 73 - O triângulo com o olho no centro, no episódio 37 de *Gravity Falls*



Fonte: Quadros do episódio

⁶⁰ https://pt.wikipedia.org/wiki/Olho_da_Provid%C3%Aancia

Ele aparece tão rapidamente que, na forma como o desenho é visualizado, não conseguimos identificar essa figura. O reconhecimento foi possível apenas quando cortamos em muitos quadros o desenho, para conseguir várias das imagens que mostramos, sendo necessário dividi-lo em 39 mil quadros. Por isso também o desenho leva a fama de ter mensagens subliminares.

9.1.4.2 O Barrete

O chapéu usado pelo tivô Stan não é um chapéu qualquer, ele tem semelhança com os barretes ou fez, como são chamados pela fraternidade Shriners⁶¹. De acordo com o Blog Ritos Brasileiros RS⁶², os barretes ou fez são:

Assim chamados por causa da cidade de Fez no Marrocos, o chapéu representa o tema árabe em que a fraternidade foi baseada. Serve também como um símbolo externo da própria adesão à fraternidade. Muito parecido com o avental branco usado pelos maçons como símbolo de sua fraternidade, o barrete é usado apenas pelos Shriners como um símbolo de sua filiação nesta fraternidade única. Os membros personalizaram o barrete para mostrar sua fidelidade ao templo. Repare em um barrete atentamente para obter outras informações importantes sobre quem o está usando, como adesão aos clubes Shriners, posição especial dentro da organização e muito mais.

A seguir apresentamos duas imagens: uma do episódio do desenho com o tivô Stan vestindo o chapéu (Figura 76); e a outra, uma foto de membros do Shriners também vestindo os seus chapéus (Figura 76).

Figura 74 - Exemplo do barrete usado pelo tivô Stan e pelos Shriners



Fontes: Quadro do episódio e Blog dos Maçons Livres e Aceitos⁶³

⁶¹ A Shriners International é uma fraternidade baseada em diversão, companheirismo e nos princípios maçônicos de amor fraterno, auxílio e verdade. Com cerca de 325.000 membros em 194 templos (divisões) nos Estados Unidos, Canadá, Alemanha, México, Filipinas, Porto Rico e República do Panamá, nossa fraternidade é aberta a homens de integridade de todas as esferas da vida. A Shriners International também apoia os Hospitais Shriners para Crianças®, um sistema de saúde com 22 hospitais pediátricos dedicados a fornecer cuidados médicos, pesquisa de excelência mundial e oportunidades educacionais para os profissionais médicos. (<https://www.shrinersinternational.org/Shriners.aspx>)

⁶² <https://ritobrasileirors.blogspot.com/2015/09/clube-hikmat-realiza-entrega-do-fez-aos.html>

⁶³ <https://ritobrasileirors.blogspot.com/2015/09/clube-hikmat-realiza-entrega-do-fez-aos.html>

É possível notar semelhanças entre os dois tipos de chapéus – o que sugere que o tivô Stan participa dessa fraternidade ou algo parecido. Os Shriners, ao que tudo indica, são uma derivação da fraternidade maçônica, pois foi a partir de um grupo, de dentro da maçonaria, que esses formaram um grupo e têm sua base nos princípios maçônicos, mas com o tema árabe. De acordo com o Shriners International⁶⁴, todos os Shriners são Maçons, mas nem todos os Maçons são Shriners haja vista eles serem o mais alto grau dos Maçons.

9.1.4.3 Teorias da Conspiração

As teorias da conspiração estariam ligadas mais diretamente aos *Illuminatis*⁶⁵ devido à história desse grupo, que lutava contra a dominação, religiosa e política, da vida pública. Por defenderem essas ideias, foram proibidos de continuar a existir a partir de 1784⁶⁶. Todos esses fatos acabaram levantando suspeitas, nem sempre fundamentadas, relativamente a tal grupo, atraindo a curiosidade de muitas pessoas e levando a entender que essa sociedade se mantém, ainda hoje, secretamente.

Não é à toa que ouvimos falar que os *Illuminatis* planejam muitas coisas e que algumas das catástrofes que acontecem são manipuladas por eles, devido a tudo o que se tem falado e produzido sobre os *Illuminatis* na internet, em sites e livros. Eles também ficaram conhecidos pelo que chamam de “Nova Ordem Mundial”. No desenho, elencamos duas teorias que são comumente atribuídas a essa organização: o fim do mundo e a ocultação de provas de que extraterrestres já estiveram na Terra. Separamos algumas imagens que manifestam as ideias que apresentamos (Figuras 77 e 78).

⁶⁴ <https://www.shrinersinternational.org/Shriners/History/FunWithPurpose>

⁶⁵ Os *Illuminati* (plural da palavra em Latim *illuminatus*, "iluminados") é um nome dado a vários grupos, tanto reais quanto fictícios. Historicamente, o nome geralmente se refere aos *Illuminati da Baviera*, uma sociedade secreta da época do Iluminismo fundada em 1 de maio de 1776. Os objetivos da sociedade eram opor-se à superstição, ao obscurantismo, à influência religiosa sobre a vida pública e aos abusos de poder do estado. "A ordem do dia," escreveram em seus estatutos gerais, "é colocar fim às maquinações dos perpetradores da injustiça, controlá-los sem dominá-los". Os *lluminati* — juntamente com a Maçonaria e outras sociedades secretas — foram proibidas por um

édito do soberano bávaro Carlos Teodoro, com o encorajamento da Igreja Católica, em 1784, 1785, 1787 e 1790. (<https://pt.wikipedia.org/wiki/Illuminati>)

⁶⁶ <https://pt.wikipedia.org/wiki/Illuminati>

Figura 75 - O estranho fim do mundo



Fonte: Quadros do episódio

Figura 76 - A nave extraterrestre escondida em *Gravity Falls*

Fonte: Quadros do episódio

Sobre o fim do mundo, há quem diga que a Nova Ordem Mundial, liderada pelos *Illuminatis*, pessoas de alto poder aquisitivo e também bastante influentes, provocaria o fim do mundo do modo como ele é hoje. Existem muitas teorias a esse respeito, como também canais do Youtube e blogs abordam esse pensamento. O desenho trata de algo mais abstrato quando coloca os poderes desse fim do mundo, ou estranhagem (fim do mundo estranho), na pessoa de Bill Cipher, vilão da trama. Observamos que, ao colocar símbolos de sociedades consideradas secretas, o desenho eleva a curiosidade dos espectadores e convoca a atenção não só para o desenho como para essas teorias.

Outra teoria que aparece no desenho é o ocultamento de uma nave extraterrestre. E muito é mencionado acerca de o governo dos Estados Unidos ter várias provas de acontecimentos desse nível, mas que guarda para que ninguém saiba. Algo que tem-se sobressaído nesses últimos anos é que, por trás desse sigilo, estariam os *Illuminatis* e não o governo americano. Por vários interesses, como uma nova ordem para governar o mundo. Teorias surgem todos os dias, ainda mais quando temos desenhos, filmes e documentários que fomentam a curiosidade das pessoas para tais concepções.

9.2. ALGUNS APONTAMENTOS

Foi possível perceber, ao longo de toda a série, o quanto o autor convoca o espectador a interagir com o desenho. A cada cena é possível descobrir novos achados, sejam os criptogramas variados que ele esconde ou, até mesmo, *easter eggs* como a data de aniversário do autor, seu rosto (caricatura), pois ele aparece em todos os episódios, às vezes como personagem. Essa caçada faz com que aquele que assiste participe e, não só isso, busque além do episódio visto. Para isso, a Disney não poupou esforços e colocou sites com jogos sobre o desenho, mistérios e, ainda, um descriptador para as mensagens codificadas dos episódios (Figura 79).

Figura 77 - Site que faz a descriptação das mensagens criptografadas do desenho



Fonte: The Mystery of Gravity Falls⁶⁷

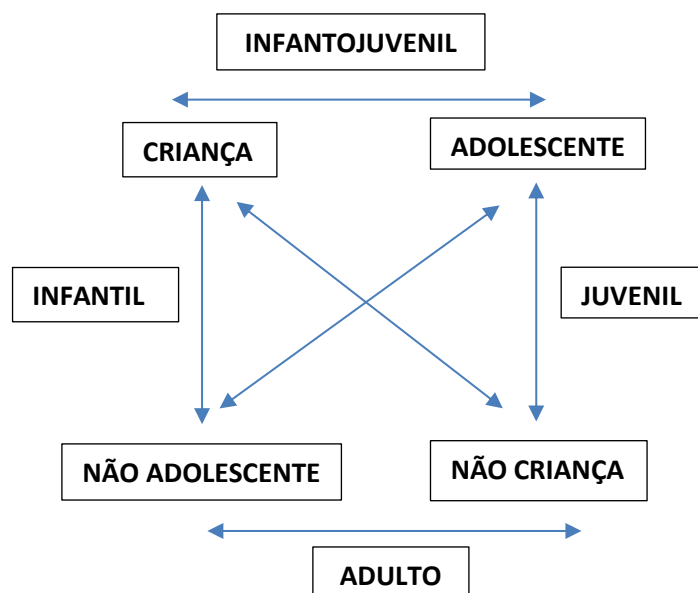
O desenho é cheio de referências e percebemos que, no plano de expressão, há muito mais a ser mostrado do que somente a fala dos personagens, as imagens, o cenário e as cores. As imagens, como os símbolos que vimos anteriormente, nos trazem outros elementos para a constituição do nosso sentido para o desenho. As cores utilizadas são alegres e vibrantes, apenas na nave extraterrestre e final do episódio, temos a utilização de cores mais escuras – na primeira para dar ar de mistério e na segunda cena para dar a sensação de medo.

Além de todos os simbolismos, que apresentamos como parte integrante do episódio, há também a relação dos irmãos gêmeos Mabel/Dipper e tivô Stan/tivô Stanford, que poderiam ter o mesmo relacionamento com seus respectivos irmãos. No entanto, Dipper e Mabel são carinhosos um com o outro e, acima de tudo, bons amigos. Já a relação de Stan e Stanford é conturbada, visto que eles brigaram e cada um seguiu sua vida, sem que se encontrassem, pois

⁶⁷ <http://themysteryofgravityfalls.com/>

Stanford estava preso em outra dimensão. Utilizaremos o quadrado semiótico (Figura 80), para que as relações que estabelecemos fiquem mais compreensíveis e as relações possíveis possam ser visualizadas.

Figura 78 - Quadrado semiótico episódio *Dipper e Mabel contra o futuro*



Fonte: Material elaborado pela autora (2019)

Dentro de todas as características que elencamos do episódio *Dipper e Mabel contra o futuro*, entendemos que, no plano de conteúdo, no nível fundamental o par de oposições está entre criança vs adolescente, gerando o par de subcontrários não criança vs não adolescente. A partir dessas relações, temos o par de contrários representados por criança vs não adolescente e adolescente vs não criança, que levam às relações complementares que são, respectivamente, infantil e juvenil, entendendo que essas relações podem ser estendidas e que não precisam ficar demarcadas somente entre os termos complementares que citamos. Ao final do quadrado semiótico, atingimos as relações do termo complexo e neutro, que foram lidos por nós, respectivamente, como “adulto” (relação entre não adolescente vs não criança) e “infanto-juvenil” (relação entre criança vs adolescente). Como o episódio trata de vários assuntos ao mesmo tempo, poderíamos elencar outras oposições que estão na base do episódio como, por exemplo, presente vs futuro, mas para apresentar de forma mais estruturada optamos pelo par supramencionado.

Quanto à análise, a partir das categorias que determinam o ritmo no audiovisual, desenvolvidas por Fechine (2009), primeiro apresentaremos um quadro resumo das categorias

(Quadro 20), para, logo após, apresentarmos o que encontramos no audiovisual analisado (Quadro 21).

Quadro 14 - Resumo das Categorias do Ritmo no audiovisual (Fechine, 2009)

Ritmo	Vídeo	Áudio
DURAÇÃO		
Intensidade	Planos curtos e movimentados	Maior pulsação e intervalos menores
Extensidade	Planos longos e demorados	Menor pulsação e intervalos maiores
FREQUÊNCIA		
Continuidade	Planos longos, partindo de enquadramentos mais abertos aos mais fechados	Maior regularidade
Descontinuidade	Planos fragmentados	Mudanças bruscas
COMBINAÇÃO		
Acumulação	Multiplicidade de elementos simultâneos	Multiplicidade de elementos simultâneos
Segmentação	Planos sucessivos	Sons em sequência com pouca variedade de elementos.

Fonte: adaptação do quadro de Fechine (2009, p. 350-355) por Pillar e Reginato (2016)

Quadro 15 - Análise do audiovisual através das categorias de ritmo

Ritmo	Vídeo	Áudio
DURAÇÃO		
Intensidade	Planos curtos e movimentados. Não observamos planos longos, para dar sequencialidade às cenas, mas sim uma justaposição de quadros.	Maior pulsação e intervalos menores. Temos mudanças repentinas nos sons, que vão das falas a ruídos e músicas inesperadas. Pouquíssimos momentos em que não há nenhum tipo de som.
FREQUÊNCIA		
Descontinuidade	Planos fragmentados, é possível perceber os cortes que são feitos no decorrer do desenho, criando uma dinamicidade ou, até mesmo, um ritmo mais acelerado nas imagens.	Mudanças bruscas, pouca regularidade seja no andamento, seja no padrão de duração dos compassos. Apelo maior às descontinuidades e “saltos”. Vemos isso no desenho quando repentinamente começa uma música para dar ênfase ao que está acontecendo, não há uma regularidade – assim como começa, também repentinamente para.
COMBINAÇÃO		

Segmentação	Planos sucessivos, no desenho não há mais de uma ação ocorrendo no plano, há cortes para mostrar a mesma situação, mas tudo ocorre de maneira linear. Os planos normalmente são mais focados naquilo que está sendo feito, poderíamos dizer que são planos mais focados.	Sons em sequência com pouca variedade de elementos. Há uma segmentação no som também, pois quando há falas, não há música e vice-versa. As músicas aparecem e sons aparecem com pouca variedade de instrumentos.
-------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: adaptação do quadro de Fechine (2009, p. 350-355) pela pesquisadora

A partir das análises feitas do episódio *Dipper e Mabel contra o futuro*, foi possível entender como se constituíram os planos e ritmos no audiovisual. As características que ressaltamos nos quadros das categorias de ritmo nos ajudaram a compreender de que maneira o desenho tem-se mostrado para os espectadores – algo dinâmico e rápido, em que não há muito espaço para contemplação. O desenho tem um ritmo bastante frenético e há também uma multiplicidade de assuntos em cada um dos episódios. Essa maneira de construção está muito ligada ao que vivenciamos hoje, à rapidez e ao acúmulo de informações que recebemos todos os dias. Percebemos, assim, que é isso que não deixa o desenho cair na monotonia, tendo sempre algo novo e diferente a cada momento.

9.3 PESQUISA DE CAMPO COM PEDAGOGAS(OS) EM FORMAÇÃO - LEITURA DO DESENHO ANIMADO *GRAVITY FALLS: DIPPER E MABEL CONTRA O FUTURO*

Apresentamos o questionário/roteiro utilizado na leitura do desenho animado com as(os) pedagogas(os) em formação:

1. O que você pode falar desse desenho?
2. Tem história/narrativa? Qual?
3. Onde se passa a história/narrativa?
4. Tem personagens/atores? Como são?
5. O que pensa quando vê? O que passa pela sua cabeça?
6. Onde no vídeo você enxerga o que faz pensar isso?
7. Esse desenho é bom ou ruim?
8. Você gostou desse desenho?
9. O que não gostou?
10. Quais linguagens utiliza? (Visual - imagem, linguagem verbal escrito, a moda, a paisagem / Sonora - música, linguagem verbal oral, ruídos)
11. É possível perceber no desenho algum tipo de oposição (ideias contrárias/contraditórias)?
12. As imagens são simétricas ou assimétricas?
13. Que tipos de formas encontramos nesse desenho?
14. As cores são variadas ou há predominâncias?
15. Há verbal escrito?
16. Temos som? Que espécie? Ruído, música...
17. Esse som faz diferença na visualização desse desenho?
18. No desenho há relação entre imagem e som? O que mais chama a atenção – som ou imagem?

19. Tem alguma outra característica que gostariam de ressaltar?
20. Qual o conteúdo desse desenho? Do que ele fala ou quer falar?
21. O que esse desenho provoca em você? (sentimento)
22. Para que propósito foi criado esse desenho? (informativo, entretenimento, reflexão)
23. De onde vem esse desenho? (canal de televisão, internet, meio pelo qual chega até nós)
24. Como foi feito? Técnicas utilizadas?
25. É fácil de achar? É bastante visto e conhecido?
26. Como chega até nós? (só quando procuramos ou quando não estamos procurando)
27. Alguém já conhecia esse desenho? De onde?
28. Esse desenho é diferente daqueles que vemos no nosso cotidiano? Por quê?
29. É atual ou antigo?
30. Você levaria para escola esse desenho? De que forma?
31. Esse desenho vai fazer parte do seu repertório?
32. O que é leitura de imagem para você?

Pesquisadora: O que vocês acharam do desenho?

Aluna: Maravilhoso.

Pesquisadora: O que vocês podem falar desse desenho?

Aluna: Maravilhoso.

Aluna: Ele é muito legal porque trabalha com *Illuminati*, teoria da conspiração, com monstros... Eu gosto dele, porque eu via com meu irmão, tem todos os episódios no Netflix. Nós vimos todos e ele adorava, era muito legal. Tinham vários episódios da Mabel e do laço de amizade que os dois irmãos têm, eles estão sempre se protegendo. É um desenho muito divertido, diverte tanto as crianças como os mais velhos.

Pesquisadora: Alguém não conhecia o desenho?

A maioria diz que não conhecia.

Aluna: Me lembrou Rick e Morty, uma outra série que também tem esse caráter científico, tipo de muitas aventuras, alienígenas, eu acho que é um desenho mais para adultos. Eu gosto muito desse desenho (*Gravity Falls*), acho que inclui várias faixas etárias. A fotografia é a mesma da animação, muito colorida, tem muitos elementos diferentes, que visualmente chamam muito a atenção

Pesquisadora: Tem história/narrativa? Qual?

Aluna: Acho que é sobre uma crise da adolescência. A expectativa da menina de chegar ao ensino médio e ela fala: “Eu achei que seria como *High School Musical*”. É forte, e eu me identifiquei inclusive, porque o ensino médio é realmente um momento muito difícil na vida das pessoas em geral. E eu acho que ela vive um dilema muito grande ali e esse final do mundo se conecta muito com esse fim de fase para eles. Em muitas passagens me lembrou a narrativa da Jornada do Herói, tem que passar por esse momento, superar esse momento. Acho que é disso, de uma crise de identidade.

Aluna: Eu a vi muito mais pensando no futuro, no ensino médio, querendo ir para o ensino médio e ele parece muito mais que se pudesse pular para faculdade... sei lá. Então, ela estava pensando muito mais no futuro para o ensino médio e ele para depois disso.

Aluna: Eu acho que tira o desenho daquela forma muito infantilizada e traz para assuntos científicos, mudança de etapas... Até as palavras... A forma como ele aborda os temas não é tão infantil. Também mostra uma realidade das crianças que têm muito mais acesso às informações, às tecnologias. Que essas palavras não soam tão estranhas porque elas já têm essa familiaridade desde muito cedo.

Aluna: Isso é verdade, porque logo no começo aparecia essas palavras tipo *Illuminati* e eu perguntava para o meu irmão o que era e ele sabia me responder. Ele me dava uma super aula sobre aquilo e depois me falava o quanto eu era desatualizada.

Aluna: Mesmo que ele não soubesse, quem sabe ele soube pelo desenho? É o respeito com a criança de apresentar assuntos novos. E por que ela não pode aprender pelo desenho?

Pesquisadora: Tem personagens/atores? Como são?

Aluna: Eu queria comentar isso, a questão de gênero, pois é bem demarcado. No quartinho, o cantinho dela rosa o dele azul. Ele é o aventureiro e sai com o tio para fazer as experiências e ela fica ali naquela agonia organizando a festinha. Por que não os dois saírem para salvar o planeta? E outra coisa que eu observo é esse imaginário coletivo dos ET'S, que eles querem destruir o planeta Terra. Acho que muitos seres humanos são ET'S. A nossa galáxia é muito enorme para achar que não tem outros seres vivos existindo e que eles são maldosos. Gerando esse imaginário na criança, e ela cresce com isso.

Aluna: Essa questão do gênero, quando nós vamos vendo é que percebemos algumas coisas. Mas é só nesse episódio que a Mabel é assim, nos outros ela extrapola. Ela é corajosa e muito mais pirada que o Dipper.

Aluna: Mas por outro lado deu para perceber que não aparece pai e mãe na história.

Pesquisadora: Onde vocês acham que é Gravity Falls?

Alunas: Uma cidade imaginária.

Pesquisadora: Vocês acham que não é real?

Aluna: Acho que pode.

Aluna: Existe essa cidade?

Aluna: Talvez o desenho tenha se baseado em alguma cidade que tenha várias lendas.

Pesquisadora: O que vocês entendem do episódio?

Aluno: Acho que tem duas coisas ali, uma eles querem fazer a festa de aniversário que é uma coisa bem real e corriqueira e tem o tio e o menino querendo salvar o mundo. São duas coisas opostas. São duas coisas que ocorrem que tiram a atenção da pessoa que está assistindo. São duas realidades diferentes.

Aluna: Queria dizer que o episódio é bem frenético. Eu ando optando por coisas que me deem aquele tempo de respiro. Se tudo for ação, tudo for explosão fica com a tensão alta. Precisa desse descanso para a criança.

Pesquisadora: Esse desenho é bom ou ruim?

Alunas: É bom!

Aluna: Dá vontade de continuar...

Aluna: É bom porque prende a atenção.

Pesquisadora: É bom para quem?

Aluna: Para todo mundo.

Aluna: Para quem quer se divertir

Aluna: Para quem quer mergulhar em mil teorias. Tem uma legião de fãs adultos que vão atrás, porque é cheio de *easter eggs* nesse desenho. Eles vão atrás de coisas muito profundas. E é legal essa questão da alegoria, da metáfora, que são dois fins de mundo. É o fim do mundo que fica mais alegórico, mais lúdico para criança que é o Dipper contra o Bill, mas tem a Mabel que é o fim da infância. Eu acho que ele é muito bom, mas não funciona sozinho, para a criança conhecer só ele não é interessante.

Pesquisadora: Vocês notaram se tem alguma música?

Aluna: Tem!

Aluna: Eu não prestei atenção.

Pesquisadora: O que chama mais a atenção – imagem ou som?

Aluna: A imagem chama mais atenção.

Aluna: O som está ali para compor.

Pesquisadora: Todos acham que é a imagem.

A maioria balança a cabeça positivamente.

Pesquisadora: Teria diferença se víssemos sem som?

Todas falam que sim.

Aluna: O som faz parte.

Aluna: O som acelera quando precisa, ele vai dando o tom.

Pesquisadora: Há verbal escrito?

Aluna: Tem.

Aluna: Nos convites.

Aluna: No calendário.

Aluna: Na mensagem na escola.

Pesquisadora: Esse verbal ajuda a compreender o desenho?

Aluna: Ele traz algumas mensagens.

Aluna: Para atentar para alguns detalhes. E compor a história.

Aluna: A criança que sabe ler vai entender algumas coisas a partir dali.

Pesquisadora: Algo que vocês queiram ressaltar do desenho?

Aluna: As palavras estavam escritas em inglês.

Pesquisadora: Como vocês acham que foi feito o desenho?

Aluna: Acho que tem uma parte física, mas é tudo digitalizado, feito em animação.

Aluna: Trabalha bem mais com 2D do que com 3D. Acho que isso dá um tom mais leve quando é 2D do que com 3D. Eu tenho uma cara torta para 3D.

Aluna: Mas quando entra o 3D fica muito mais emocionante. Nossa, eu adoro as cenas que tem 3D, não por causa do 3D, mas por causa da mudança de um para o outro.

Aluna: Tudo em 3D é meio pesado e meio chato.

Pesquisadora: Esse desenho é diferente daqueles que vemos normalmente? Ou vocês acham que ele tem muitas semelhanças com desenhos que já vimos na TV aberta, na internet?

Aluna: Esse final de semana eu estava vendo pica-pau, bateu uma saudade da infância, e agora vendo esse é muito diferente. A narrativa do pica-pau é tipo eles fazendo travessuras para lá e para cá. E esse tem todo um simbolismo, um texto todo complexo, tem essa coisa do ritmo que é muito mais acelerado. Porque o pica-pau na minha época eu já achava mais aceleradinho, mas essa aí, muito mais.

Aluna: Eu não sei se é porque eu cresci vendo os desenhos dos anos 90, mas realmente esse tem todo um simbolismo a questão da história, da narrativa é mais bem construído. Mas para mim, eu acho que tem um pouco de estímulos demais. Eu não conseguiria, porque é demais. Eu acho muito em termos de som, de velocidade, mas em termos de mensagem eu acho legal. Não sei se não pode causar algum tipo de ansiedade, eu sempre penso por

esse lado. Também é outro público, não dá para comparar com a minha infância, porque hoje em dia as crianças estão muito mais abertas a esse tipo de estímulo.

Aluna: Eu também percebo isso que ela falou, penso que isso podia ser um filme, não precisava ser uma animação.

Aluna: Desenho já não é mais só para crianças, já perdeu essa conotação. O que é ótimo, é um respeito para com a intelectualidade da criança. Não precisa mais ser bobinho ou uma coisa escrachada, pode ter um simbolismo por trás.

Aluna: Mas ao mesmo tempo eu acho que isso sinaliza muito uma mudança cultural da nossa sociedade.

Aluna: Para quem tem uma crítica formada é legal.

Aluna: Também tem essa coisa de usar o audiovisual para espalhar. Como assim? Você está recebendo influência direta ali, tem várias coisas para interpretar. Com você relaxa fazendo isso? Porque você está processando isso, mesmo que inconscientemente.

Pesquisadora: Vocês levariam para escola esse desenho?

Alunas: Não. (Várias respondem que não)

Aluna: Talvez fazer a crítica dele.

Aluna: Não, eu não levaria. A isso eles têm acesso nós como professores não temos que levar, nós temos que levar o que eles não têm.

Aluna: Mas e aí no caso na periferia, que ninguém tenha acesso a esse desenho.

Aluna: Leva Chico Buarque, leva a Arca de Noé, eles nunca vão ter acesso a isso. Pode ser que um dia eles tenham acesso a isso, mas a Arca de Noé talvez eles não tenham acesso.

Pesquisadora: Mais alguém não levaria?

Aluna: Eu não levaria, por tudo que eu falei antes, e também eu não sei para que faixa etária seria essa proposta. Eu não levaria, porque justamente como a colega falou eu acho que o mundo já está cheio de estímulos externos, e a qualquer lugar que tu vás hoje tu tens esse tipo de estímulo. Eu acho que a escola pode ser um lugar de resistência a esse tipo de coisa que eu acabo achando que é muito comercial. Eu acho que nós podemos trabalhar outros tipos de inteligência, tem tanta coisa para ser trabalhada. E isso eles vão ver em um outro momento, em um momento de lazer, em casa. Eu acho que trazer também para a escola é um exagero de estímulos. E eu acho que a gente não tem noção do que isso vai trazer no futuro.

Pesquisadora: Alguém tem opinião contrária?

Aluna: Eu acho que depende do contexto. Eu acho que tem contextos que isso poderia ser inserido... Acho que quando nós trazemos para dentro da sala para questionar, para conhecer eu acho que é válido, mas com contexto. De trabalhar em cima. Acho que para fazer uma análise estética disso. Acho que o professor tem que fazer intervenções que tragam reflexão crítica, que possibilitem outras interpretações. Quem sabe comparação entre esse desenho e desenhos muito antigos, quem sabe mudo, para eles mesmos se depararem com as diferenças desse material e refletirem sobre isso.

Turma 2

Pesquisadora: Alguém já conhecia o desenho?

Várias levantam a mão.

Pesquisadora: O que podemos falar desse desenho?

Pesquisadora: Tem uma história?

Pesquisadora: Alguém não gostou do desenho?

Aluna: Não chamou minha atenção.

Pesquisadora: Como são os personagens desse desenho?

Aluna: Dois pré-adolescentes

Aluna: Tinha o Tio e os amigos.

Aluna: Os alienígenas.

Aluna: Desde o primeiro episódio esse desenho vai dando pistas, que são respondidas.

Pesquisadora: Essa história se passa onde?

Aluna: Em Gravity Falls

Pesquisadora: Vocês acham que Gravity Falls existe?

Aluna: Acho que não.

Aluna: Por achismo, acho que não.

Pesquisadora: Esse desenho é bom ou ruim?

Aluna: Acho que é bom, dá vontade de ver mais.

Pesquisadora: Vocês viram se tem verbal escrito no desenho?

Aluna: Sim.

Aluna: Nas placas na cidade.

Aluna: Dentro da nave os símbolos.

Aluna: No quadro, aquele da escola.

Pesquisadora: Esse verbal escrito ajuda a compreender o desenho?

Aluna: Acho que ajuda.

Aluna: Não diria que ajuda a compreender, mas complementa.

Pesquisadora: Há formas diferentes nesse desenho, que não costumamos ver em outros?

Aluna: Sim, o formato do quarto das crianças.

Aluna: O triângulo, o Bill.

Pesquisadora: O que chamou a atenção nele?

Aluna: O olho dentro, faz lembrar as mensagens subliminares.

Pesquisadora: No desenho há relação entre imagem e som? O que mais chama a atenção – som ou imagem?

Aluna: Complementa.

Aluna: Eu acho que a imagem se sobressai sobre o som. O som dá um sentimento prévio para a imagem, para compreender o que está acontecendo, o som mais ou menos te diz.

Pesquisadora: Tem alguma coisa que vocês gostariam de ressaltar sobre o desenho? Algo que vocês acharam interessante? Algum sentimento que o desenho tenha provocado em vocês?

Aluna: Eu fiquei com pena da menina, porque estava tudo premeditado para acabar com o mundo.

Aluna: Acho que em algum momento todo mundo já sentiu o que ela sentiu ali, a mudança.

Pesquisadora: O desenho é igual ao que vemos normalmente?

Aluna: Diferente.

Aluna: Diferente.

Pesquisadora: Por quê?

Aluna: A ilustração é um pouco diferente de outros desenhos.

Pesquisadora: Vocês levariam esse desenho para sala de aula?

Aluna: Sim.

Aluna: Eu acho que eu ia chamar a atenção para trabalhar as formas, os sentimentos, linguagem com os elementos escritos que têm no desenho. Também os elementos de ciências, *bullying*.

Pesquisadora: Esse desenho vai fazer parte do repertório de vocês?

Aluna: Eu vou levar para ver!

Pesquisadora: O que é leitura de imagem para vocês?

Aluno: É se emocionar com as coisas.

Aluna: É percepção. Onde eu trabalho, no hospital, são idosos no paliativo. Aí a gente vai lá e pergunta, faz muito trabalho com revista com livros e tem muita gente que não sabe ler, aí eu mexo com eles: Não sabe ler imagens? Não existe só uma maneira de ler. Assim nós conseguimos envolver eles contando história com as imagens. É bem legal.

9.4 SOBRE AS LEITURAS DO DESENHO ANIMADO

As leituras do desenho animado *Gravity Falls* nos mostraram o quanto o desenho é conhecido e como está carregado de simbolismos em meio à sua trama. Foi possível perceber, também, durante a pesquisa de campo que o desenho chamou a atenção da maioria dos alunos e que muitos sentiram vontade de continuar assistindo aos episódios. Para nós isso é importante, pois mostra o quanto a escolha foi contextualizada com os desenhos que têm sido assistidos. Separamos algumas falas sobre esse interesse pelo desenho:

“Eu acho que tira o desenho daquela forma muito infantilizada e traz para assuntos científicos, mudança de etapas... Até as palavras... A forma como ele aborda os temas não é tão infantil. Também mostra uma realidade das crianças que têm muito mais acesso às informações, às tecnologias. Que essas palavras não soam tão estranho porque elas já têm essa familiaridade desde muito cedo”.

“Ele é muito legal por que trabalha com *Illuminati*, teoria da conspiração, com monstros... Eu gosto dele porque eu via com meu irmão, tem todos os episódios no Netflix. Nós vimos todos e ele adorava era muito legal. Tinham vários episódios da Mabel e do laço de amizade que os dois irmãos têm, eles estão sempre se protegendo. É um desenho muito divertido, diverte tanto as crianças como os mais velhos”.

“Me lembrou Rick e Morty uma outra série que também tem esse caráter científico, tipo de muitas aventuras, alienígenas, eu acho que é um desenho mais para adultos. Eu gosto muito desse desenho (*Gravity Falls*) acho que inclui várias faixas etárias”.

Essas falas nos mostram que é um desenho apreciado por muitos e não é destinado somente ao público infantil – ao mesmo tempo que as crianças gostam, também os adultos têm interesse. A capacidade de o desenho tratar vários assuntos concomitantemente deve ser o principal atrativo, já que acaba abarcando diferentes gostos e idades. Tanto na leitura da pesquisadora quanto dos alunos vimos a curiosidade pelos assuntos tratados e mistérios que surgem ao longo do episódio.

As leituras das duas turmas sobre essa produção foram bastante díspares. Em uma turma tivemos um maior envolvimento com o desenho do que na outra. Poderíamos elencar alguns motivos pelos quais isso aconteceu, mas acreditamos que o exercício da leitura de imagem é sempre diferente para cada pessoa, para cada grupo e que é preciso que haja uma conexão do sujeito com o objeto para que se estabeleçam possíveis relações. É o sentido sentido de que fala Landowski (2005), o sentido que só é apreendido em ato.

Muitos temas, durante a leitura, foram discutidos e muitos deles estão presentes no nosso cotidiano. Essas relações e assuntos que trazemos para dentro da leitura enriquecem essa experiência, abrem para a leitura de mundo da qual fala Paulo Freire. Foi importante deixar que os alunos apontassem esses assuntos, bem como vê-los ouvir opiniões diferentes das deles, o que fez alguns até mudarem de opinião, como foi percebido com os outros objetos da pesquisa. Trazemos algumas falas sobre distintos assuntos que mostram a questão de gênero, as relações escolares e de infância:

“Eu queria comentar isso, a questão de gênero, pois é bem demarcado. No quartinho o cantinho dela rosa o dele azul. Ele é o aventureiro e sai com o tio para fazer as experiências e ela fica ali naquela agonia organizando a festinha. Por que não os dois saírem para salvar o planeta?”

“Essa questão do gênero, quando nós vamos vendo é que percebemos algumas coisas. Mas é só nesse episódio que a Mabel é assim, nos outros ela extrapola. Ela é corajosa e muito mais pirada que o Dipper”.

“Eu não sei se é porque eu cresci vendo os desenhos dos anos 90, mas realmente esse tem todo um simbolismo a questão da história, da narrativa é mais bem construído. Mas para mim, eu acho que tem um pouco de estímulos demais”.

“Esse final de semana eu estava vendo pica-pau, bateu uma saudade da infância, e agora vendo esse é muito diferente. A narrativa do pica-pau é tipo eles fazendo travessuras para lá e para cá. E esse tem todo um simbolismo, um texto todo complexo, tem essa coisa do ritmo que é muito mais acelerado. Porque o pica-pau na minha época eu já achava mais aceleradinho, mas essa aí, muito mais”.

“Acho que é sobre uma crise da adolescência. A expectativa da menina de chegar ao ensino médio e ela fala: Eu achei que seria como *High School Musical*. É forte, e eu me identifiquei inclusive, porque o ensino médio é realmente um momento muito difícil na vida das pessoas em geral. E eu acho que ela vive um dilema muito grande ali e esse final do mundo se conecta muito com esse fim de fase para eles”.

Escutar e ser escutado é um exercício que nos enriquece, pois, ao mesmo tempo que podemos ensinar algo a alguém, também aprendemos. A leitura de imagem compartilhada no grupo nos pareceu uma maneira potente para que possíveis sentidos fossem elencados e discutidos, mas também nos mostrou que é preciso um mediador com experiência e conhecimento sobre leitura, modos de propor e sobre o objeto. É importante que esse mediador já tenha se dado o tempo de ver e fazer a sua própria leitura, não para uma manipulação por parte dele para se chegar ao sentido que ele almeja, mas para construir uma rota, poder fazer intervenções quando preciso e, para isso, necessita de conhecimento.

A respeito da questão sobre levar esse material para as crianças na escola, foi quase unânime a decisão de não levar, muitos alegaram que eles já têm esse conhecimento e que é preciso mostrar outros recursos aos quais eles não têm acesso. Tivemos algumas defesas, explicitando o fato dos diversos conteúdos apresentados no desenho e a necessidade de problematizá-los com os alunos. Os dois tipos de opinião contemplam o cotidiano escolar, mas consideramos que levar esse tipo de objeto para leitura dentro da escola é abrir espaço para mostrar o que elas (crianças e também adolescentes) têm visto, o que e como têm entendido. Estar inserido no universo delas nos faz entendê-las melhor.

Importa ressaltar que na leitura das alunas foram tratadas tanto as qualidades sensíveis do plano da expressão como os conteúdos presentes no desenho. E, ainda, as alunas mencionaram as relações entre as imagens e os sons, abordando o ritmo no desenho.

10 CONSIDERAÇÕES PARA O FIM? OU PARA O COMEÇO?

Esse sentimento final deve ser o que muitos, nessa mesma posição, experimentam... Agora é que a pesquisa poderia estar começando. Depois de quatro anos, na trajetória de finalização da pesquisa descrita nessa Tese, penso que agora seria a melhor hora para começar. Nesse momento tenho comigo várias leituras, a experiência de já ter feito a pesquisa de campo com as alunas da pedagogia (que foram ótimas), tenho o acervo de disciplinas cursadas e trabalhos apresentados. Depois de tudo isso, me parece que estou um pouco mais pronta do que estava no começo desse estudo. Chegar ao final também não faz de mim alguém que pode vir aqui e dizer o que deve e o que não deve ser feito. Como Ana Mae Barbosa refere, quem faz a metodologia é o professor diariamente em sua sala de aula. Meu compromisso aqui é o de mostrar o trabalho realizado, evidenciar algumas formas de fazer, mas não postular o que cada professor deve fazer em sua sala de aula. Desde a graduação em Pedagogia me perguntava como posso fazer isso ou aquilo e, muitas vezes, percebi que o que eu queria era uma receita. Hoje compreendo que realmente lá, eu queria a receita, mas vejo que muito melhor do que a receita é o conhecimento que me dá a liberdade para fazer aquilo em que acredito. Hora de começar... E não de finalizar.

10.1 PROPOSIÇÕES

A partir de nossos estudos e nossas experiências com a leitura de imagens com as alunas do curso de Pedagogia, entendemos ser preciso estabelecer quais foram as estratégias que utilizamos para a realização desse exercício. Assim, de forma a dar subsídios aos professores, traremos pontos importantes para o desenvolvimento dessa prática.

O primeiro ponto diz respeito à constituição do grupo para a leitura de imagens. A constituição do grupo nem sempre é realizada por nós, dessa maneira, o que se faz importante, então, é pensar quem são os sujeitos que compõem esse grupo. Suas idades, preferências, as suas limitações, pois é a partir desses conhecimentos que poderemos pensar nos outros pontos para que proporcionemos a leitura de imagens. Se couber a nós essa formação do grupo, o que precisamos levar em conta são as mesmas características as quais mencionamos antes, pois, mais do que pensar em como fazer essa constituição, é importante estar atento ao sujeito que compõe esse grupo. Para o desenvolvimento desse exercício, dependendo dos objetivos aos

quais se quer chegar, é interessante que não tenhamos uma disparidade de idades muito grande. Constituir um grupo de educação infantil com um terceiro ano do ensino fundamental não afetará somente o manejo desse grupo, mas também o tipo de leitura que será desenvolvido, provocando muitas diferenças e um possível desinteresse por parte de um dos grupos.

O segundo ponto a que daremos destaque é o conhecimento prévio da imagem sobre a qual se quer possibilitar a leitura. Entendemos que o professor, ao realizar a sua leitura da imagem antes de leva-la aos seus alunos, se dá a oportunidade de formular melhor a sua mediação para esse exercício. E isso poderá ser feito por meio de questões, de intervenções que possam fazer com que seus alunos se questionem sobre suas leituras, as dos colegas e também sobre o que está colocado na imagem. Em nossa prática percebemos o quanto isso foi produtivo, pois, além do roteiro proposto, foi possível fazer outras questões e, até mesmo, desafiar os alunos sobre aquilo que ainda não haviam observado nos objetos que apresentamos. Mas alertamos que, por já termos feito uma leitura, é preciso tomar cuidado para que em nossa prática não afetemos a leitura de nossos alunos uma vez que podemos induzir possíveis sentidos por meio de nossas questões ou, mesmo, de nossos comentários acerca da imagem.

O terceiro ponto trata da constituição de um questionário/roteiro para a leitura de imagens. Essa parte é importante, pois a maneira como o constituímos vai também mostrar como entendemos a leitura de imagens e que aportes teóricos utilizamos para essa prática. Nesse estudo demos ênfase à semiótica discursiva, pois foi através dela que fizemos a análise dos objetos da pesquisa. Além de escolher uma maneira para ler a imagem, também é preciso ter em mente para qual grupo vamos proporcionar essa atividade, visto que é preciso que os participantes entendam aquilo que se está questionando. Então, para cada grupo, seja de crianças, de adolescentes, de adultos ou de idosos, nosso questionário deverá ser adaptado. E isso não é só sobre a diferença de idade, pois é preciso pensar, também, em qual espaço estamos proporcionando esse exercício e que isso poderá influenciar a maneira com que os participantes irão interagir. Nosso questionário foi formulado a partir de questões de outras pesquisas, que foram realizadas em áreas semelhantes, e isso se tornou bastante proveitoso, pois foi possível verificar como essas questões haviam funcionado. Essa ideia de buscar questões já utilizadas pode ser conveniente, principalmente quando estamos iniciando nesse tipo de prática, porque isso nos dá mais segurança e também a possibilidade de ir reformulando essas perguntas, caso seja necessário.

O quarto ponto é a escolha da imagem sobre a qual queremos fazer a leitura. Para que possamos fazer a escolha das imagens, é preciso pensar para qual grupo estaremos proporcionando esse exercício, pois os interesses são diferentes para cada faixa etária.

Também, temos que tomar cuidado com o tipo de imagens que selecionamos, pois nem tudo é acessível para todos os públicos. Fazer essa avaliação é importante tanto no manejo com as crianças quanto com os adultos, pois algumas pessoas podem se sentir constrangidas ou, mesmo, ofendidas com o conteúdo da imagem. Além dessas preocupações, necessitamos entender que será importante trazer imagens do interesse desse grupo, mas que possibilitar a visualização de outros tipos de imagem, com os quais o grupo não está habituado, torna a leitura mais interessante e propicia novos conhecimentos.

Nosso quinto ponto diz respeito à contextualização da imagem para o grupo em que realizaremos a leitura. Esse ponto me parece o mais difícil, porque é preciso saber dosar o quanto é contextualização e o quanto é a nossa leitura sobre a imagem. É esse detalhe que torna mais complexa a maneira como abordaremos a imagem para o grupo ao qual iremos propor o exercício. O que precisamos necessariamente dizer para aquele que vai ler a imagem? Muito pouco ou quase nada, pois nesse momento o que nos interessa é o que está posto na imagem a ser observada e que relações esses leitores farão ao verem a imagem. Depois da leitura, é possível comentar mais detalhes da imagem e compartilhar as leituras para que possam observar as diferentes relações apontadas.

Nosso sexto e último ponto é sobre prestar atenção às respostas dadas pelos leitores, pois, através delas, conseguiremos fazer intervenções que poderão ser importantes no desenvolvimento do exercício. Essas intervenções podem ajudar tanto na construção da leitura do grupo quanto para possibilitar que os sujeitos observem aquilo que está posto na imagem. Por meio dessas respostas, conseguiremos perceber o que esses leitores estão observando na imagem e, se for uma prática a longo prazo, será por meio das respostas que constataremos uma sofisticação da percepção e nas relações estabelecidas por esses leitores.

Esses pontos podem contribuir com aqueles que pretendem propor exercícios de leitura de imagens, mesmo entendendo que cada prática é diferente da outra. O que gostaríamos é apenas de apontar estratégias, modos de pensar sobre como possibilitar esse exercício tendo em vista os aportes utilizados nesse estudo.

Para resumir:

- ❖ **Primeiro ponto:** *Constituição do grupo* – preferências, gostos e idades.
- ❖ **Segundo ponto:** *Conhecimento prévio da imagem* – o mediador precisa fazer a sua leitura antes de propô-la a um grupo.
- ❖ **Terceiro ponto:** *Constituição de um questionário/roteiro* – esse irá assegurar ao mediador uma base para propor a leitura a partir de sua escolha teórica.
- ❖ **Quarto ponto:** *Escolha da imagem a ser lida* – dependerá do grupo, o cuidado está em selecionar imagens que sejam apropriadas aos interesses dos sujeitos do grupo.
- ❖ **Quinto ponto:** *Contextualização da imagem a ser lida para o grupo* – devemos tomar cuidado para não induzir possíveis significações a partir da nossa contextualização da imagem a ser lida.
- ❖ **Sexto ponto:** *Prestar atenção às respostas do grupo* – a partir delas poderemos propor intervenções para possibilitar uma ampliação das leituras dos sujeitos.

10.2 APONTAMENTOS

Vivemos em um mundo em que a imagem é um, senão o maior, meio de compartilhar aquilo que vivemos, sentimos, acreditamos... Isso nos mostra quão significativa é a existência da imagem em nossas vidas. Mas, se elas são tão importantes e ocupam grande parte do nosso dia, que atenção estamos dando a elas e como estamos recebendo essas imagens? A partir desse entendimento propomos nesse estudo uma problemática, um objetivo a ser seguido – evidenciar a importância da leitura de imagem na formação do pedagogo, desenvolvendo estratégias para propor a leitura no âmbito dessa formação. Ao refletir sobre o quanto nos deixamos envolver pelas imagens, nos interessa investir em uma educação que se preocupe com a leitura de produções visuais e audiovisuais. Ao nos propormos esse desafio, qual seja, o de criar estratégias para que o pedagogo possibilite a leitura de imagem, também estamos colaborando para um ensino que promova a preocupação com o visual.

Na introdução, buscamos fazer uma justificativa para nosso tema de pesquisa. Abordamos brevemente as mudanças nos nossos modos de interagir e como a imagem tem feito parte de nossas vidas, além de mencionar a importância de sabermos ler as imagens.

Produzimos uma breve contextualização de pesquisas na área para situar nosso estudo em meio às pesquisas já realizadas. Por meio desse levantamento, constatamos que, pelos nossos achados, temos poucas pesquisas na área. Também não encontramos nenhuma análoga ao nosso estudo.

Nos pressupostos teóricos, abordamos os itens sobre a Imagem, o Ensino de Artes Visuais, a Leitura de Imagens, a Abordagem Triangular, a Semiótica Discursiva e a Alfabetização Visual.

No item Imagem, observamos que vivemos um apagamento das fronteiras entre o real e o virtual, nos deixamos seduzir por imagens que vendem não só modos de ser, mas também de não ser, de não fazer, de não vestir e, principalmente o que julgamos mais poderoso, o que pensar ou mesmo sobre o que não pensar. Podemos dizer, então, que a imagem tem grande importância nas relações contemporâneas. Ter a competência de leitura da imagem é algo que se torna emergente, no contexto em que vivemos, pois precisamos saber ler criticamente o que consumimos, o que vem sendo mostrado pelas imagens a partir dos meios que a veiculam.

No Ensino de Artes Visuais vimos que, em geral, professores, sem um aporte a respeito das Artes Visuais, direcionam atividades nas salas de aula. Muitos pedagogos, com poucas noções acerca do ensino da Arte, repetem aquilo que viram seus professores fazerem. Assim, precisamos de uma formação de qualidade nos cursos de formação de pedagogos, em relação ao ensino de Artes Visuais, para que esse possa entender as linguagens artísticas e o que precisa ser ensinado às crianças.

Ao abordarmos a Leitura de Imagens, compreendemos o quanto necessitamos dela em nossa vida e a importância de inseri-la no cotidiano escolar. No entanto, para que isso ocorra é preciso que a leitura de imagens esteja presente na formação do professor. O que pretendemos com a leitura de imagens é que tanto o professor como os seus alunos possam construir suas próprias relações e apropriações do mundo em que vivem, visando àquilo que poderíamos chamar de uma alfabetização visual.

A Abordagem Triangular busca possibilitar uma visão crítica e reflexiva acerca daquilo que as pessoas estão vivenciando, para que possam significar as imagens que veem todos os dias. Importou observar que, quando falamos em leitura de imagens na Abordagem Triangular, não há uma teoria específica para que essa leitura seja realizada. Barbosa (1991) deixa claro que a teoria para essa tarefa é de escolha do professor. Ainda, a autora destaca que o importante é que as imagens sejam analisadas, que a contextualização contribua para a leitura e que essas duas instâncias enriqueçam o fazer artístico.

Buscamos através da Semiótica Discursiva nos valer de alguns de seus mecanismos, para que nossas leituras evidenciem essa tarefa do semioticista de re-pintar a obra e chegar aos possíveis efeitos de sentido que podem emergir dos objetos a serem analisados. Ao pensar na análise dos quatro objetos compreendidos nessa pesquisa, observamos que cada um possuía especificidades que precisaram ser levadas em conta no momento da análise, como o texto sincrético e o audiovisual.

Constatamos que a alfabetização visual na escola precisa ser pensada com urgência, pois as imagens têm feito cada vez mais parte do nosso cotidiano e é preciso entender o que elas significam, seus efeitos de sentido. Muitos autores apontam para uma educação que se preocupe com a visualidade que nos cerca. Dessa maneira, cabe a nós, como educadores, pensar em meios de proporcionar o acesso a esse conhecimento na escola e, também, nos currículos de formação de pedagogos.

Ao selecionarmos nosso *corpus* de pesquisa – o livro de literatura infantojuvenil *A quatro mãos*, de Marilda Castanha; a produção audiovisual da mídia – a propaganda *Astronauta*, do Itaú; o desenho animado *Gravity Falls: Dipper e Mabel contra o futuro*; e a obra de arte *O Triângulo do Atlântico entre tempos distópicos*, do artista Arjan Martins – entendemos que cada uma dessas produções está presente na vida tanto dos professores em formação quanto das crianças. Fazer uma leitura semiótica de cada uma dessas produções nos proporcionou conhecer os diferentes elementos presentes e suas relações na produção de efeitos de sentido

Ao construirmos o questionário que serviria de roteiro para a atividade de leitura, foi imprescindível rever os conceitos desenvolvidos pelas teorias que embasam nosso estudo e, também, as pesquisas que dialogavam com a nossa. Pudemos não só aprender com elas como também propiciar a leitura de imagens em grupo. O questionário/roteiro possibilitou a mediação para a leitura de imagens. No entanto, a leitura não se resume ao roteiro, pois é preciso que o mediador tenha conhecimento dos objetos, do grupo e de estratégias para a leitura de imagens.

As leituras dos objetos de análise nos trouxeram surpresas e também muitos conhecimentos. No livro *A quatro mãos*, foi possível vislumbrar as qualidades sensíveis na materialidade, cores, formas e organização espacial, bem como o tema envolvendo os sentimentos na relação pai/filha. Percebemos, no modo de apresentar as cenas, o ponto de vista da criança que enxerga tudo maior do que realmente é e também as relações apreendidas na infância que nos acompanham até o fim da nossa vida.

A propaganda *Astronauta*, do Itaú, nos possibilitou adentrar na análise do audiovisual, por meio da montagem e da identificação das categorias determinantes do ritmo no vídeo e no

áudio (FECHINE, 2009). Ao evidenciar a história narrada, a leitura trouxe alguns assuntos muito presentes na cotidianidade como o papel da mulher na sociedade, a mulher negra como protagonista no audiovisual e a importância do incentivo da família na construção dos sonhos das crianças. Importantes também foram os efeitos de sentido produzidos a partir das linguagens que compuseram esse audiovisual.

Na obra de Arjan Martins fizemos uma viagem histórica ao rever o que sabemos sobre o tráfico de escravos na história do Brasil. Foi uma experiência de conhecimento e reconhecimento de um período que muitas vezes é dissimulado e contado sob o olhar do colonizador, do europeu. Ao analisarmos os símbolos presentes na obra, como a Cruz de Portugal, as linhas, os mapas antigos chamados de portulano, dentre outros, fomos construindo sentido acerca da obra.

Na leitura do desenho animado encontramos um verdadeiro arcabouço de mistérios, segredos e cifras. Percebemos como esses discursos têm circulado na sociedade e de que modo os espectadores têm entendido.

As falas das alunas nos possibilitaram compreender como, a partir do questionário/roteiro, se deu a leitura de imagens. Observamos que a cada nova leitura a percepção das alunas ficava mais aguçada e elas percebiam mais detalhes nos objetos lidos.

Vimos que algumas questões não funcionaram como esperávamos. Talvez por não serem compreendidas ou por não se mostrarem tão efetivas no momento da leitura. Elencamos as questões que no momento de nossa prática não colaboraram tanto quanto tínhamos pensado: *O que você pode falar desse objeto? Esse objeto é bom ou ruim? É possível perceber no objeto algum tipo de oposição (ideias contrárias/ contraditórias)? / As imagens são simétricas ou assimétricas? / Que tipos de formas encontramos nesse objeto?*

Ademais, sobre a possibilidade de realizar leitura de imagens dessas produções com as crianças, identificamos que as alunas expressaram receio quanto a propiciar esse exercício com seus alunos, entendendo que se trata de uma atividade complexa e, por isso, não seria acessível para as crianças. Esse entendimento por parte das alunas se deve ao fato de a leitura de imagens ser pouco problematizada em sua formação acadêmica. Ao proporcionarmos a leitura de imagens, esclarecendo que cada um fará a sua leitura de acordo com suas vivências e sua bagagem cultural, houve maior aceitação da mesma. Ao abordarmos uma educação que vise à leitura de imagens, estamos buscando a formação crítica de educandos que, enquanto cidadãos, consigam se posicionar frente às imagens a que estão expostos todos os dias.

Ao focar a importância das Artes na Pedagogia, nossa intenção foi mostrar o quanto esses dois campos de conhecimento podem dialogar e contribuir para uma educação de qualidade, que permita aos seus educandos um conhecimento sensível, ampliando suas percepções de mundo. Os pedagogos, por terem uma formação generalista, exigida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), possuem em sua formação pouco espaço para o ensino de Artes Visuais em seu currículo. Além de rever esses tempos e espaços nos currículos de formação, precisamos, cada vez mais, de referenciais que possibilitem esse aprendizado aos estudantes de Pedagogia para que possam propiciar leitura de imagens a seus futuros alunos.

Ao término desse estudo, esperamos ter proporcionado alguns subsídios, tanto para os professores que atuam na formação de licenciandos em Pedagogia, quanto aos que atuam na educação infantil e básica, para que possam propiciar a leitura de imagens no cotidiano de seus alunos.

10.3 DESDOBRAMENTOS

Há ainda muito a se fazer para que possamos desenvolver uma educação que busque dar conta da visualidade em que estamos inseridos. Nossa pesquisa pontuou, e pode evidenciar na prática, uma maneira de como podemos propiciar a leitura de imagens no âmbito da formação de professores, mais especificamente dos pedagogos. Ao adentrarmos nesse âmbito, percebemos que há uma carência desses estudos na formação dos futuros pedagogos.

Ao finalizar essa pesquisa, alguns assuntos apontam para futuras investigações, como a alfabetização visual e a educação estética do pedagogo. A alfabetização visual, por envolver diferentes abordagens e estudos, merece um aprofundamento. Do mesmo modo, a educação estética precisa ser pensada na formação dos alunos de Pedagogia, possibilitando a construção de uma educação que se preocupe com o sensível.

REFERÊNCIAS

- ACASO, María. **Pedagogias Invisibles**. El espacio del aula como discurso. Madrid: Catarata, 2012.
- ACASO, María. **El lenguaje visual**. Madrid: Ed. Paidós, 2009a. Colección Bolsillo.
- ACASO, María. **La educación artística no son manualidades**. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual. Madrid: Catarata, 2009b.
- ACASO, María. **Esto no son las Torres Gemelas**: como aprehender a leer la televisión y otras imágenes. Madrid: Catarata, 2006.
- ALVARENGA, Luiz Gonzaga. **Criptografia Clássica e moderna**. 2010. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/35442992/Criptografia-Classica-e-Moderna>> Acesso em 12 jan. 2019
- ARAÚJO, Anna Rita. Os cursos de pedagogia e o ensino da arte: aspectos legais e históricos. **Revista Trama Interdisciplinar**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, v. 6, n. 2, 2015, p. 37-58.
- ARRUDA, José Jobsom de A.; PILLETI, Nelson. Atlas Geográfico. In: _____. **Toda a História**. História Geral e História do Brasil. Vol. Único. 13ª ed. São Paulo: Ática, 2007. p. XXXIII. Disponível em: <<https://www.unifal-mg.edu.br/remadih/wp-content/uploads/sites/11/2018/10/049mapa1-1.jpg>> Acesso em: 01 dez. 2018.
- AUMONT, Jacques. **A Imagem**. Campinas: Papirus, 2002.
- AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. **A Abordagem Triangular no ensino das artes como teoria e a pesquisa como experiência criadora**. Jaboaão dos Guararapes: SESC, 2016.
- AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. **A recepção da Abordagem Triangular do ensino das artes e culturas visuais em Pernambuco**: história e sentidos. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.
- AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. Abordagem Triangular: bússola para os navegantes destemidos dos mares da Arte/Educação. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda (Orgs.) **Abordagem Triangular no ensino das Artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 80-99.
- BARBOSA, Ana Mae. ARTE/EDUCAÇÃO é Arte e Pedagogia. In: LIMA, Sidney Peterson Ferreira de. (Org.) **Arte e Pedagogia**: a margem faz parte do rio. São Paulo: Porto Ideias, 2017.
- BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhando o Desenho**: educadores, política e história. São Paulo: Editora Cortez, 2015.
- BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae Tavares de Bastos. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae Tavares de Bastos. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 2005.

BAUER, Martim W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BLOG DOS MAÇONS LIVRES E ACEITOS. Clube Hikmat realiza entrega do Fez aos novos Shriners. 2015. Disponível em: <<https://ritobrasileirors.blogspot.com/2015/09/clube-hikmat-realiza-entrega-do-fez-aos.html>> Acesso em: 22 nov. 2018.

BIENAL do Mercosul retorna à cidade. **Jornal do Comércio**, 05 Abr. 2018. Disponível em: <https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/2018/04/cultura/619984-bienal-do-mercosul-retorna-a-cidade.html> Acesso em: 10 jun. 2018

BLOG ESTUDANDO HISTÓRIA. Mercantilismo. 2014. Disponível em: <<http://estudandohistoriaesp.blogspot.com/2014/>> Acesso em 5 fev. 2019.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGHI, Paula. Arjan Martins. **Revista DASARTES**. 2018. Disponível em: <https://issuu.com/revistadasartes/docs/revista_dasartes_edicao_72 > Acesso em: 30 nov. 2018.

BRASIL/CONANDA. **Resolução nº 163, de 13 de março de 2014**. Aperfeiçoa instrumentos de proteção e defesa de crianças e adolescentes para enfrentamento das ameaças ou violações de direitos facilitadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação. Brasília, DF: 2014.

BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 1996.

BRASIL/Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Direitos da Criança e do Adolescente**. Decreto nº 9.579, de 22 de novembro de 2018. Brasília, DF: 2018.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A arte no ciclo de alfabetização. Caderno 06, Brasília: MEC, SEB, 2015.

BUZZFEED. 21 Pruebas de que Gravity Falls es la serie más misteriosa de la televisión. Disponível em: <<https://www.buzzfeed.com/mx/josehernandez/gravity-falls>> Acesso em 20 dez. 2018.

CAMARGO, Iberê. **Gaveta dos Guardados**. São Paulo: Cosac Naify. 2009.

CASTANHA, Marilda. **A quatro mãos**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Os Saberes Docentes ou Saberes dos Professores. **Revista Cocar**. Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA, v. 1, n. 2, 2007. p. 31-39.

CUNHA, Fernanda Pereira da. E-Arte/Educação Crítica. In: BARBOSA Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (Orgs.). **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010. v. 1, p. 259-295.

DEVIAN ART. Disponível em: < <https://www.deviantart.com/magicofgames/art/Completed-Gravity-Falls-Season-2-Endpage-591944463>> Acesso em: 18 dez. 2018.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 2000. 233 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253464>>. Acesso em: 26 jul. 2018.

EISNER, Elliot. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p.5-17, jul/dez 2008.

ELTIS David; RICHARDSON David. Atlas of the Transatlantic Slave Trade. Yale Univerty. New Haven, 2010. **Site Slave Voyages**. Disponível em: <<https://www.slavevoyages.org>> Acesso em: 22 fev. 2019.

ET CETERA-Arjan Martins. Disponível em: <<http://myartguides.com/exhibitions/arjan-martins-et-cetera/>> Acesso em: 20 out. 2018.

FANDOM. Gravity Falls Wiki. Disponível em: <https://gravityfalls.fandom.com/wiki/List_of_cryptograms#Combined_cipher> Acesso em: 12 nov. 2018.

FECHINE, Yvana. Contribuições para uma semiótica da montagem. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de; TEIXERA, Lúcia. **Linguagens na comunicação**: desenvolvimento de semiótica sincrética. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009. p. 323-370.

FIORIN, José Luiz. A noção de texto na semiótica. **Organon**. Revista do Instituto de Letras da UFRGS. v. 9, 1995. p. 165-176.

FLOCH, Jean-Marie. Alguns conceitos fundamentais em semiótica geral. **Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Sociosemióticas – 1**. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2001.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1993

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2. mar/abr., 1995. p. 57-63.

GOOGLE IMAGENS. Garoto da Bombril. **Revista QUEM** [online]. Disponível em: <<https://revistaquem.globo.com/QUEM-News/noticia/2017/02/recordista-mundial-carlos-moreno-o-garoto-da-bombril-e-dispensado-apos-40-anos.html>> Acesso em: 12 jul. 2018.

GOOGLE IMAGENS. Baixinho da Kaiser. **TWITTER**. Disponível em: <<https://twitter.com/baxinhodakaiser?lang=ga>> Acesso em: 12 jul. 2018.

GOOGLE IMAGENS. Lequetreque da Sadia. **Propagandas Históricas**. Disponível em: <<https://www.propagandashistoricas.com.br/2013/06/sadia-lequetreque-anos-70.html>> Acesso em: 12 jul. 2018.

GOOGLE IMAGENS. Camafeus. **Jóias in Vogue**. Disponível em: <<http://joiasinvogue.com/a-historia-do-camafeu/>> Acesso em: 12 set. 2018.

GLOOGLE VÍDEOS. **Termo de Pesquisa:** Gravity Falls maçonaria. Disponível em: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&biw=1366&bih=632&tbm=vid&ei=K2HbXLLDFvGz5OUP5I-FoAQ&q=gravity+falls+ma%C3%A7onaria&oq=gravity+falls+ma%C3%A7onaria&gs_l> Acesso em: 13 nov. 2018

GREIMAS, A. J; COURTÉS, J. **Dicionário de Semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.

GREIMAS, Algirdas Julien. Semiótica figurativa e semiótica plástica. In: OLIVEIRA, Ana Cláudia (Org.) **Semiótica Plástica**. São Paulo: Hacker, 2004.

HILMA AF KLINT: Mundos possíveis. **Pinacoteca de São Paulo**. Disponível em: <<http://pinacoteca.org.br/programacao/hilma-af-klint-mundos-possiveis/>> Acesso em: 30 mar. 2018.

HUG, Alfons. O Triângulo do Atlântico. **O triângulo atlântico: catálogo da 11ª Bienal do Mercosul**. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2018.

IASBECK, Luiz Carlos Assis. Método semiótico. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Editora Atlas, 2008. p. 193-205.

ITAÚ transforma "Starman" de Bowie em "Stargirl" e manda brasileira ao espaço. Site ADMINISTRADORES. <<http://www.administradores.com.br/noticias/marketing/itau-transforma-starman-de-bowie-em-stargirl-e-manda-brasileira-ao-espaco/121615/>> Acesso em: 20 nov. 2017.

LANDOWSKI, Eric. **Com Greimas**. Tradução Ana Claudia de Oliveira. São Paulo: CPS Editora, 2017.

LANDOWSKI, Eric. **O papel da Semiótica é entender como entendemos**. Maio de 2017. Entrevista de Vanessa Maranha com Eric Landowski. Disponível em: <<http://gen.net.br/noticias/352874/franca/2017/05/o-papel-da-semiotica-e-entender-como-entendemos>> Acesso em 01 de jun. de 2017.

LANDOWSKI, Eric. Para uma semiótica sensível. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 93-106, jul/dez 2005

LANDOWSKI, Eric. **Passions sans nom**. Essais de socio-sémiotique III. Paris: PUF, 2004.

LERM, Ruth Rejane Perleberg. **Leitura de textos sincréticos**: relações entre o verbal e o não-verbal em Diário de Bordo de José Bessa. UFRGS, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

LERM, Ruth Rejane Perleberg. **Leitura de textos sincréticos verbovisuais**: relações entre linguagens em (fan)zines brasileiros. UFRGS, 2017. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

LETRAMENTO. Glossário CEALE. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita-CEALE. UFMG. Disponível em:
<<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-visual>> Acesso em: 23 mar. 2016.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Ensinar/aprender Arte no curso de Pedagogia: desafios e perspectivas na formação docente. In: LIMA, Sidney Peterson Ferreira de. (Org.) **Arte e Pedagogia**: a margem faz parte do rio. São Paulo: Porto Ideias, 2017. p. 141-156.

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

MARTINS, Miriam Celeste. Artes visuais: “a rainha” das linguagens artísticas nos cursos de Pedagogia? **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 75-92, maio/ago. 2015

MARTINS, Miriam Celeste. Mediação: primeiros encontros entre arte e cultura. IN: CELESTE, Miriam; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos da cultura**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012. p. 23-32.

MÉDOLA, Ana Silvia. Lógicas de articulação de linguagens no audiovisual. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de. TEIXERA, Lúcia. **Linguagens na comunicação**: desenvolvimento de semiótica sincrética. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009. p. 401-419.

NUNES, Marília Forgearini. **Leitura mediada do livro de imagem no ensino fundamental**: letramento visual, interação e sentido. UFRGS, 2013. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

NOGUEIRA, Magali Gomes; BIASI, Mario de. Fontes e técnicas da cartografia medieval portulano. **Terra Brasilis** [Online], 4. 2015. Disponível em:
<<http://journals.openedition.org/terrabrasilis/1240>>
Acesso em: 16 out. 2018.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. Semioses Pictóricas. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de. (Org.). **Semiótica Plástica**. São Paulo; Hacker Editores, 2004. p. 115-158.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. Entrevista de: Ana Claudia de Oliveira por Sandra Regina Ramalho e Oliveira. **Revista Palíndromo** – Programa De Pós-Graduação em Artes Visuais – CEART/UEDESC, out. 2013. Disponível em: <www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/download/4235/3048> Acesso em: 20 jan. 2019.

OLIVEIRA, Marilda; HERNÁNDEZ, Fernando. **A formação do professor e o ensino de artes visuais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

PACHECO, Luís Miguel Cardoso Pércio Bessa. **A Carta-Portulano**. Dissertação (Mestrado). Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Escola Naval Mestrado em História Marítima, Lisboa, Portugal. 2017.

PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Literatura infantil**: uma abordagem das qualidades sensíveis e inteligíveis da leitura imagética na escola. UFRGS, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Leitura no entrelaçamento de linguagens**: literatura infantil, processo educativo e mediação. UFRGS, 2007. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PICOLLI, Luciana. Alfabetismos e Alfabetizações: trajetórias das práticas sociais e escolares de leitura e de escrita. 16º COLE, UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2007, 10-13 de julho. **Anais do Congresso**.

PILLAR, Analice Dutra. **Micronarrativas audiovisuais**: fragmentos do cotidiano e seus efeitos de sentido para educação. Porto Alegre: FAGED/UFRGS-CNPq, 2018. (Projeto de Pesquisa - 2018-2021).

PILLAR, Analice Dutra. **Leituras da visualidade**: análise de macro e micronarrativas audiovisuais em contextos educativos. Porto Alegre: FAGED/UFRGS-CNPq, 2018. (Relatório do Projeto de Pesquisa - 2015-2018).

PILLAR, Analice Dutra; REGINATO, Tanise. Os efeitos de sentido na videoarte MUTO: tempo e espaço no discurso audiovisual. 25ª ANPAP. Porto Alegre. 2016. **Anais do Congresso**.

PILLAR, Analice Dutra. **Arte contemporânea e ensino da arte**: leituras de produções audiovisuais. Porto Alegre: FAGED/UFRGS-CNPq, 2015. (Relatório do Projeto de Pesquisa - 2012-2015).

PILLAR, Analice Dutra. Visualidade contemporânea e educação: interação de linguagens e leitura. **Revista Contrapontos** - Eletrônica, v. 13, n. 3, p. 178-185, set.-dez. 2013.

PILLAR, Analice Dutra. **Visualidade e sentido: contágios entre arte e mídia no ensino da arte**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS-CNPq, 2012. (Relatório do Projeto de Pesquisa - 2009-2012).

PILLAR, Analice Dutra. Contágios entre arte e mídia no ensino da arte. 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas “Entre Territórios”, 20 a 25/09/2010 – Cachoeira – Bahia. **Anais do Congresso**. p. 1927 a 1940. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/gearte/artigos/artigo_analice01.pdf> Acesso em: 20 jun. 2017.

PILLAR, Analice Dutra. **Interação de linguagens no desenho animado: leitura televisão infância**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS-CNPq, 2009. (Relatório do Projeto de Pesquisa - 2006-2009).

PILLAR Analice Dutra. A Educação do olhar no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. v. 1, p. 71-82.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e Releitura. In: _____ (Org.). **Educação do Olhar**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa; MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte? Ensino de artes visuais e Políticas Públicas Educacionais. **Revista GEARTE**. Revista do Grupo de Pesquisa em Arte e Educação, UFRGS. v. 5, n. 2, 2018, p.220-231.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de; LEDUR, Rejane Reckziegel; EVALTE, Tatiana Telch. Artes Visuais na Educação Básica. **Revista GEARTE**. Revista do Grupo de Pesquisa em Arte e Educação, UFRGS. v. 3, n. 2, 2016, p.145-150.

POZZI, Marion Divério. **Apreensão de sentidos em vídeos contemporâneos: contribuições teórico-metodológicas da semiótica à leitura de recursos de aprendizagem audiovisuais**. UFRGS, 2013. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

RAMALHO, Sandra Regina. Leituras de Imagem no Ensino da Arte. **Revista Ciclos**. v. 1, n. 2, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/ciclos/article/view/3941/3001>> Acesso em: 01 ago. 2018.

REIS, Fábio. Criptografia- Cifra de Vigenére. **Site Bóson Treinamentos em Tecnologia**. 2016. Disponível em: <http://www.bosontreinamentos.com.br/seguranca/criptografia-cifra-de-vigenere/>> Acesso em: 12 set. 2018.

RUBIN, Nani. Herança colonial e identidade nas telas de Arjan Martins. **O Globo** [online]. 2016. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/cultura/artes-visuais/heranca-colonial-identidade-nas-telas-de-arjan-martins-20341781>> Acesso em: 14 ago. 2018.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leituras da arte na escola**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SIQUEIRA, Charles Farias. **A reinvenção da imagem de si**. A construção de um pedagogo que ensina Artes Visuais. Universidade Federal do Paraíba, 2016. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba em associação com a Universidade Federal de Pernambuco, João Pessoa, 2016.

SOARES. M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

THE MISTERY OF GRAVITY FALLS. Disponível em:
<<http://themysteryofgravityfalls.com/>> Acesso em: 25 nov. 2018.

UCHOA, Pablo. Brasil dominou tráfico de escravos no mundo. BBC Brasil [online]. 2007. Disponível em:
<https://www.bbc.com/portuguese/reporterbbc/story/2007/04/070405_escravos_database_pu.shtml> Acesso em: 20 jan. 2019.

<https://dicionario.priberam.org/distopia>.

<https://www.itau.com.br/crianca>

<http://www.fnlij.org.br/site/premio-fnlij.html>

<http://agentilcarioca.com.br/artista/arjan-martins/>

<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo5419/site-specific>

APÊNDICES

APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Participante



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

COMISSÃO DE PESQUISA – COMPEAQ-EDU

Av. Paulo Gama, s/n, sala 918, Centro Histórico, Porto Alegre, RS – Cep: 90046-900 – Fone:

3308.3098 – Contato: compesq@ufrgs.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PARTICIPANTE

PESQUISA: “(Re)pensando as artes visuais na formação do pedagogo: estratégias para a leitura de imagem”

COORDENAÇÃO: Doutoranda Tatiana Telch Evalte (orientação: Dra. Analice Dutra Pillar)

NATUREZA DA PESQUISA: Esta é uma pesquisa de doutorado, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que tem como finalidade investigar a importância da leitura de imagens na formação do pedagogo, desenvolvendo estratégias para a leitura de imagem no âmbito dessa formação. Este projeto foi aprovado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PARTICIPANTES DA PESQUISA: Participarão desta pesquisa em torno de 25 alun@s do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Ao participar deste estudo você responderá algumas questões sobre os objetos de pesquisa, junto com outros participantes que aceitem participar da pesquisa. É previsto em torno de 30 minutos para a conversa que teremos sobre cada um dos objetos. Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida sem qualquer prejuízo. No entanto, solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa. Sempre que você queira mais informações sobre este estudo podem entrar em contato com a doutoranda Tatiana Telch Evalte, e-mail: tatitelch@yahoo.com.br

SOBRE O QUESTIONÁRIO: Serão solicitadas algumas informações básicas e perguntas feitas a partir de entrevistas semiestruturadas com o grupo inteiro.

RISCOS E DESCONFORTO: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.

CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Acima de tudo interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada entrevistado.

BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outros estudantes de pedagogia e ou interessados em pesquisas sobre leitura de imagens.

PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa.

Para tanto, preencha os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, aceito participar desta pesquisa.

Nome do participante

Assinatura do participante

Local e data

Coordenador(a) da pesquisa

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a doutoranda Tatiana Telch Evalte do Pós-Graduação em Educação da UFRGS orientada pela Profa. Dra. Analice Dutra Pillar do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS. Maiores informações podem ser obtidas junto ao Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS (51) 3308.3738.

Termo de consentimento livre e esclarecido elaborado a partir do modelo disponibilizado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da UFRGS. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/compesqedu/wp-content/uploads/2018/09/Modelo-TCLE-Termo-de-Consentimento-Livre-e-Esclarecido-PARTICIPANTE.pdf>.

APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Instituição



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
COMISSÃO DE PESQUISA – COMPESQ-EDU

Av. Paulo Gama, s/n, sala 918, Centro Histórico, Porto Alegre, RS – Cep: 90046-900 – Fone:
3308.3098 – Contato: compesq@ufrgs.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – INSTITUIÇÃO

PESQUISA: “(Re)pensando as artes visuais na formação do pedagogo: estratégias para a leitura de imagem”

COORDENAÇÃO: Doutoranda Tatiana Telch Evalte (orientação: Dra. Analice Dutra Pillar)

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Estamos realizando uma pesquisa de doutorado, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que tem como finalidade investigar a importância da leitura de imagens na formação do pedagogo, desenvolvendo estratégias para a leitura de imagem no âmbito dessa formação. Para tanto, solicitamos autorização para realizar este estudo nesta instituição. Também será utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para cada participante.

A coleta de dados envolverá quatro entrevistas semiestruturadas com o grupo de alun@s em relação a quatro objetos de análise da pesquisa: um livro de literatura infantil, uma propaganda, uma obra de arte e um desenho animado. A entrevista terá a duração, em média, de 30 minutos com os jovens no espaço da sala de aula com a presença do professor. A coleta será realizada por dois pesquisadores treinados.

Os participantes do estudo serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida em qualquer tempo sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, tanto os participantes quanto os responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo.

Este projeto foi aprovado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes bem como das instituições envolvidas. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos critérios de ética na pesquisa com seres humanos conforme Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade do participante. Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora coordenadora do estudo, a doutoranda

Tatiana Telch Evalte e, após cinco anos, será destruído. Dados individuais dos participantes coletados ao longo do processo não serão informados às instituições envolvidas ou aos familiares, e será realizada a devolução dos resultados, de forma coletiva, para a escola, se assim for solicitado. Por intermédio deste trabalho, esperamos contribuir para a compreensão da leitura de imagem e suas aplicações na formação de professores.

Agradecemos a colaboração dessa instituição para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a doutoranda Tatiana Telch Evalte do Pós-Graduação em Educação da UFRGS, orientada pela Profa. Dra. Analice Dutra Pillar do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS.

Local e data

Doutoranda Tatiana Telch Evalte (PPGEdu/UFRGS)

Concordamos que os jovens, que estudam na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul participem do presente estudo.

Local e data

Responsável e cargo

Termo de consentimento livre e esclarecido elaborado a partir do modelo disponibilizado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da UFRGS. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/compesgedu/wp-content/uploads/2018/09/Modelo-de-termo-de-concord%C3%A2ncia-da-institui%C3%A7%C3%A3o.pdf>.

APÊNDICE C: Questionário da pesquisa com pais e filhos

Pesquisa com pais e filhos para entendermos o que as crianças têm assi... <https://docs.google.com/forms/d/1o3Yb5GLgBOcZY1unhu0QbRiID...>

Pesquisa com pais e filhos para entendermos o que as crianças têm assistido.

Peço, gentilmente que os pais façam esse questionário com seus filhos. A intenção é perceber, através das respostas das crianças quais livros infantis elas têm lido, que desenhos animados têm assistido, quais propagandas chamam atenção nesse momento e também se elas têm obras de arte preferidas. Esse levantamento será importante para o delineamento dos objetos de pesquisa. Agradeço muito a participação e a colaboração com a pesquisa!

1. Ano escolar e idade da(s) criança(s) ?

2. A escola é particular, estadual ou municipal?

Mark only one oval.

Estadual

Municipal

Particular

3. Localização, cidade e estado?

4. Qual o desenho animado preferido das crianças?

5. Qual propaganda chamou a atenção da(s) criança(s), a que mais gostaram ultimamente?

Pesquisa com pais e filhos para entendermos o que as crianças têm assi... <https://docs.google.com/forms/d/1o3Yb5GLgBOcZYlunhu0QbRilD...>

6. Qual livro de literatura infantil mais gostaram?

7. A(s) criança(s) conhecem algum vídeo da arte ou obra de arte? Se a resposta for sim, quais os preferidos?

Powered by
 Google Forms

APÊNDICE D: Questionário da pesquisa com professores e seus alunos

Pesquisa de Doutorado em Educação da UFRGS sobre leitura de imagem <https://docs.google.com/forms/d/1ku604rEAE-UGeip1IrpI2VTYOx7...>

Pesquisa de Doutorado em Educação da UFRGS sobre leitura de imagem

Peço, gentilmente, aos professores que atuam na educação infantil e anos iniciais para aplicarem com seus alunos esse questionário. A intenção é perceber, através das respostas das crianças quais livros infantis elas têm lido, que desenhos animados têm assistido, quais propagandas chamam atenção nesse momento e também se elas têm obras de arte preferidas. Esse levantamento será importante para o delineamento dos objetos da pesquisa de doutorado que estou desenvolvendo. Agradeço muito a participação e a colaboração com a pesquisa!

1. Ano escolar / Idade das crianças (média)?

2. A escola é particular, estadual ou municipal?

Mark only one oval.

- Estadual
 Municipal
 Particular

3. Localização (Cidade/Estado)?

4. Qual o desenho animado preferido das crianças?

5. Qual propaganda chamou a atenção delas (a que mais gostaram ultimamente)?

6. Qual livro de literatura infantil mais gostaram?

7. As crianças conhecem algum vídeo da arte ou obra de arte? Se a resposta for sim, quais os preferidos?

APÊNDICE E: Levantamento sobre produções visuais e audiovisuais com as quais as crianças interagem

LEVANTAMENTO SOBRE PRODUÇÕES VISUAIS E AUDIOVISUAIS COM AS QUAIS AS CRIANÇAS INTERAGEM

A fim de entendermos com quais produções visuais e audiovisuais as crianças interagem, fizemos um pequeno levantamento com pais e professores sobre o que elas têm visto. Para tal, criamos um formulário através do *Google Forms*⁶⁸ que nos possibilitou enviar esse documento através da rede social *Facebook*. As redes sociais têm um grande poder de atingir as pessoas, dessa forma, julgamos que seria uma maneira de alcançar diferentes pessoas em diversos lugares do Brasil. Essa pesquisa foi realizada no ano de 2017, entre os meses de abril e maio.

Disponibilizamos este formulário para grupos de professores, do *Facebook*, de várias localidades, e também aos grupos destinados às Artes e à Pedagogia na mesma rede. Criamos dois questionários, com a intenção de atingir um maior número de respostas. O primeiro, direcionado aos professores da educação infantil e dos anos iniciais, em que o intuito era que respondessem com seus alunos. O outro questionário foi para os pais responderem junto com seus filhos, pois percebemos que não havia chegado muitas respostas no questionário destinado aos professores, e que muitos pais perguntavam se eles não poderiam responder aquele questionário ao invés dos professores.

Contudo, mesmo o *Facebook* tendo um grande alcance, e mesmo a pesquisa tendo sido compartilhada entre vários grupos, acabamos não recebendo um número expressivo de respostas. No entanto, tivemos alguma variabilidade dos lugares de onde as respostas vieram. Os dados não refletem as preferências de todas as crianças brasileiras, mas essa pequena amostragem nos possibilitou compreender que produções da mídia e da arte as crianças têm acompanhado.

Abordaremos de modo quantitativo uma a uma as questões de cada formulário e suas respectivas respostas, apenas como um levantamento das preferências das crianças. Apresentaremos as questões relacionadas a idade, ano escolar e localização. Os questionários estão disponibilizados na íntegra como Apêndices C e D.

⁶⁸ *Google Forms* é uma ferramenta do *Google Docs* que permite criar um formulário online. As respostas são recebidas e armazenadas no programa. Para responder ao questionário não é preciso estar cadastrado no Google.

As primeira, segunda e terceira questões do formulário para os pais responderem foram: “Ano escolar e idade da(s) criança(s)?”; “A escola é particular, estadual ou municipal?” e “Localização, cidade e Estado?”. As respostas que obtivemos dos pais e seus filhos estão no Quadro 16.

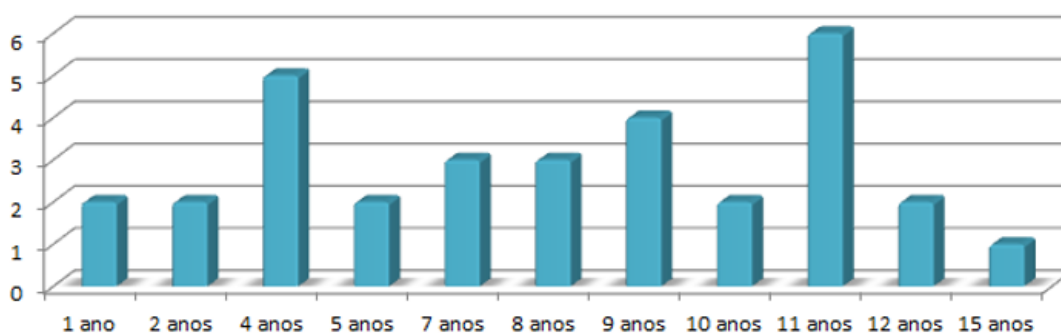
Quadro 16 - As primeiras três questões destinadas aos pais e filhos responderem

Ano escolar e idade da(s) criança(s)?			A escola é particular, estadual ou municipal?	Localização, cidade e Estado?
	Ano escolar	Idade		
Pais 1	4º ano	9 anos	Particular	Porto Alegre / RS
Pais 2	2º ano 7º ano	7 anos 12 anos	Particular	Porto alegre / RS
Pais 3	3º ano	8 anos	Particular	Santa Maria / RS
Pais 4	6º ano	11 anos	Particular	Porto Alegre / RS
Pais 5	Jardim 2	4 anos	Particular	Cachoeirinha / RS
Pais 6	5º ano 6º ano	11anos 12 anos	Estadual	Porto Alegre / RS
Pais 7	6º ano	11 anos	Particular	Porto Alegre / RS
Pais 8	3º ano	8 anos	Particular	Porto Alegre / RS
Pais 9	6ª ano	11 anos	Particular	Porto Alegre / RS
Pais 10	4º ano	9 anos	Particular	Porto Alegre / RS
Pais 11			Particular	Porto Alegre / RS
Pais 12	3º ano	8 anos	Municipal	Porto Alegre / RS
Pais 13	4º ano		Municipal	Porto Alegre / RS
Pais 14	6º ano	11 anos	Particular	Porto Alegre / RS
Pais 15	4º ano	9 anos	Municipal	Porto Alegre / RS
Pais 16	Pré-escola	4 anos	Particular	Cachoeira do Sul / RS
Pais 17	2º ano		Particular	Gravataí / RS
Pais 18	6º ano	11anos	Particular	RS
Pais 19	Maternal 1	2 anos	Particular	Porto Alegre / RS
Pais 20	5º ano	10 anos	Particular	Caxias do Sul / RS
Pais 21	5º ano	10 anos	Municipal	Nova Odessa /SP
Pais 22	Maternal 1	2 anos	Municipal	Mairiporã / SP
Pais 23	2º ano	7 anos	Municipal	Garopaba / SC
Pais 24	8º ano	15 anos	Estadual	Garopaba / SC
Pais 25	Pré Escola		Particular	Porto Alegre / RS
Pais 26	Fica em casa	1 ano e 8 meses.		Porto Alegre / RS
Pais 27	2º ano	7 anos	Municipal	Garopaba / RS
Pais 28	Pré- escola	4 anos	Particular	Porto Alegre / RS
Pais 29	Berçário Jardim	1ano e meio 4 anos	Municipal	Porto Alegre / RS
Pais 30		4 anos	Particular	Canoas / RS
Pais 31	4º ano Educação Infantil	9 anos 5anos	Particular	Sapiranga / RS
Pais 32	1º ano	5anos	Particular	Santo André / SP

Fonte: Quadro produzido pela pesquisadora (2017) com os dados recebidos através de formulários eletrônicos

No Quadro 16, apresentamos as respostas aos questionários dirigidos aos pais e filhos. Recebemos resposta de 32 pais, sendo que algumas perguntas não foram respondidas. O que nos interessou foi saber a faixa etária das crianças, assim como qual tipo de escola frequentam e onde moram. Esses dados podem contribuir para percebermos algumas características e condições das crianças que foram atingidas por esse levantamento. Ao analisarmos os dados recebidos, percebemos que, de acordo com a Tabela 1, as crianças têm entre 2 a 12 anos e que temos mais crianças com 11 anos, constando 6 crianças. Temos também adolescentes de 13 a 15 anos. Para expressarmos de forma gráfica esse percentual das idades, projetamos o Gráfico 1 que apresenta esses valores.

Gráfico 1 – Percentual das idades das crianças (ano escolar x idade)



Fonte: Gráfico produzido pela pesquisadora (2017)

Os números revelam que esse levantamento observa as preferências de uma determinada faixa etária, que se mostrou bastante ampla, mas que consideramos benéfica para entendermos o que crianças e adolescentes têm acompanhado sobre as imagens que os cercam todos os dias. Analisando, ainda, os dados do Quadro 16, temos as respostas quanto ao tipo de rede de ensino. Na sua maioria as respostas foram de escolas da rede particular de ensino, como podemos observar no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Rede de ensino dos participantes

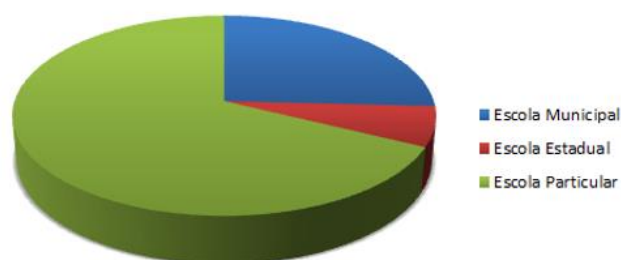


Gráfico desenvolvido pela pesquisadora (2017)

Isso nos diz um pouco sobre o público que respondeu à pesquisa, pois temos apenas duas crianças em escola estadual, enquanto temos oito crianças em escolas municipais e 21 em escolas particulares. Para finalizar a análise do Quadro 16, avaliaremos a localização dos participantes da pesquisa, optamos por levar em conta somente o Estado. E dessa forma obtivemos um número expressivo de respostas vindas do Rio Grande do Sul, pois dos 32 pais 27 são do referido Estado, três são de São Paulo e dois de Santa Catarina. Isso se deve ao lugar onde a pesquisa foi realizada, no Rio Grande do Sul, e por isso talvez o número expressivo de colaboradores desse lugar.

No Quadro 17 apresentamos os dados obtidos através do formulário dirigido aos professores. Atingimos 14 turmas, de diferentes lugares e idades. Optamos por não perguntar o número de crianças por turma, pois, nesse momento, nos interessava apenas as respostas que dariam.

Quadro 17 - Primeiras três questões do formulário para professores

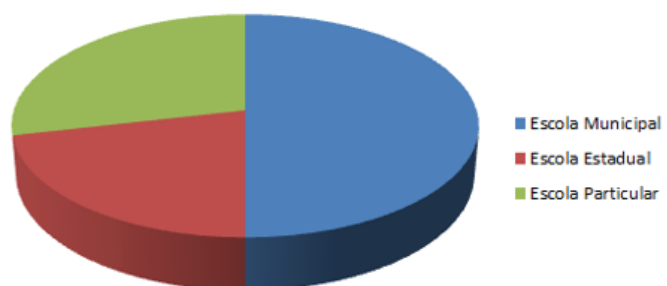
Ano escolar/ idade das crianças? (média)		A escola é particular, estadual ou municipal?	Localização (Cidade/Estado)	
	Ano escolar	Idade		
Turma 1		1 ano	Municipal	Francisco Beltrão / PR
Turma 2		9 anos	Estadual	Francisco Beltrão / PR
Turma 3	Berçário		Municipal	Esteio / RS
Turma 4	5º ano	10 anos	Particular	Porto Alegre / RS
Turma 5	Adolescentes		Estadual	São Bernardino / SC
Turma 6	5º ano	11 anos	Estadual	Porto Alegre / RS
Turma 7	4º ano	9 anos	Municipal	Florianópolis / SC
Turma 8			Municipal	
Turma 9	Pré I	4 a 5 anos	Municipal	Torres / RS
Turma 10	Pré k 3		Municipal	Newark /NJ/EUA
Turma 11		De 1 ano e meio a 3 anos	Municipal	Campinas / SP
Turma 12		5 anos	Particular	Bagé / RS
Turma 13		4 anos	Particular	Bagé / RS
Turma 14	Maternal 2	3 anos	Particular	Bagé / RS

Fonte: Tabela produzida pela pesquisadora (2017) com os dados recebidos através de formulários eletrônicos

Ao analisarmos o Quadro 17, verificamos a resposta de 14 professores com suas turmas. Em apenas uma resposta não aparece a idade das crianças, vê-se, ainda, que em uma delas não está respondida a questão de localização. Quanto à idade das crianças, a maioria se encontra na faixa que vai de um a cinco anos. Temos apenas quatro turmas que apresentam idades de 9, 10 e 11 anos.

Quanto à rede de ensino à qual pertencem os alunos, os dados apresentam maior número em escola municipal e um equilíbrio entre as redes particular e estadual, como podemos notar no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Rede de ensino ao qual as turmas da pesquisa pertencem



Fonte: Gráfico desenvolvido pela pesquisadora (2017)

A partir desse gráfico podemos visualizar que temos mais respostas de alunos de escolas municipais, representada por sete turmas. Logo após, temos respostas de escolas particulares com quatro turmas. E de escolas estaduais, com três. Diferente do Gráfico 2, anteriormente apresentado, em que não havia um equilíbrio, nesse teremos respostas melhor divididas entre as redes de ensino particular e estadual.

A localização da maioria das turmas está no Rio Grande do Sul, sendo esse representado por sete turmas. Depois temos Santa Catarina, com duas turmas; Paraná, com o mesmo número; São Paulo com apenas uma turma como representante. Obtivemos também respostas de um(a) professor(a) dos Estados Unidos, o que evidencia o alcance das redes sociais. Não tínhamos pensado em alcançar outros países, mesmo assim levamos em conta a contribuição vinda desse(a) professor(a).

No que diz respeito às três primeiras questões do formulário, elas delimitam até onde esse levantamento chegou e dão forma a esses participantes, o que nos ajudou a entender de que grupo estamos falando. As próximas quatro questões buscaram compreender com que produções visuais e audiovisual essas crianças interagem, e também nos ajudaram, e deram pistas para que pudéssemos delinear o *corpus* de análise da pesquisa com os professores em formação.

As perguntas adotadas foram: “Qual livro de literatura infantil mais gostaram?”; “Qual o desenho animado preferido das crianças?”; “Qual propaganda chamou a atenção da(s) criança(s), a que mais gostaram ultimamente?” e “A(s) criança(s) conhece(m) algum vídeo da arte ou obra de arte? Se a resposta for sim, quais os preferidos?”. Essas questões estavam diretamente ligadas ao *corpus* de análise pretendido na pesquisa, e por isso nos foi importante

saber a que, naquele momento, as crianças estavam tendo acesso e suas preferências. Tomamos esse levantamento como base para nossas escolhas do *corpus*, nem sempre nossas escolhas condisseram com o que está posto nas respostas que recebemos, mas de certa forma as respostas se refletem em nossas escolhas.

Apresentaremos, a seguir, quatro quadros, que trazem as respostas que recebemos tanto dos pais quanto dos professores (com suas turmas), para cada uma das perguntas que fizemos no questionário. O Quadro 18 traz de forma estruturada as respostas para a pergunta: “*Qual livro de literatura infantil mais gostaram?*”.

Quadro 18 - Respostas dos pais e professores à pergunta “Qual livro de literatura infantil mais gostaram?”.

	Qual livro de literatura infantil mais gostaram?		Qual livro de literatura infantil mais gostaram?
Pais 1	Contos de Grimm	Turma 1	Contos
Pais 2	Clifford	Turma 2	
Pais 3	O mágico de oz	Turma 3	Bi-bii livro com sons
Pais 4	Harry Potter	Turma 4	Diário de uma garota nada popular
Pais 5	João e Maria	Turma 5	Não sei
Pais 6	Filho 1: O Pequeno Príncipe Filho 2: O Pequeno Príncipe	Turma 6	Menino maluquinho
Pais 7	Droga do amor	Turma 7	O reizinho mandão- Ruth Rocha
Pais 8	Autentic Games	Turma 8	Mônica
Pais 9	Horror na colina de Darrington	Turma 9	Os clássicos, Três Porquinhos.
Pais 10	Gibis e livros sobre dinossauros. Star Wars	Turma 10	Brown bear A coelhinha Celina
Pais 11	Corra Coelhinho Corra	Turma 11	Bruxa bichos
Pais 12	O Coelho Teobaldo	Turma 12	Os 3 porquinhos
Pais 13	Branca de neve	Turma 13	Pinóquio e Peter Pan
Pais 14	Aprecia vários livros de ação ou que tenha enredo ou mistério. Não tem um preferido.	Turma 14	Os três porquinhos, das lendas, animais da fazenda.
Pais 15	O gato de botas		
Pais 16	Gosta dos clássicos		
Pais 17	A chapeuzinho amarelo.		
Pais 18	O Dariz de Oliver Douzou		
Pais 19	São vários, ela tem mais de 50 livros		

Pais 20	Aventuras em Cabo Polônio
Pais 21	Diário de um banana
Pais 22	Os três pouquinhos E todos que envolvem animais
Pais 23	Zoo da zu
Pais 24	Bob Esponja
Pais 25	Blaze
Pais 26	Show da Luna e Backyardigans
Pais 27	7anos - titio avô, turma da Mônica, os jovens titans, sítio do pica pau amarelo entre outros.
Pais 28	Zoo da Zu
Pais 29	Miss Monn
Pais 30	Dora aventureira
Pais 31	(9) School of rock (5) Vingadores
Pais 32	Ladybug

Fonte: Tabela produzida pela pesquisadora (2017) com os dados recebidos através de formulários eletrônicos

Nas respostas podemos observar que foram vários os tipos de livros citados. Poucos, no entanto, têm autor ou uma edição em específico. Tomamos os dados da tabela tanto dos pais quanto dos professores e tentamos encontrar semelhanças entre as obras citadas. Se adotássemos os mais mencionados, teríamos em primeiro lugar *Os três porquinhos* e em segundo *O pequeno príncipe*.

O Quadro 19 mostra as respostas obtidas para a pergunta: “Qual o desenho animado preferido das crianças?”.

Quadro 19 - Resposta dos pais e professores à pergunta “Qual o desenho animado preferido das crianças?”

	Qual o desenho animado preferido das crianças?		Qual o desenho animado preferido das crianças?
Pais 1	Teen titans	Turma 1	Pica pau
Pais 2	Hora de aventura	Turma 2	

Pais 3	Scooby Doo	Turma 3	Galinha pintadinha
Pais 4	Hora de Aventura	Turma 4	Série dragões
Pais 5	Lady bug, Alvin e os Esquilos, PJ Masks	Turma 5	Bob Esponja
Pais 6	Filho 1: Gravity Falls / Filho 2: Incrível Mundo de Gumball	Turma 6	Bob esponja
Pais 7	School of rock	Turma 7	Batman
Pais 8	Coragem, o cão covarde	Turma 8	Show da Luna, Flogals
Pais 9	O show dos Looney Toonys	Turma 9	Masha e o Urso
Pais 10	Lady bug	Turma 10	Little Einsteins
Pais 11	Gravity falls	Turma 11	Marsha e o urso
Pais 12	Barbie, Monster High, Polly.	Turma 12	Alvin e os esquilos
Pais 13	Ratatouille	Turma 13	Patrulha Canina
Pais 14	O maravilhoso mundo de Gumball	Turma 14	Super heroes, Mickey mouse, Peppa Pig e os Três porquinhos.
Pais 15	Bob esponja		
Pais 16	Princesas em geral		
Pais 17	Gravit falls		
Pais 18	Gravity falls		
Pais 19	Dora		
Pais 20	Hora da aventura		
Pais 21	Midinho o pequeno missionário e Chaves		
Pais 22	Blaze Monster Machine Patrulha Canina Peppa Pig Shaun Carneiro Super Wings Galinha Pintadinha Masha e o urso		
Pais 23	Zoo da zu		
Pais 24	Bob esponja		
Pais 25	Blaze		
Pais 26	Show da Luna e Backyardigans		
Pais 27	titio avô, turma da Mônica, os jovens titans, sitio do pica pau amarelo entre outros.		
Pais 28	Zoo da Zu		
Pais 29	Miss Monn		

Pais 30	Dora aventureira
Pais 31	Filho 1: School of rock Filho 2: Vingadores
Pais 32	Ladybug

Fonte: Tabela produzida pela pesquisadora (2017) com os dados recebidos através de formulários eletrônicos

A partir da análise do Quadro 19, percebemos que os desenhos mais citados nas respostas foram *Gravity Falls* e Bob Esponja. Esses desenhos, por mais que tenham sido criados há mais tempo, 2012 e 1999 respectivamente, ainda despertam o interesse de crianças, adolescentes e adultos.

O Quadro 20 traz as respostas para a pergunta: “Qual propaganda chamou a atenção da(s) criança(s), a que mais gostaram ultimamente?”.

Quadro 20 - Resposta dos pais à pergunta “Qual propaganda chamou a atenção da(s) criança(s), a que mais gostaram ultimamente?”

	Qual propaganda chamou a atenção da(s) criança(s), a que mais gostaram ultimamente?		Qual propaganda chamou a atenção delas (a que mais gostaram ultimamente)?
Pais 1		Turma 1	Sobre brinquedos
Pais 2	Nenhuma	Turma 2	
Pais 3	Propaganda do shopping Praça Nova.	Turma 3	As que têm música animada.
Pais 4	Propaganda da Samsung com a avestruz usando óculos de realidade virtual.	Turma 4	Não veem tv aberta.
Pais 5	Parque aquático de Fortaleza e Disney On Ice.	Turma 5	Não sei.
Pais 6	Raramente assistem, pois assistem mais séries e desenhos em DVDs, canais no Youtube, Netflix e afins. Quando eram mais crianças, procurava colocar DVDs apropriados para a idade deles. Filho 1: não lembra / Filho 2: Propaganda sobre Direitos Humanos do Governo Federal	Turma 6	De doce.
Pais 7	Sansung	Turma 7	Violência na cidade.
Pais 8	Sobre o TRI LEGAL	Turma 8	Play doo
Pais 9	Não	Turma 9	
Pais 10		Turma 10	Corona Light (pela música)

Pais 11	Net Cachorro	Turma 11	
Pais 12	Nenhuma	Turma 12	Propaganda da Loja na cidade, Nova Era.
Pais 13	Suco Tang	Turma 13	Piracanjuba
Pais 14	Não gosta, não presta atenção em propaganda.	Turma 14	Da boneca baby alive, chaves, shopping e do dinossauro.
Pais 15	Da Rádio Gaúcha.		
Pais 16	Uma que chama a atenção é a do Tang.		
Pais 17	Do relógio Yo-kai watch.		
Pais 18	Propagandas que aparecem o cachorro Pipoca da NET.		
Pais 19	Piracanjuba		
Pais 20	Masterchef		
Pais 21	Brinquedos		
Pais 22	Claro, Vivo, Net, Sadia, Chevrolet		
Pais 23	Boneca da carinha de anjo		
Pais 24	Johnson dia das mães		
Pais 25	Não vê tv aberta		
Pais 26			
Pais 27	Toontubers.		
Pais 28	Piracanjuba		
Pais 29	Brincadeiras		
Pais 30	Ela não liga pra isso		
Pais 31	Bolachas Isabela		
Pais 32	As que possuem músicas alegres		

Fonte: Tabela produzida pela pesquisadora (2017) com os dados recebidos através de formulários eletrônicos

A partir das respostas observamos que não há consenso sobre alguma propaganda que tenha chamado a atenção, apenas a propaganda da Net com o cachorro Pipoca é mencionada duas vezes. O que percebemos é que seis segmentos não responderam à pergunta e que oito disseram não ver propagandas, não gostam de vê-las ou não souberam responder. Isso pode evidenciar o comportamento das crianças frente às propagandas exibidas usualmente, pois com a inserção de outros meios que possibilitam a visualização de desenhos, filmes e séries sem propaganda, também tem mudado o perfil dos espectadores quanto a essas produções.

O Quadro 21 expõe as respostas para a pergunta: “A(s) criança(s) conhece(m) algum vídeo de arte ou obra de arte? Se a resposta for sim, quais os preferidos?”.

Quadro 21 - Resposta dos pais à pergunta “A(s) criança(s) conhece(m) algum vídeo de arte ou obra de arte? Se a resposta for sim, quais os preferidos?”

	A(s) criança(s) conhece(m) algum vídeo da arte ou obra de arte? Se a resposta for sim, quais os preferidos?		As crianças conhecem algum vídeo da arte ou obra de arte? Se a resposta for sim, quais os preferidos?
Pais 1	Monalisa	Turma 1	Sim, mas superficialmente não sabem dizer qual gostam mais.
Pais 2	Não	Turma 2	Pop art. Andy Warhol.
Pais 3	Ele conhece algumas obras, como a Abapuru, apresentadas na escola.	Turma 3	Conhecem fotos de quadros apresentados pela professora.
Pais 4	Sim, a Noite, Van Gogh	Turma 4	Van Gogh e Frida Kahlo.
Pais 5	Não sei responder.	Turma 5	Sim. Trabalho diversos artistas, sempre fazendo a contextualização histórica, estética, cultural e a produção artística.
Pais 6	Meus filhos têm muito contato com arte desde pequenos. Sempre os levava em oficinas na Casa de Cultura Mário Quintana, pois são muito talentosos. Filho 1: gosta de cubismo e Pixel Art. Sempre desenhou formas. Filho 2: gosta de aquarela, mangás e Pixel Art.	Turma 6	Sim, Monalisa.
Pais 7	Sim Xico Stockinger	Turma 7	Sim, obras do Franklin Cascaes.
Pais 8	Nunca	Turma 8	Romero Brito
Pais 9	Não	Turma 9	Sim, Vik Muniz, Tarsila do Amaral, Volpi.
Pais 10	Vídeo livro. Mas livros sobre artistas tais como Leonardo da Vinci para crianças.	Turma 10	Kandinsky
Pais 11	Não	Turma 11	Não irei trabalhar, Ivan Cruz.
Pais 12	Não	Turma 12	Romero Britto
Pais 13	Não	Turma 13	Obras de Romero Britto
Pais 14	Sim. Visitou vários Museus dentre eles Louvre (apreciou a Monalisa) em Paris e no museu Reina Sofia (obras de Picasso) em Madri. Esses foram os que mais chamou atenção, mas já visitou vários museus Argentina, Uruguai, Chile, Brasil, Portugal, Itália.	Turma 14	Sim, os coloridos.
Pais 15	Não		
Pais 16	Sim, Dom Quixote.		
Pais 17	Sim, Picasso e Miró.		

Pais 18	Rodin , Obras da Marta Loguercio
Pais 19	Ainda muito pequena, mas as esculturas sempre chamam atenção.
Pais 20	Sim, as obras de Salvador Dali.
Pais 21	Romero Brito
Pais 22	Não
Pais 23	Conhece mas não lembra o nome
Pais 24	Sim, O Grito.
Pais 25	
Pais 26	
Pais 27	Sim. Romero Brito.
Pais 28	Não
Pais 29	Não
Pais 30	Não
Pais 31	Romero Britto
Pais 32	Van Gogh

Fonte: Tabela produzida pela pesquisadora (2017) com os dados recebidos através de formulários eletrônicos

Após a análise das respostas recebidas pelos dois questionários, percebemos que muitos não responderam a essa questão, dando a entender que as crianças não conhecem artistas ou obras de arte, ou talvez não tenham tanto interesse. Depois de contabilizar, percebemos que seis respostas mencionaram o artista plástico Romero Britto, sem uma obra específica.

A partir desse levantamento, foi possível evidenciar o que as crianças têm visto de imagens cotidianamente, de forma pontual. Tal levantamento foi importante para pensarmos os objetos selecionados na constituição de nosso *corpus* de análise.