



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**YARA GOMES SILVA**

**APRENDENDO A LER E A VER: A CULTURA VISUAL EM TEMPOS E ESPAÇOS  
ESCOLARES**

**CAMPINA GRANDE - PB  
2016**

**YARA GOMES SILVA**

**APRENDENDO A LER E A VER: A CULTURA VISUAL EM TEMPOS E ESPAÇOS  
ESCOLARES**

Monografia apresentada ao curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

**Orientadora:** Profa. Me. Senyra Martins Cavalcanti

**CAMPINA GRANDE - PB  
2016**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S586a Silva, Yara Gomes  
Aprendendo a ler e a ver [manuscrito] : a cultura visual em  
tempos e espaços escolares / Yara Gomes Silva. - 2016.  
53 p. : il. color.

Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) -  
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2016.  
"Orientação: Profa. Ma. Senyra Martins Cavalcanti,  
Departamento de Pedagogia".

1.Cultura visual. 2.Imagem. 3.Ensino fundamental. I.  
Título.

21. ed. CDD 372.21

YARA GOMES SILVA

APRENDENDO A LER E A VER: A CULTURA VISUAL EM TEMPOS E ESPAÇOS  
ESCOLARES

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada  
ao Programa de Pós-Graduação em Pedagogia  
da Universidade Estadual da Paraíba, como  
requisito parcial à obtenção do título de  
Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: 25 / 10 / 2016 .

**BANCA EXAMINADORA**

Senyra Martins Cavalcanti

Prof. Me. Senyra Martins Cavalcanti  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Maria Lindaci Gomes de Sousa

Prof. Dra. Maria Lindaci Gomes de Sousa  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Patrícia Cristina de Aragão Araújo

Prof. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Dedico este trabalho a Deus, que me deu força e coragem para enfrentar esta caminhada tão árdua e cheia de renúncias. A minha mãe pelo amor incondicional, e a minha orientadora pela dedicação e ânimo.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por cada dia me dar folêgo de vida, e me manter na caminhada desta vida, com fé e esperança. E mesmo sem merecer, me deu sustento e providência no decorrer de todo o curso.

À minha mãe Ivete Gomes, pelo amor incondicional e cumplicidade. Pelo exemplo de mulher e independência. Pelo incentivo a buscar sempre o melhor para o meu futuro.

À professora Senyra Martins Cavalcanti pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação e pela dedicação, sempre me animando e dando forças nos momentos de tristeza e desânimo. Bem como, a experiência obtida no PIBIC e extensão.

As minhas amigas de infância que me incetivaram a fazer esta graduação, Audiene Rodrigues e Emília Lima.

As minhas amigas de curso, Teresa Cristina, Raquel e Rosalva, pela alegria de compartilhar todos os momentos; Luana e Ana Carolina, pela ajuda, força e carinho; e a Emanuela, pela grande amizade e parceria nos trabalhos acadêmicos e na vida, pela caminhada de todos os dias juntas, vivendo intesamente. Enfim, por cada aula, cada estágio, cada viagem, marcadas por experiências diversas e amadurecimento de si.

Às professoras Lindaci Gomes de Sousa e Patrícia Cristina de Aragão Araújo, por disponibilizarem um pouco do seu tempo para examinar meu trabalho e participarem da banca.

A PROEST pela residência universitária (mesmo diante de todos os problemas), pela alimentação e manutenção dos fins-de-semana. Pelo apoio aos estudantes que não residem na cidade, e necessitam de uma ajuda para permanecer e seguir em paz no curso.

Agradeço também em especial, as professoras Cristiane Nepomuceno, Elvira Bezerra, Rosemary Alves, Almira Lins, Maria das Graças, e aos demais que tive privilégio de encontrar ao longo da jornada, por todo o conhecimento que partilharam conosco, por todos os momentos de alegria e ensinamento.

“Criança difícil não existe. Difícil é ser criança nesse mundo de gente ocupada e cansada, sem paciência e com pressa” (CARLA FERRO).

## RESUMO

Este trabalho monográfico propõe analisar o lugar da imagem no repertório de atividades didático-pedagógicas da escola pública brasileira, a partir da premissa de que construímos nossos olhares sobre o mundo através da cultura visual. O objetivo geral é compreender a articulação da tecnologia à cultura visual como recurso pedagógico pelos professores. Quanto aos objetivos específicos, analisaremos como os professores fazem uso das imagens na sala de aula; identificaremos como a cultura visual contribui para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos no espaço educacional; verificaremos como a cultura visual se articula com a formação identitária das crianças; e, conheceremos os significados atribuídos pelas crianças às imagens e às sociabilidades. Nosso referencial é composto pelos conceitos de cultura de consumo, de Certeau (2003), a discussão da escola como construção social, de Dayrell (1996), cultura e identidade, de Hall (2006, 2010), a leitura de imagens críticas, em Kellner (1995), a leitura de imagens, de Sardelich (2006), e a cultura infantil, a partir de Steinberg e Kincheloe (2001), dentre outros. Nossa abordagem metodológica é centrada na pesquisa qualitativa baseada em observações realizadas em sala de aula, registradas em diário de campo. De acordo com nossos resultados, compreendemos que aprender ou ter uma leitura visual diante de tantos recursos visuais, é importante para os tempos em que vivemos, bem como, o desenvolvimento de competências necessárias para ler e entender a cultura da imagem. Essa competência será desenvolvida ou não, dependendo da formação dos professores para o uso didático-pedagógico mais eficaz dos elementos da cultura visual, os quais devem fazer parte da formação continuada dos professores.

**Palavras-chave:** Cultura Visual. Imagem. Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

This monographic work proposes to analyze the place of the image in the repertoire of didactic-pedagogical activities of the Brazilian public school, from the premise that we built our eyes on the world through visual culture. The overall goal is to understand the articulation of technology to visual culture as a pedagogical resource for teachers. As for specific goals, we will analyze how teachers make use of the images in the classroom; We will identify how the visual culture contributes to the development and learning of students in educational space; We will check how visual culture if articulates to the identity formation of children; and we will know the meanings attributed by children to images and sociability. Our reference is composed by consumer culture concepts, de Certeau (2003), the school of the discussion as a social construction, Dayrell (1996), culture and identity, Hall (2006, 2010), reading critical images in Kellner (1995), image reading of Sardelich (2006) and kinderculture from Kincheloe and Steinberg (2001), among others. Our methodological approach is focused on qualitative research based in observations conducted in the classroom, recorded in field diary. According to our results, we understand that to learn or have a visual reading in front of so many visuals resources, it is important for the times we live in, as well as the development of skills required to read and understand the image of culture. Such jurisdiction shall be developed or not, depending on the training of teachers for the most effective didactic-pedagogical use of elements of visual culture, which should be part of the continuing education of teachers.

**Keywords:** Visual Culture. Image. Elementary School.

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b> – Livro a Pequena Sereia .....	<b>14</b>
<b>FIGURA 2</b> – Livro Chapeuzinho Vermelho .....	<b>15</b>
<b>FIGURA 3</b> – Gibis Emília e a Turma do Sítio .....	<b>15</b>
<b>FIGURA 4</b> – Cantinho da Leitura .....	<b>35</b>
<b>FIGURA 5</b> – Sala de Aula.....	<b>39</b>
<b>FIGURA 6</b> – Bolsa das Princesas.....	<b>43</b>
<b>FIGURA 7</b> – Bolsa Mickey.....	<b>43</b>
<b>FIGURA 8</b> – Lancheira Superman .....	<b>44</b>
<b>FIGURA 9</b> – Blusa com Emblema do Capitão América .....	<b>44</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO I – CULTURA VISUAL .....</b>	<b>13</b>
<b>1.1 O lugar da imagem.....</b>	<b>13</b>
<b>1.2 A cultura visual.....</b>	<b>16</b>
<b>1.3 O conceito de cultura .....</b>	<b>20</b>
<b>CAPÍTULO II – PÓS MODERNIDADE .....</b>	<b>24</b>
<b>2.1 Pós-modernidade na infância .....</b>	<b>24</b>
<b>2.2 Televisão e infância .....</b>	<b>25</b>
<b>2.3 Cultura de consumo .....</b>	<b>27</b>
<b>CAPÍTULO III – METODOLOGIA E ANÁLISE.....</b>	<b>31</b>
<b>3.1 Uma análise etnográfica .....</b>	<b>31</b>
<b>3.2 Sujeitos da pesquisa.....</b>	<b>33</b>
<b>3.3 Dados da análise .....</b>	<b>34</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>48</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>50</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Esta monografia busca mostrar o lugar da imagem no nosso repertório de vida e de como construímos nossos olhares sobre o mundo, e que a leitura de imagem pode ser o ponto de partida para o aprendizado e o aperfeiçoamento do processo de leitura em qualquer suporte. Através da cultura visual, podemos identificar como ela produz visões sobre nós, sobre os outros, a infância e sobre o mundo – mostrando como as imagens são distribuídas e utilizadas socialmente.

Uma grande quantidade de objetos invadem nossos lares através da cultura da imagem, sem entendermos o quanto afetam nossa visão sobre a infância, nossas escolhas e condutas. No caso da cultura infantil, os artefatos que as constitui, são escolhidos não pela sua funcionalidade, mas pelos valores e significados que representam.

Abordaremos o tema Aprendendo a ler e a ver: a cultura visual em tempos e espaços escolares, a partir dele, discutiremos, a necessidade de obtermos um alfabetismo visual que se expressa em designações como leitura de imagens e compreensão crítica da cultura visual. Na mesma linha de pensamento entenderemos como adultos e crianças lidam e constroem significados em torno do mundo imagético.

Na aplicação do projeto de pesquisa “Aprendendo a ler e a ver: a cultura visual em tempos e espaços escolares”, coordenado pela professora Senyra Martins Cavalcanti, tendo como bolsista a aluna: Yara Gomes Silva, procuramos analisar na sala de aula como os professores fazem uso das imagens e como os recursos tecnológicos contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, tendo em vista o atual panorama da pós-modernidade e as discussões sobre a cultura visual. Escolhemos a Escola Gustavo Adolfo de Campina Grande - PB e as três salas de aula para nossa pesquisa, pelo fato de identificarmos que a escola tinha muito o que nos favorecer a respeito do nosso tema central.

O objetivo geral é compreender a articulação da tecnologia a cultura visual como recurso pedagógico pelos professores. A partir disto, buscaremos identificar na escola, através dos professores como os seus trabalhos pedagógicos problematizam a cultura visual endereçada à infância.

Quanto aos objetivos específicos, nossa proposta é analisar como os professores fazem uso das imagens na sala de aula; identificar como a cultura visual contribui para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos no espaço educacional; verificar como a cultura visual se articula com a formação identitária das crianças; conhecer os significados atribuídos pelas crianças as imagens e as sociabilidades.

Com o crescimento da tecnologia podemos ver a construção de imagens no mundo, que por sua vez é característica fundamental da pós-modernidade. A pós-modernidade é marcada pelas mudanças e instabilidades e avanços progressivos em relação às sociedades pré-modernas e tradicionais. Mudanças estas que nos levam para uma nova era na infância, na qual as identidades e subjetividades das crianças são modificadas, de inocentes se tornam espertas e sabidas, de bobas se tornam inteligente e ageis. Dessa forma, problematizamos como a educação do século XXI irá articular as novas questões da tecnologia com a cultura visual na infância.

Para esta pesquisa, nos baseamos nos conceitos de cultura de consumo, de Certeau (2003); na discussão da escola como construção social, de Dayheel (1996); cultura e identidade, em Hall (2006 e 2010); na leitura de imagens críticas, em Kellner (1995); na leitura de imagens, com Sardelich (2006); e na cultura infantil, com Steinberg e Kincheloe (2001); dentre outros.

Como eixo norteador de nossa pesquisa, partimos do pressuposto de que o uso de recursos tecnológicos articulados com a cultura visual, como recurso pedagógico, é uma nova abordagem para a educação. Precisamos entender que a melhor forma de conhecer o mundo infantil de uma criança é descobrir o que ela gosta, seus personagens favoritos, jogos, sabores, brinquedos. Uma forma de atraí-las para a partir daí educá-las usando tais recursos, ensinando e trazendo um novo alfabetismo visual desde a infância. Este é um dos motivos pelos quais surgiram o interesse por este tema, a busca de entender o que está por trás das narrativas televisivas que nos “enche” de sentimentos, de amor, raiva, dor, que nos influencia a ter determinado produto oferecido pela TV, como a visualidade nos faz mergulhar num mar de imagens? E como podemos usar esta cultura visual a favor do trabalho educacional?

De acordo com Cavalcanti (2014, p. 5), existe uma necessidade de desenvolver

uma formação de caráter continuado que proporcione aos professores envolvidos uma discussão teórica mais refinada sobre o tema que se distancie tanto de uma visão desinteressada dos conteúdos da mídia quanto da percepção das crianças como meros receptores da imagem.

É importante que os professores se adaptem ao “novo” do século, usando os novos recursos tecnológicos a seu favor e atribuindo ao uso em sala de aula, pois as crianças de hoje, são crianças pós-modernas, digitais, tecnológicas, que logo cedo aprendem a mexer em computador, celulares de última geração, tablet, entre outros, sabem mais do que imaginamos. E é neste ponto que podemos fazer a articulação entre tecnologia e cultura visual.

Este trabalho está organizado em 3 capítulos, que se subdividem em subitem. No primeiro capítulo, iremos discorrer sobre a Cultura Visual, abordando no seu primeiro subitem qual o lugar da imagem – mostrando nossas coleções de imagens constituídas a partir de várias formas de representações culturais. Depois, comentaremos sobre a cultura visual – uma cultura saturada por uma flora e uma fauna constituídas de espécies variadas de imagens (KELLNER, 1995). No último subitem, dissertamos o conceito de cultura – a qual se refere a todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes e hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade.

No segundo capítulo, abordaremos a pós-modernidade na infância – uma época de incertezas, fragmentações e mudanças densas, ocasionando uma nova era na infância, na qual a forma de nos tornarmos humanos tem sido radicalmente modificada. No segundo subitem abordaremos, a televisão e infância – discutiremos o poder que a TV tem de “chamar nossa atenção” para diversão e prazer, minando o espaço educacional do lar e da escola. Terceiro subitem, cultura de consumo – com o crescimento desta cultura a cultura infantil deixa de ser inapta, incompleta para ser consumista.

O terceiro capítulo deste trabalho monográfico será dedicado à metodologia, apresentando a metodologia de análise etnográfica no primeiro item, os sujeitos da pesquisa no segundo item e, por fim, apresentaremos os dados da análise, as considerações finais e referências.

## CAPÍTULO I - CULTURA VISUAL

### 1.1 O LUGAR DA IMAGEM

O cineasta alemão Wenders (2002 apud CUNHA, 2008, p. 102) diz que “muitas imagens, uma vez que entram em nós, continuam a viver dentro de nós.” Isso quer dizer que a cultura visual produz visões sobre nós, sobre os outros, a infância e sobre o mundo, exercendo papéis educativos, sem que leve em conta pedagogias e efeitos sobre nós. Nossas coleções de imagens, sejam pela insistência de seus significados inscritos culturalmente e outros atribuímos a elas, ou por vínculos afetivos que criamos, ficam preservadas cuidadosamente em nosso imaginário e passam a compor nossos repertórios visuais. Outras imagens criam referências sobre o mundo, como as produções artísticas e filmáticas. Estas referências visuais tão díspares, formam nossos repertórios visuais estéticos, as concepções sobre acontecimentos históricos e modos de vida, enfim, estas diferentes representações expressas em diferentes suportes materiais, linguagens, épocas e tradições culturais, produzem nossa visualidade, e modos de ver o mundo. E essa visualidade nos mostra como vamos construir nossos olhares sobre o mundo a partir das interações com as diferentes produções culturais.

O universo visual infantil é aceito e compartilhado em várias instâncias sociais, e assim passa a ser “naturalizado”, como se fosse parte constitutiva das infâncias contemporâneas. Das pastas de dentes aos lençóis, dos jogos pedagógicos aos talheres, dos relógios às camisetas, há uma parafernália de objetos/imagens que se instituiu como associados, colados, como representativos e sendo da infância. Objetos de uso pessoal como: mochilas, roupas, brinquedos, mamadeiras, chupetas, fraldas descartáveis.

Buckingham (2003 apud CUNHA, 2008, p. 122) assinala:

[...] a infância – e o adulto – atualmente está entrelaçada com a cultura do consumidor. As necessidades sociais e culturais das crianças se expressam e definem inevitavelmente através de suas relações com os produtos materiais e através dos textos midiáticos produzidos comercialmente que impregnam suas vidas. O significado da infância, como também da “juventude”, se constrói social e historicamente, e se trata de um processo onde o mercado comercial desempenha um papel cada vez mais importante [...].

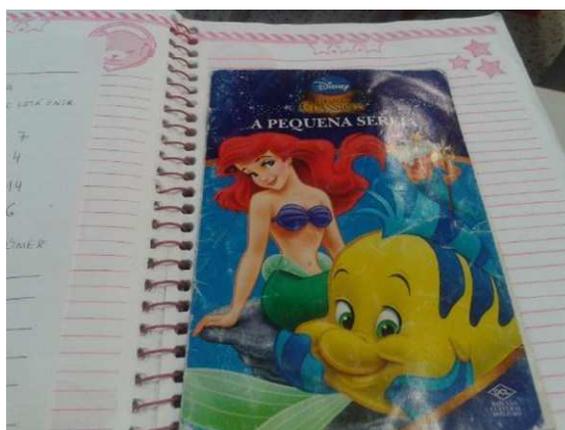
O mercado comercial desempenha papel fundamental para criar um universo visual infantil de acordo com suas próprias necessidades, de tornar as crianças em consumidoras, através dos produtos materiais intituindo suas marcas e imagens. Uma grande quantidade de

objetos-coisas invadem cotidianamente nossos lares, sem entender o quanto eles afetam nossas visões sobre a infância, nossas escolhas e condutas.

Hall (1997 apud CUNHA, 2008, p. 124) diz que: “Os significados culturais não estão apenas ‘na cabeça’. Eles organizam e regulam as práticas sociais, influenciam nossas condutas e conseqüentemente têm efeitos reais, práticos”. No caso da cultura infantil, os artefatos que a constituem, são escolhidos não pela sua funcionalidade, mas pelos valores e significados que eles representam dentro de nossa cultura. Uma mochila infantil se diferencia de uma outra direcionada aos adultos não pelo tamanho, adequação ou função de armazenar materiais, mas sim por trazer os “emblemas” produzidos pelas corporações de entretenimento infantil.

Muito além de delimitar o objeto de estudo aos materiais visuais, como as imagens, artefatos ou objetos visuais, iremos refletir e analisar como o universo visual – aquilo que se vê – e a visualidade – os modos de ver as tecnologias da visão – estão nos constituindo. Mais do que focar os artefatos visuais, a Cultura Visual se preocupa em como as imagens são produzidas, distribuídas e utilizadas socialmente. Como uma prática cultural que produz e negocia significados? Logo abaixo podemos observar exemplos dessa distribuição de imagens nos materiais usados em sala de aula.

**FIGURA 1: LIVRO A PEQUENA SEREIA**



**FONTE: ACERVO PESSOAL (2015).**



comunidades. A cultura infantil contemporânea produz, e é produzida por uma cultura midiática que cria e recria significados, não só participando da constituição das identidades, mas principalmente organizando e regulando um conjunto de práticas sociais [...].

Ainda de acordo com Cunha (2008), no terreno da infância, percebe-se que as crianças são mais suscetíveis aos encantamentos das pedagogias da visualidade da cultura popular, pois esta é a cultura do prazer, do desejo, do colecionismo ilimitado e da insatisfação que vivem. Entretanto, não se trata de “afastá-las” das produções culturais contemporâneas, mas disponibilizar e fazer com que possam experienciar repertórios culturais variados. Pensar em um trabalho pedagógico que problematize a cultura visual endereçada à infância, requer um distanciamento, pois várias imagens fazem parte dos acervos dos educadores e pesquisadores.

É importante entender como adultos e crianças lidam e constroem significados em torno do mundo imagético, em como construímos nossas representações sobre nós e sobre os outros através dos objetos visuais os quais nos inundam cotidianamente e, lembrando que nossas subjetividades estão sendo compostas, em grande parte, nos diálogos com as representações imagéticas que circundam nossos atos e pensamentos, dos mais banais aos mais complexos.

Momo (2008) enfatiza que a mídia e o consumo em alquimia produtiva criam circuitos dos quais é difícil não participar. Dessa forma, o tipo, a velocidade e o significado dos artefatos que vão para a escola têm sido modificados. O que vai para a escola é a “onda”, a moda do momento, como dissemos anteriormente, o que conta é o presente. São os artefatos em voga na mídia do momento presente que aparecem nas escolas. O que hoje é publicamente valioso amanhã pode não ser. Muitos artefatos se tornam obsoletos no mesmo instante em que deixam de ser visíveis na mídia, principalmente na mídia televisiva. O que as crianças levam para as escolas é o que consideram publicamente valioso, facilmente reconhecido e desejado, o que assim foi constituído por meio da mídia em uma cultura cada vez mais global.

## **1.2 A CULTURA VISUAL**

Com o crescimento da tecnologia temos visto a construção de imagens do mundo, a qual é a característica fundamental da teoria pós-moderna. Em todo tempo e espaço estamos imersos num oceano de imagens, uma cultura saturada por uma flora e uma fauna constituídas de espécies variadas de imagens (KELLNER, 1995) e, em consequência disso, a imagem constitui um grande meio de influência e construção de identidades. Como Sardelich (2006) lembra, as imagens são feitas para deleitar, entreter, vender, e nos dizem sobre o que vestir, comer, aparentar, pensar. Por este motivo a autora (2006) fala da necessidade de um

alfabetismo visual que se expressaria em designações como: leitura de imagens e compreensão crítica da cultura visual.

A cultura visual é identificada por duas vertentes: uma enfatiza o visual, e trata de normatizar, prescrever seus objetos de estudo como sendo a arte, o *design*, as expressões faciais, a moda, a tatuagem. Enquanto, a outra toma a cultura como traço que define o estudo, logo se refere aos valores e identidades construídas e comunicadas pela cultura via mediação visual, como também a natureza conflitiva desse visual devido aos seus mecanismos de inclusão e exclusão de processos identitários (SARDELICH, 2006).

Dessa maneira, Braudrillard (1981 apud KELLNER, 1995, p. 108) descreve que a sociedade é caracterizada pela proliferação de signos<sup>1</sup>, simulacros<sup>2</sup> e imagens<sup>3</sup>, bem como:

Desde que acordamos com rádios, despertadores e ligamos a televisão com os noticiários da manhã até nossos últimos momentos de consciência, à noite, com os filmes ou propagandas de entrevistas noturnas, encontramos imersos num oceano de imagens, numa cultura saturada por uma flora e uma fauna constituídas de espécies variadas de imagens, espécies que a teoria cultural contemporânea apenas começou a classificar.

Dessa forma, é impossível controlar as imagens que nos cercam, porquanto “na medida em que a imagem passa a ser compreendida como signo que incorpora diversos códigos, sua leitura requer o conhecimento e a compreensão desses códigos” (SARDELICH, 2006, p. 456). Dessa maneira, a melhor forma de lidar com esta situação é adquirir uma visão crítica de tais imagens, pois a quantidade de imagens se torna mais importante que sua qualidade, neste caso não podemos entender que tais imagens nos impulsionem a mudarmos de identidade sempre.

Postman (1985 apud KELLNER, 1995) argumenta que estamos numa época pós-moderna, na qual a sociedade ocidental deixou a cultura impressa para trás e entrou numa nova “era do entretenimento”, centrada numa cultura de imagem, que não está sendo viável para as pessoas por estarem perdendo suas habilidades de pensar e agir por conta própria. No entanto, a escola tem a opção de escolha de entrar com ações e atenção a essa nova cultura, desenvolvendo formas de trabalhos com estas novas leituras de imagens. O que significa dizer que ter uma pedagogia crítica refere-se ao processo de adquirirmos na socialização uma forma

---

<sup>1</sup> O signo é o átomo da linguagem, ele é a unidade fundamental de entendimento de um código e pode ser decomposto em dois níveis de compreensão: Significante – é o elemento tangível, perceptível, material do signo – e Significado – é o conceito, o ente abstrato do signo (FLATSCHART, 2013).

<sup>2</sup> É a simulação da realidade (LEMERT, 2000).

<sup>3</sup> A imagem designa duas coisas diferentes. Existe a relação simples que produz a semelhança de um original: não necessariamente sua cópia fiel, mas apenas o que é suficiente para tomar seu lugar. E há o jogo de operações que produz o que chamamos de arte: ou seja, uma alteração da semelhança (RANCIÈRE, 2012).

particular de ler estas imagens, as quais significam: apreciar, decodificar e interpretar, analisando tanto a forma como elas são construídas e operam em nossas vidas, quanto o conteúdo que elas comunicam em situações concretas.

O campo de estudo educacional se entende como móvel, assim acredita Hendandez (2000 apud SARDELICH, 2006), a cada dia se incorporam novos aspectos relacionados tanto às representações quanto os artefatos visuais. Nesse sentido, os professores precisam estar atentos aos fatos e novidades que acontecem no mundo, seja nos saberes, na sociedade, nos sujeitos, dado que não cabe mais o educador se perguntar o que os educandos não sabem e se propor a ensinar-lhe, mas perguntar-se sobre o que sabem e como ampliar as conexões para que juntos possam organizar outros discursos com os saberes mosaicos que todos possuem.

Mais do que pensar em representações e artefatos, o educador necessita pensar no que o aluno quer aprender e o que pode ser aprendido. Em função disso, precisa mudar a forma que tradicionalmente organiza o conhecimento escolar. Sendo assim a escola teria o propósito de analisar as imagens que são os veículos dos significados e mensagens simbólicas, para que os indivíduos discernissem as compulsões e atrações ocultas por trás de certas formas de comportamento, favorecendo a um alfabetismo crítico em relação às imagens (KELLNER, 1995).

Fagundes (2013) menciona que a leitura de imagem envolve um exercício de olhar a aparência do objeto em um processo que se integra a visualidade do leitor. Desse modo sua subjetividade não é negada, mas dialoga com o que já é conhecido sobre o objeto lido, assim a construção da significação se estabelece de modo dinâmico. A interpretação envolve memórias, associações, recordações, sentidos e imaginações, dependendo da sensibilidade e da relação que cada pessoa estabelece com o mundo. O professor responsável pela mediação da leitura de imagem, não cumpre um mero protocolo de colocar os seus alunos a verem as mesmas coisas,

[...] não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta (MARTINS, 1984 apud FAGUNDES 2013, p. 2).

Bamford (2009 apud FERREIRA, 2005) afirma que o letramento visual envolve a habilidade para que uma pessoa tenha a capacidade de interpretar o conteúdo visual da imagem, de examinar o impacto social das imagens e de discutir o propósito, a audiência e a propriedade. Essa habilidade inclui saber olhar internamente a imagem, saber a forma como

ela comunica-se visualmente, saber ler e interpretar a imagem visual. O letramento visual também tem o propósito de fazer julgamentos da validade, julgamentos de precisão e julgamentos sobre o valor da imagem. Hall (1997, p. 19) assevera: “ [...] signos visuais e imagens, mesmo quando eles carregam uma semelhança para as coisas a que se quer referir, são ainda signos: eles carregam significados e têm que ser interpretados”.

Um dos grandes problemas enfrentados na sociedade da informação é a inabilidade de leitura de imagem, o qual podemos fazer um recorte para destacar a importância da construção do conhecimento por meio de imagens na formação do profissional (CARNEIRO; MANINI, 2009). Isso quer dizer, a leitura de imagem necessita ampliar debate sob sua aplicabilidade no ambiente escolar, começando pela graduação, com ofertas de capacitações, cursos e estudos, privilegiando este tema.

A defesa em desenvolver um tipo de habilidade de leitura, gira em torno do potencial de significação do texto imagético, considerando que a leitura de imagens é naturalmente uma das primeiras habilidades a se manifestar no indivíduo, pois a imagem é uma representação semiconcreta, mais direta que código verbal escrito, que se apresenta de forma abstrata, por isso é uma linguagem em uso abundante como facilmente constatamos ao observamos ao nosso redor. No entanto, no início das atividades escolares, as crianças entre 6 e 7 anos recebem um grande incentivo para a leitura e a produção de palavras, deixando as imagens em segundo plano. Esse processo tende a deformar uma habilidade natural e, ao longo da vida, percebe-se que como consequência disto muitas pessoas não estão habituadas a apreciar uma obra de arte, seja uma pintura, uma escultura, um filme ou um espetáculo teatral (CARNEIRO; MANINI, 2009).

Carneiro e Manini (2009) ressaltam que a leitura de imagem pode ser o ponto de partida para o aprendizado e o aperfeiçoamento do processo de leitura em qualquer suporte, pois a leitura de imagem possibilita a reflexão e construção do conhecimento de forma lúdica. Considerando que as imagens desenvolvem a memória visual do leitor. Como por exemplo, na leitura de livros infantis, a criança preenche significados e recria o mundo através do conhecimento e da emoção.

Segundo Piaget (1975 apud CARNEIRO E MANINI, 2009), o desenvolvimento cognitivo está atrelado à capacidade de criar símbolos, a qual depende da imitação da releitura, do jogo, do sonho, da representação nos primeiros anos de vida. As crianças estão em plena fase do jogo simbólico e o estímulo à leitura de imagens, é um importante aliado ao desenvolvimento cognitivo, pois ativa a função simbólica, o imaginário, ordenação do olhar e etc.

Observarmos que um dos grandes desafios para a leitura de imagens na educação começa pelo professor. Os professores da educação básica possuem rotinas e um cotidiano cheio de trabalhos, muitas vezes tradicionais e desmotivadoras. Perceber ou ver o diálogo que pode existir entre as imagens e os seus alunos, ocasiona muitas vezes uma resistência da parte dos educadores. Hernandez (2000) destaca que, o professorado precisa revisar os fundamentos de sua prática e criar novas maneiras de conhecer e de relacionar-se com o conhecimento e com os aprendizes. Ultrapassando assim os limites do que parece aceitável, de modo a repensar e transgredir, para criar novas narrativas e experiências de aprendizagem que venham a ter sentido.

Existe a possibilidade da cultura visual ser abordada interdisciplinarmente, pois é tema pertencente a diversas áreas de conhecimento, ocupando lugar na vida das pessoas em qualquer campo de atuação profissional. Artes Visuais, História, Literatura Infantil, dentre outras áreas, podem ser usadas em atividades importantes no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, além da possibilidade de fornecer subsídios para que os estudantes possam despertar questionamentos em relação às imagens do seu contexto.

Dewey (1980 apud PENTEADO, 2011) mostra que a liberdade de pensamento e a democracia são os principais instrumentos para a manutenção da inteligência e das emoções das crianças. O autor (1980) acredita que, se um professor consegue entusiasmar seus alunos, o professor conseguirá obter algo que nenhum sistema de ensino, por mais certo que esteja, conseguiria alcançar, pois a educação é um processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitaremos à melhor dirigir os cursos de nossas experiências futuras.

### **1.3 O CONCEITO DE CULTURA**

Segundo Keesing (apud LARAIA 2006, p. 17), “qualquer criança normal pode ser educada em qualquer cultura, se for colocada desde o início em situação conveniente de aprendizado”. O comportamento dos indivíduos depende de um aprendizado, de um processo chamado, endoculturação<sup>4</sup>. Um menino e uma menina agem diferentemente não em função de seus hormônios, mas em decorrência de uma educação diferenciada. Podemos afirmar sobre

---

<sup>4</sup> Significa interiorização, assimilação, apropriação, absorção, aprendizagem. É um processo social que se inicia na infância mediado pela família, pelos amigos, posteriormente, a partir da escola, da religião, do clube, do trabalho, do partido político e de tantos outros grupos sociais (NEPOMUCENO; ASSIS, 2008, p. 17).

este caso é que o grande ápice do ser humano consiste em sua cultura, vejamos as considerações de Laraia (2006, p. 24):

As diferenças existentes entre os homens, portanto, não podem ser explicadas em termos das limitações que lhes são impostas pelo seu aparato biológico ou pelo seu meio ambiente. A grande qualidade de espécie humana foi a de romper com suas próprias limitações: um animal frágil, provido de insignificante força física, dominou toda a natureza e se transformou no mais temível dos predadores. Sem asas, dominou os ares; sem guelras ou membranas próprias, conquistou os mares. Tudo isso porque difere dos outros animais por ser o único que possui cultura.

Nessas considerações o homem adquiriu modos de vida, de pensamentos, inteligência que o move, que o transforma, que o capacita para sobreviver da melhor forma possível, tendo sua forma de ser e agir, adquirindo sua própria cultura. Mas como podemos classificar a cultura? Numa perspectiva antropológica, cultura refere-se a todo o complexo que inclui conhecimentos, crenças, artes, moral, leis, costumes e hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade. Outro conceito decisivo é a formulação vinda de Kroeber (apud NEPOMUCENO 2008, p. 2) o qual esclarece definitivamente:

A cultura consistia na ruptura com o biológico, que o comportamento do homem era aprendido, nada era transmitido geneticamente, ou em outras palavras: de inato o homem nada possuía. Na sua concepção a cultura era o *superorgânico* em detrimento ao orgânico que era o natural (biológico). Para esse antropólogo, foi a cultura que permitiu ao homem se distanciar do mundo animal.

Como Nepomuceno (2008) fala, o homem é o único ser do mundo animal que nasce totalmente desprotegido e se não lhe for transmitido, ensinado os conhecimentos necessários para viver em sociedade o homem não aprenderá sozinho, pois difere de todos os outros animais. O homem é o único capaz de inventar modos de vida adaptar-se a situações ou ambiente adversos, transformar o meio no qual está inserido ou até mesmo recriá-lo, em outras palavras gerar cultura.

O conceito de cultura nos faz entender que o lugar em que nascemos e vivemos influencia nosso jeito de ser, e esse mesmo lugar resulta da ação conjunta de todos os indivíduos que o habitam. Na concepção de Morin (1991 apud NEPOMUCENO, 2008), a cultura vista como uma experiência existencial e um saber construído, em constante processo de edificação, numa relação geradora mútua, na qual o que é produzido e gerado se torna produtor e gerador daquilo que o produz ou gera. Esse movimento torna a cultura apta tanto a

“abrir-se” como a “fechar-se”, atualizando-se e fornecendo aos seus indivíduos um capital cognitivo regenerado. Dessa forma, se o homem é gerador de cultura, ele retira da natureza as condições de sua existência a partir do trabalho. Se relacionar com a natureza o faz através da (re) elaboração, (re) criação, (re) invenção, ou do trabalho (transformação) que termina por produzir um novo meio, o sócio-cultural. Neste caso, a sociedade e a cultura são produtos do trabalho humano. Então, podemos dizer:

Que o homem é uma parte da natureza, a transformada, no entanto, resultado de uma relação integrativa, dialógica: nós somos o resultado do meio, mas agimos sobre ele, ou, em outras palavras, nós o produzimos. Segundo Geertz (1989), o processo de desenvolvimento do homem e da cultura nada mais é do que o resultado do processo de aperfeiçoamento da relação do homem com o meio (natureza) – da descoberta do fogo às formas de organização familiar. Nesse sentido, o mundo produzido pelo homem é um mundo transformado, adaptado, alterado, no qual se estabelecem relações, se desenvolvem habilidades e, por conseguinte, modos próprios de ser, fazer, saber e saber fazer (NEPOMUCENO, 2008, p. 8).

A cultura é o processo pelo qual o homem acumula as experiências que vai sendo capaz de realizar, a partir do trabalho, os animais agem por intuito, significa que, pelo trabalho o homem se autoproduz, o trabalho é a condição de transcendência, se tornando a expressão da liberdade, enquanto o animal permanece sempre na mesma essência. Hall (2010) nos mostra que, os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações, constituindo-se como nossas “culturas”. Portanto, toda ação social é “cultural”.

A cultura tem assumido uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade moderna tardia, aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais. Os meios de produção circulação e troca cultural, em particular, têm-se expandido, através das tecnologias e da revolução da informação. A mídia é, ao mesmo tempo, uma parte crítica na infraestrutura material das sociedades modernas, e também, um dos principais meios de circulação das ideias e imagens vigentes nestas sociedades. Hoje, a mídia sustenta os circuitos globais de trocas econômicas dos quais depende todo o movimento mundial de informação,

conhecimento, capital, investimento, produção de bens, comércio de matéria-prima e marketing de produtos e ideias (HALL, 2010).

## CAPÍTULO II – PÓS-MODERNIDADE

### 2.1. PÓS-MODERNIDADE NA INFÂNCIA

O momento histórico que estamos vivendo, denominado de “pós-modernidade”, pode ser entendido como uma crise que está desencadeando uma mudança paradigmática em todos os níveis de compreensão do ser humano. O mundo moderno, de certeza e ordem, tem sido substituído por uma cultura de incertezas e indeterminação (GOMES, 2002), interpretada, ao mesmo tempo, como a melhor e como a pior das coisas. Tem sido caracterizada em termos de avanços progressivos em relação às sociedades pré-modernas ou tradicionais e como um motor de inovação, criatividade, mudança, e progresso, ao mesmo tempo, identificada com a individualidade, o iluminismo<sup>5</sup>, a ciência<sup>6</sup> e a tecnologia<sup>7</sup>.

As críticas pós-modernas mais negativas associam a modernidade com repressão, homogeneidade e com uma dominação totalitária que tem dimensões epistemológicas, sexuais, políticas e culturais. Uma versão extrema da teoria pós-moderna argumenta que a pós-modernidade constitui uma ruptura fundamental na história, uma ruptura que caracterizaria uma sociedade inteiramente nova, em relação aos modelos de sociedades precedentes (KELLNER, 1995).

Mudanças, inovações, novas experiências vem acontecendo em toda parte do mundo, caracterizado por uma época de incertezas, fragmentações e mudanças densas. Logo, novos tempos prenunciam uma nova era na infância, em um contexto no qual a forma de nos tornarmos humanos tem sido radicalmente modificada, no qual as identidades e as subjetividades dos infantis são forjadas em um cenário pós-moderno (do consumo, do espetáculo, das visibilidades, da mídia, da tecnologia, dentre tantas outras dimensões) pensar em como são as crianças que vão à escola no início deste século tem sido uma tarefa estimulante, desafiadora e necessária, mas, em certa medida, quase irrealizável. Embora reconheçamos que as crianças dos tempos pós-modernos muito mais nos escapam do que nos permitem descrevê-las em suas ambivalências e infinitas faces (MOMO, 2008).

As crianças de hoje tem acesso a cultura de massa que não apenas motivou-as a se tornarem em consumidoras hedonistas, mas também minou a inocência, assim não estão mais

---

<sup>5</sup> Conhecido como época das luzes, foi o período de transformações na estrutura social na Europa (VILARINHO, 2016).

<sup>6</sup> Conhecimento do saber. É todo conhecimento adquirido através do estado ou da prática (SIGNIFICADO, 2011).

<sup>7</sup> É um produto da ciência e da engenharia que envolve um conjunto de instrumentos, métodos e técnicas que visam à resolução de problemas. É uma aplicação prática do conhecimento científico em diversas áreas de pesquisa (SIGNIFICADO, 2011).

acostumadas a não pensar e agir como criancinhas que precisam da permissão do adulto para fazer algo, pois as mesmas não se veem da mesma forma que os adultos as veem. Steinberg e Kincheloe (2001, p. 34) relatam:

Entendemos que nem todas as crianças reagem à cultura infantil e seu acesso à cultura popular desta forma, pois diversos grupos de crianças responderão diferentemente. A realidade que fica, no entanto, é que os adultos perderam a autoridade que tinham antes por saberem coisas que as crianças, propositalmente protegidas, não sabiam. A informação adulta é incontrolável; agora, a criança vê o mundo como ele é (ou pelo menos como é descrito pelos produtores de informação corporativos).

A pós-modernidade com seus recursos avançados, como a mídia, cultura televisiva, dentre outros artefatos, moldam as pessoas dizendo o que elas precisam ser ou fazer. A saturação da mídia no fim do século XX, com acesso a domínios privados da consciência humana, criaram uma vertigem social. Muitos adultos não têm tempo para suas crianças, deixando-as diante da TV e em decorrência disso, essas crianças ficam aptas ao consumo influenciado pelas horas de exposição às propagandas, desenhos, filmes, etc. Nesta linha de pensamento, Postman (apud KELLNER 1995, p. 108) destaca, a televisão é interpretada como a máquina de imagens mais prolífica da história. E por meio dela:

As fronteiras começam a desmoronar. A erotização precoce e a crescente participação infanto-juvenil nos índices de criminalidade são apenas os aspectos mais alarmantes de um conjunto de sinais de que a infância – e em especial a meninice, entre os sete anos e a puberdade – está em extinção.

De fato, com a pós-modernidade a infância sofreu seu impacto, as crianças não são mais inocentes ou bobas, desde cedo elas são sábias, inteligentes e muito espertas. Nunca na Idade Média, souberam tanto sobre a vida adulta como agora. Nem mesmo as meninas da Inglaterra no século XVIII eram tão sabidas como as nossas crianças. Graças aos símbolos e eletricidade, nossas crianças sabem tudo que qualquer outra pessoa sabe (POSTMAN, 2006). Neste sentido é de se perguntar então que sujeitos estão sendo formados pela mídia? O que a educação pode fazer a esse respeito? A suposta crise de identidade mencionada por Hall (1997) atinge de fato as crianças, revelando que esses sujeitos na maioria das vezes se tornam fragmentados. Com características fortes a mídia é muito atrativa, colorida, divertida e convidativa. Fazendo com que as crianças se sintam incluídas na sociedade ou em determinado grupo.

As crianças estão sendo educadas pela cultura de massa, por isso um ângulo diferente de educação se manifesta. É exatamente aqui que o saber escolar perde seu crédito, encontrando-se substituído por conhecimentos adquiridos em outros lugares. Pelo acesso incontrolável a diversas informações, o lar e a escola perderam sua posição de comando como reguladores do desenvolvimento da criança. Todo meio de comunicação que se liga numa tomada na parede contribuiu com sua parte para libertar as crianças do limitado círculo da sensibilidade infantil (POSTMAN, 2006). No entanto, o currículo da TV para crianças não se preocupa com o bem-estar delas, pois o lucro e o interesse comercial são mais importantes. Quer dizer, “os meios de criar nossas crianças estão sob ameaça de um grupo não identificado que simplesmente não se importam com os valores tradicionais da família e a santidade das ideias à moda antiga” (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 28).

Costa (2005) menciona, as professoras estão preparadas para educar a infância inventada no século XIX (ingênua, dependente dos adultos, imatura e necessitada de proteção) enquanto suas salas de aula estão repletas de crianças do século XXI (cada vez mais independentes, desconcertantes, erotizadas, acostumadas com a instabilidade, a incerteza e a insegurança). Dessa forma, a educação do século XXI se torna um grande desafio hoje para os pais e educadores, como bancar novas questões frente à semiótica que se estabelece como globais para que as crianças possam experimentar e criar outras formas de expressão mais livres e variadas, recuperando a necessária diversidade cultural nos modos de ser, agir, pensar e falar sobre as experiências coletivas e subjetivas (SALGADO; SOUZA, 2008).

## **2.2 TELEVISÃO E INFÂNCIA**

Postman (2006) traz argumentos sobre a televisão, refletindo a realidade social, nos quais há momentos que a TV se atrasa um pouco, momentos em que antecipa as mudanças, momentos em que acerta o alvo. Mas não pode nunca se permitir uma grande margem de erros, senão deixa de ser uma arte popular. Este é o sentido em que poderíamos dizer que a televisão é a nossa instituição mais democrática. Todavia, o choque da tecnologia do século XX entorpeceu nossos cérebros e estamos apenas começando a notar os escombros espirituais e sociais que a tecnologia espalhou à nossa volta. A ideia de infância como uma estrutura social não existiu na Idade Média, surgiu no século XVI e está desaparecendo agora. Mas, é claro, se Piaget está certo então a infância não foi inventada pela alfabetização mas apenas descoberta, e este novo ambiente informal não à está fazendo “desaparecer”, mas apenas reprimindo-a.

A televisão, não chama nossa atenção para as ideias que são abstratas, distantes, complexas e sequenciais, mas para as personalidades que são concretas, vividas e holísticas, onde deixamos de julgar as imagens pela razão, para julgar pelas emoções. Pois a TV expressa a maior parte de seus conteúdos em imagens visuais, não em palavras. E como consequência, deve necessariamente renunciar à explanação e usar um modo narrativo. Por isso, a capacidade de diverção é quase inesgotável. A televisão é o primeiro teatro de massas não só pelo vasto número de pessoas que alcança, mas também porque quase tudo nela toma forma de uma narrativa, não de uma argumentação ou de uma sequência de ideias.

A criança praticamente desaparece da mídia, especialmente da TV, e quando são mostradas são representadas como adultos em miniatura, à maneira das pinturas dos séculos XIII e XIV (POSTMAN, 2006). Um expectador atento das comédias de costume, das novelas ou de qualquer outro formato popular notará que as crianças de tais programas não diferem, significativamente em seus interesses, na linguagem, nas roupas ou na sexualidade dos adultos dos mesmos programas. A indústria de roupas de criança, por exemplo, passou por grandes mudanças na última década, de modo que outrora inequivadamente reconhecido como roupa “infantil” praticamente desapareceu. Não se separam mais roupas infantis dos adultos, apenas o tamanho é menor, vestidos, saltos e maquiagens para as meninas e terno e gravata, para os meninos, tornando-os uma criança adulta.

A estrutura e a autoridade da família ficaram seriamente enfraquecidas quando os pais perderam o controle sobre o ambiente informacional dos jovens. Margaret Mead (apud POSTMAN, 2006) chamou certa vez a televisão, de segundo pai, querendo dizer com isso que as nossas crianças passam mais tempo com a TV do que com seus pais. Nessas condições, os pais podem ser o 4º ou 5º pai, vindo atrás da TV, discos, rádio, cinemas.

Seja como for parece bem claro que a mídia reduziu o papel da família na moldagem dos valores e da sensibilidade dos jovens. Além disso, e possivelmente como resultado da ampliação da supremacia da mídia, a maioria dos pais e mães perderam a confiança em sua capacidade de criar seus filhos, porque acreditam que a informação e as aptidões que tem para essa tarefa não são confiáveis. Em consequência, não resistem a influência da mídia, como também se voltam para especialistas que presume-se, saber o que é melhor para as crianças. Assim, psicólogos, assistentes sociais, conselheiros, professores e outros representantes de um ponto de vista institucional invadem grandes áreas de autoridades parental, e quase sempre a convite.

Postman (2006) nos mostra duas formas de controlar o acesso a mídia: a primeira é limitar o tempo de exposição das crianças a mídia. A segunda é monitorar cuidadosamente

aquilo a que estão expostas e fornece-lhes continuamente uma crítica corrente dos temas e valores do conteúdo. Ambas são duas coisas difíceis de fazer, porém, há pais que estão empenhadas em fazer todas essas coisas, que de fato desafiam as diretivas de sua cultura. Estes pais não só ajudam os filhos a terem uma infância, como estão criando uma espécie de elite intelectual.

### 2.3 CULTURA DE CONSUMO

Certeau (2003, p. 201) descreve, “instalada nos lares onde representa como um todo a compensação do trabalho, a cultura de consumo desenvolve nos espectadores a passividade da qual ele já é o efeito”. O número de passivos aumenta com o acelerado crescimento da cultura de consumo, pois tudo é feito no sentido de atrair o consumidor, situação que se associa no conjunto da nação a diminuição dos criadores à multiplicação dos consumidores.

Certeau (2003, p. 203) continua,

a comunicação, a violência e a relação com o poder, o amor e o erotismo, enfim, todas as formas da intervenção ‘humana’ enchem a literatura de consumo, mas porque faltam na experiência prática. A linguagem dá com espetáculo a ação que a sociedade não mais permite. O que o sujeito lhe é vendido em objetos de consumo.

Em outras palavras, tudo esta relacionado ao consumo, como por exemplo o modo de produção e circulação dos bens, a maneira como se estrutura as instituições da vida cotidiana (família, lazer, escolas, universidades...). Certamente, esta cultura cria novos espaços para esses consumidores, tornando o consumo um sistema global, que molda as relações dos indivíduos nesta pós-modernidade. “Nossos olhares estão sendo produzidos em grande parte pelos meios midiáticos para sermos CONSUMIDORES de qualquer coisa, e não PRODUTORES de singularidades, e estes olhares editados acabam tornando-se o OLHAR sobre o mundo” (CUNHA, 2008, p. 125).

Giroux (1995 apud Momo, 2008, p. 61) faz uma citação onde grandes autores comentam sobre esse consumo e a cultura da infância:

Campos e Souza (2002) consideram que a infância, na contemporaneidade, muda seu lugar social, deixando de ser inapta, incompleta, para ser consumidora, transformando sobremaneira sua forma de inserção no mundo. Schor (2004) também argumenta que as crianças compram cada vez mais e que a infância é cada vez mais mercantilizada. Giroux (1995) considera que a mercantilização é um dos princípios definidores da cultura infantil. Ele afirma que os filmes da Disney fornecem um “mercado da cultura”: “[...]”

Mickey, Branca de Neve, Aladim e outros se tornam protótipos para inúmeros brinquedos, jogos, roupas e outras quinquilharias que inundarão lojas de departamento pelo mundo todo.

Hall (1997) menciona, os produtos culturais desta época não podem ser comparados em termos de valor às conquistas de outros momentos históricos, porém, em comparação com a estreita visão social das elites, cujas vidas foram positivamente transformadas. Por exemplos históricos, a importância das revoluções culturais do final deste século XX reside em sua escala e espaço globais, em sua amplitude de impacto, em seu caráter democrático e popular. Impacto que trouxe mudança de consciência, diante de um mundo transformado pelo crescente número de tecnologia, chamado de novos sistemas nervosos, os quais nos traz história distinta, diferentes modos de vida, em estágios diversos de desenvolvimento.

Decorrente as mudanças ocorridas neste século, estaria a sociedade voltando aquela antiga ideia de que a criança não tinha infância? Aries (1973) nos mostra, a duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, a criança mal adquiria um desembaraço físico, era logo misturado aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, bem como, não tinham sociabilização com a família, a qual não tinha nenhum poder de influência ou ensinamento sobre seus filhos. Sendo que a passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade.

Antigamente, a família exercia o papel de controle de suas crianças na volta para casa, no que se refere à cultura ensinada na escola. Hoje, a escola encontra-se em uma situação inversa: com relação a imagem televisiva que invade na família. No passado, a escola era o canal da centralização. Com a massificação da escola vem a mudança no ensino, conteúdo e principalmente a insegurança entre os docentes no que se refere ao crescimento dos meios de comunicação de massa, pois o poder cultural não está mais localizado em uma escola, mas infiltra-se em qualquer teto e espaço, “personaliza-se”, introduzindo por toda parte os seus produtos (CERTEAU, 2003).

Se a escola vista como espaço sócio-cultural é entendida como espaço social próprio, os alunos precisam ser entendidos como sujeitos sócio-culturais, isso que dizer compreende-los na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escala de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamento e hábitos que lhe são próprios. Pois cada um deles, ao chegar à escola, é fruto de um conjunto de experiências sociais, ou seja, precisamos levar em conta a dimensão da “experiência vivida”, porque é através dessa experiência que eles articulam sua própria cultura. Em outras

palavras, Dayrell (1996, p. 141) fala, “os alunos já chegam à escola com um acúmulo de experiências vivenciadas em múltiplos espaços, através das quais podem elaborar uma cultura própria, uns ‘óculos’ pelo qual veem, sentem e atribuem sentido e significado ao mundo real, à realidade onde se inserem”.

## CAPÍTULO III – METODOLOGIA E ANÁLISE

### 3.1 UMA ANÁLISE ETNOGRÁFICA

A metodologia utilizada na nossa pesquisa foi baseada em uma abordagem qualitativa, onde os dados coletados foram descritivos. O método utilizado para sistematizar a coleta de dados, foi por meio de observações, ou seja, uma pesquisa etnográfica, na qual constitui uma forma sistemática de registro do modo de vida de outros sujeitos, conforme a visão de mundo e o modo de pensar de sua cultura. Isso quer dizer, não obter somente uma mera descrição no “caderno de campo”, mas ter uma análise significativa das informações catalogadas, pois o esforço da pesquisa não é expressar a própria experiência no processo de construção do conhecimento de certo objeto, mas mostrar como foi possível captar, pela explicação e compreensão, o modo pelo qual o outro faz a própria experiência existencial.

O trabalho de campo, como é identificado por Ghedin e Franco (2008) é uma especificidade da pesquisa etnográfica, no qual o trabalho de campo é a forma utilizada pela maioria dos investigadores qualitativos para recolher seus dados de pesquisa. Segundo Beaud e Weber (2007) a pesquisa de campo é uma ciência e não uma arte. Mais exatamente existe uma arte em conduzir a pesquisa. A análise diária da pesquisa e seu relato em forma de diário de campo estão, sem ambigüidade, do lado da técnica.

A descrição dos lugares, dos eventos, das pessoas e das coisas não requer qualidades literárias, ela requer a precisão, o sentido do detalhe, a honestidade. No entanto, para ser um bom pesquisador o melhor meio é viver essa atividade de pesquisa como um verdadeiro “trabalho” (mesmo que sem salário), impondo-se a si mesmo obrigações regulares que nos esforçaremos por seguir tais como manter o diário de campo, fazer regularmente observações, realizar entrevistas, irmos em busca de documentos, consultar os arquivos, ler. O trabalho de campo, pois, não aceita meias-medidas ou trabalho pontilhado; exige que nossa pesquisa preencha nossa vida inteira (BEAUD e WEBER, 2007).

A técnica de observação consiste, pois, não somente em ter uma lista de questões padronizadas mas também em excitar sua capacidade para notar detalhes. Na vida do dia-a-dia, fora da etnografia, todo mundo passa seu tempo a observar, isto é, a deduzir sem pensar, interpretações tranquilizadoras de detalhes familiares ou a anotar detalhes excepcionais (BEAUD e WEBER, 2007). E nossa pesquisa etnográfica foi escolhida exatamente por causa das observações, do contato com a sala de aula, com os professores e alunos, visto que, só

iriamos alcançar nossos objetivos por meio dela, uma vez que apenas entrevistas e questionários não nos ajudaria a concluir nossa pesquisa.

Flick (2008) em um dos seus textos aborda exatamente a entrevista episódica, o qual inicia falando sobre a pesquisa qualitativa, que é aplicada dentro de uma variedade de tradições teóricas. Uma característica comum das diferentes tradições de pesquisa de ramos metodológicos da pesquisa qualitativa, é que quase todo método pode ser relacionado a duas origens: a um enfoque teórico específico e também a um assunto específico para o qual o método foi desenvolvido. Neste contexto, Flick (2008) faz menção ao tema “a representação social da mudança tecnológica na vida cotidiana”. O autor (2008) continua mostrando que tais pequenas mudanças vão se somando com o tempo em direção a uma mudança mais ou menos geral em alguns aspectos do dia-a-dia: a infância de hoje é completamente diferente da infância de épocas anteriores devido às muitas novas tecnologias e seus diferentes impactos.

Ghedin e Franco (2008) ainda mencionam que o trabalho etnográfico é marcado pela tentativa de compreender a maneira de viver e os veículos por meio dos quais essa maneira de viver se manifesta. A possibilidade de compreender o outro, passa pela capacidade dele de abrir-se para manifestar a própria experiência de estar sendo. Seja qual for à compreensão daquilo que os sujeitos realmente são, ela não depende de que o pesquisador tenha, pessoalmente, a experiência ou a sensação de estar sendo. A compreensão depende de uma habilidade para analisar seus modos de expressão, e ser aceito contribui para o desenvolvimento dessa habilidade.

No contexto de investigação, deve-se levar em conta a interação entre o pesquisador e sua pesquisa, que se influenciam reciprocamente. O simples ato de observar provoca modificações tanto no observador como no observado, principalmente porque, no caso da pesquisa em educação, ambos são seres humanos e participam de culturas que se diferenciam – e, quando não se diferenciam, é necessário que o pesquisador construa um olhar distanciado e de estranhamento sobre o modo pelo qual as relações se produzem no espaço e na cultura estudada (GHEDIN E FRANCO, 2008).

O pesquisador faz parte essencial do processo, e suas habilidades pessoais é que vão, de certa forma, orientar, enriquecer ou limitar a produção do conhecimento. O papel instrumental do qual ele se investe nessa atividade fundamenta-se na posição epistemológica assumida e na própria experiência vivida da pesquisa, que revela “mudanças que refletem experiências passadas e futuras antecipações” (CASTRO 1994 apud GHEDIN e FRANCO, 2008, p. 190).

### 3.2 SUJEITOS DA PESQUISA

No contexto da pesquisa etnográfica sobre a Cultura Visual em tempos e espaços escolares, escolhemos três salas de aula para serem observadas, 1º, 2º e 3º ano durante um mês em dias alternados na Escola Gustavo Adolfo de Campina Grande – PB. Fizemos uso de nomes fictícios no que diz respeito aos nomes das professoras, no 1º ano do Ensino Fundamental, professora Eliza Lima, possui 15 alunos, 2º ano do Ensino Fundamental, professora Izabel Magalhães, possui 15 alunos e o 3º ano do Ensino Fundamental, professora Magna de Araújo, com 25 alunos. Na faixa etária entre 6 a 10 anos.

Descrevemos cenas retiradas da observação de sala de aula, diálogos de interações entre a professora e os alunos, bem como imagens que expressem a influência da Cultura Visual, e a forma como ela invade a escola.

Iniciando o trabalho da pesquisa através de uma boa observação, junto com um triplo de percepção, de memorização e de anotação, que diz respeito ao saber-fazer e à técnica. Um observador iniciante corre o risco de nada ver ou de só ver o que projeta de suas experiências anteriores em uma situação nova.

A anotação etnográfica não é um exercício de estilo, pois ela se prepara *in situ* e escreve-se às pressas para não se esquecer. Se seguirmos esse exercício não passaremos pela angústia da folha em branco. Anotar uma observação é uma técnica particular que se pode utilmente comparar, para se afastar do fantasma da literatura, com uma série de fotos reunidas de forma lógica e repertoriada de forma precisa. Se sustenta de três técnicas entrelaçadas: perceber, memorizar, anotar. Essas três atividades melhoram ao mesmo tempo. Ter anotado uma observação precedente permite uma melhor observação *in situ*: exercitar a memória aumenta a capacidade de observação (BEAUD e WEBER, 2007).

Na aplicação do projeto de pesquisa “Aprendendo a ler e a ver: a cultura visual em tempos e espaços escolares”, coordenado pela professora Senyra Martins Cavalcanti, tendo como bolsista a aluna: Yara Gomes Silva, procuramos analisar na sala de aula como os professores fazem uso das imagens e como os recursos tecnológicos contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, tendo em vista o atual panorama da pós-modernidade e as discussões sobre a cultura visual. Escolhemos esta escola e as três salas de aula para nossa pesquisa, pelo fato de identificarmos que a escola tinha muito o que nos favorecer a respeito do nosso tema central.

A abordagem etnográfica e seu uso na pesquisa em educação deu início nos anos 70, pois anteriormente, as pesquisas sobre a sala de aula eram realizadas com base em

instrumentos de observação que tinham como objetivo o registro e a análise do comportamento de professores e alunos numa situação de interação. No entanto, Ghedin e Franco (2008) chamam atenção para o fato de o uso da etnografia em educação dever envolver uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem em um contexto cultural mais amplo que o espaço restrito da sala de aula.

O trabalho de pesquisa orientado por uma prática centrada na etnografia busca descrever, compreender e interpretar os fenômenos educativos presentes no contexto escolar. Com enfoque centrado no contexto de cada escola, vista como uma comunidade cultural que elabora sentido e significado para suas ações ao mesmo tempo que condiciona e estabelece um conjunto de relações e práticas mediante os sujeitos que vivenciam sua realidade. Portanto, a pesquisa etnográfica permite situar determinada escola no contexto histórico da educação e da sociedade, possibilitando uma interpretação que vai além da própria pesquisa em si.

### **3.3 DADOS DA ANÁLISE**

Com a expansão do audiovisual na sociedade, surgiram novas formas de ensinar, agir, pensar, perceber e compreender a educação e as práticas pedagógicas. Nesse contexto, surgiram possibilidades diversas de utilização dessas novas linguagens no ensino, precisando assim aprender a usá-las da melhor forma para que tenhamos o máximo de rendimento educacional.

Nas nossas primeiras observações na sala de aula do 1º ano, nos deparamos com diálogos de interação entre as crianças referente a novela Carrossel, a qual atinge o público infantil e em seguida com a professora, no momento de leitura com as crianças, os quais demonstraram experiências culturais mediadas pela imagem.

Percebemos a influência obtida nas crianças pela novela, nas expressões das mesmas, o querer parecer com tal personagem, o lugar que eles se impõem dentro da sala de aula, como se estivesse vivendo no mesmo cenário que os atores da novela, chamando a professora Eliza Lima de “professora Helena”, que de fato eles se encontram em uma escola. O ambiente escolar é propício para a fantasia, uma vez que “o conhecimento da mídia vem a ser não um raro acréscimo ao currículo tradicional, mas uma prática básica necessária para negociar a identidade do indivíduo, valores e principalmente estar numa hiper-realidade saturada de poder” (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 22). Em muitas escolas a ideia de conhecer a mídia e o que a envolve, nunca foi levada em consideração ou discutida com seriedade, pois é um assunto que não é visto como um tópico para crianças (ou mesmo adulto). Porém, como

tratamos no capítulo 3, vivemos em um século marcado pelas mudanças da pós-modernidade e novas tecnologias. As crianças não são mais ingênuas. A mídia com o poder de influência e fantasia, leva a criança para um cenário real, minando sua inocência e apressando seu desenvolvimento sem antes desfrutar de sua infância, quebrando os estágios da vida.

Nos deparamos hoje, com crianças dependentes dos novos recursos tecnológicos, com incapacidade de se relacionar pessoalmente com as demais, de se concentrar ou prosseguir com um raciocínio lógico. Crianças que deveriam brincar, correr, se divertir em espaços livres, procuram um cenário virtual. No entanto, não podemos nos esquecer que as crianças mais novas imitam o comportamento dos mais velhos. Não adianta restringir o acesso se os adultos não dão o exemplo. Adultos como pai, mãe, cuidador precisam estar aptos a renunciar às tecnologias (celular, tablet, computador) e limitar horários para uso de tais recursos para suas crianças. Sem contar, que a infância deixa de ser inapta, incompleta, para ser consumidora, onde as crianças compram cada vez mais e se torna mercantilizada. Por este motivo, Steinberg e Kincheloe (2001) falam que recentes estudos culturais sobre o consumo ligam-nos à formação da identidade do consumidor. O *status* na subcultura de um indivíduo, a criação de estilo próprio, o papel desempenhado na comunidade de consumidores, a competição de valores promovida por expressões culturais populares – tudo contribui para a formação de nossas identidades pessoais.

No segundo momento de observação, tivemos leitura com a professora, fazendo uso do próprio cantinho de leitura com os alunos. Abaixo imagem:

**FIGURA 4: CANTINHO DA LEITURA**



**FONTE: ACERVO PESSOAL (2015).**

A professora trouxe a história do “Juca das Rosas” (uma história que fala sobre um garotinho que morava em uma favela), a proposta era aplicar uma atividade oral e escrita sobre a mesma. Destacaremos a seguir o diálogo entre um aluno e a professora depois da história lida e a atividade explicada:

Menino: Tia posso desenhar uma favela?  
 Professora: Sim  
 Menino: Vou desenhar uma favela do Rio de Janeiro.  
 Professora: Porque?  
 Menino: Porque vemos na TV, que passa muito.  
 Professora: Quem mora lá?  
 Menino: Ladrões!  
 Professora: E só mora gente desse tipo lá?  
 Menino: Não!  
 Professora: Lá mora todo tipo de gente. Gente boa, trabalhadora e também pessoas que querem fazer o mal.

Antes de comentarmos sobre o diálogo, iremos prestar atenção no 1º e no 2º momento, observado nesta sala de aula. O 1º momento, marcado pela experiência trazida pelo aluno sobre a novela. O 2º momento, marcado pelo que a professora traz: a leitura. Observamos a cultura da imagem exposta pela criança dentro da sala de aula, e a vontade de falar e vivenciar a cena ora vista, enquanto a professora precisa trabalhar a cultura da imprensa, com seus livros, leituras e atividades escritas. Percebemos que a professora não entende o momento vivido pela criança e segue com a sua aula, que na verdade fica tumultuada com cada aluno fazendo o que quer, tornando assim uma aula não proveitosa. Nossa preocupação era como a educação iria articular a tecnologia e a comunicação no que se refere à educação e o trabalho desenvolvido pelos professores integrando o audiovisual?

No período em que vivemos, a imagem ocupa papel preponderante na vida em sociedade, por isso a escola e os professores não podem deixar de observar a sua importância, bem como a utilização da cultura visual, uma vez que, se fazem necessários a leitura e interpretação de novas linguagens. No diálogo da professora Eliza Lima com o aluno, ela não levou em consideração a visão de mundo que a criança teve depois que passou a ver na TV, talvez, nos noticiários e novelas, somente as partes de violência que são exibidos pela mídia sobre a cidade do Rio de Janeiro. Nesse sentido, Varão (2010 apud MACÊDO e CAVALCANTI, 2013a, p. 3) mostra:

No século XXI já não é suficiente, ser um leitor competente apenas de livros e/ou do texto oral, pois estamos vivendo uma evolução constante das novas tecnologias em vários setores e as práticas sociais exigem um leitor capaz de

ler e compreender códigos e linguagens variados (principalmente a linguagem imagética, visual e gestual) que envolvem tanto a leitura do livro quanto a leitura de textos virtuais, por exemplo: a pintura, o filme, o texto eletrônico, entre outros. Para isso, os alunos precisam desenvolver competências e habilidades constituintes de múltiplos letramentos, principalmente do letramento virtual.

Aprender ou ter uma leitura visual diante de tantos recursos visuais é algo bastante valorizado para os tempos em que vivemos, e diante desse fato, o desenvolvimento de competências necessárias para ler e compreender a cultura visual, é fundamental para formar leitores críticos de imagens. Vivemos rodeados por imagens, seja na televisão, nas ruas, nas revistas, nos jornais, em todos os lugares, a cultura da imagem predomina, afetando nossas vidas.

De acordo com Postman (1985 apud KELLNER, 1995, p. 108): “em torno da virada do século, a sociedade ocidental deixou a cultura impressa – tipográfica – e entrou numa nova era do entretenimento, centrada numa cultura da imagem”. A cultura da imagem transforma as nossas relações com o mundo e a forma como vivemos, através delas são veiculadas valores, atitudes, saberes, que nos influenciam. Assim, compreender a dimensão simbólica, social e histórica que as imagens nos trazem, se faz importante para entender o mundo.

Existem posições pós-modernas na qual se desenvolve uma nova pedagogia crítica que pode ampliar a noção de alfabetismo visual. De um lado, temos educadores que usam métodos tradicionais (se organizam em torno de livros e da aquisição de uma alfabetização em leitura e escrita, centradas na cultura impressa) e do outro lado, educadores mais liberais (prescrevendo uma noção mais ampla de alfabetismo cultural). Neste contexto, ampliam-se as propostas de um desenvolvimento de um alfabetismo crítico em relação à mídia e de competências na leitura de imagens (KELNNER, 1995). Isso nos ocasionará uma possibilidade maior de ensinarmos as nossas crianças e a nós mesmos, a sobrevivermos aos assaltos das imagens, mensagens e espetáculos da mídia que inundam nossa cultura.

De acordo com Faheina et al. (2008 apud MACÊDO et al. 2013b, p. 3):

[...] ler o mundo através da imagem significa adentrar no mundo cultural, analisando e interpretando as imagens, percebendo que elas são signos associados ao consumo, ao poder, ao saber, ao desejo e à emoção. Hoje, mais do que nunca, as sociedades vivenciam a presença massiva das imagens através dos meios eletrônicos. Esse fenômeno, que vem dominando o campo social por meio da televisão, do computador, da internet, do vídeo, do cinema, do rádio, da revista, do jornal, do outdoor, do banner e de outras formas de comunicação imagética, sonora e/ou virtual é denominado de cultura midiática.

Desta forma, a escola deve estar atenta à cultura visual, buscando incorporá-la no ensino. Como mostra Kellner (1995, p. 109), “a educação certamente deveria prestar atenção a essa nova cultura, tentando desenvolver uma pedagogia que estivesse preocupada com a leitura de imagens”. Ou seja, se faz necessário que a escola possibilite abordar essa cultura, de forma a desenvolver uma pedagogia crítica da imagem (MACÊDO et al., 2013a).

A cultura visual tem entrado na escola, sutilmente, trazendo uma experiência forte do que as crianças veem na TV, fazendo grande diferença na vida delas. As imagens e fatos ocorridos e apresentados pela mídia ficam na memória das crianças, e em muitos casos, como no diálogo do aluno e da professora, apenas lembranças ruins da cidade do Rio de Janeiro, o qual é tido como um lugar que só existe favela, ladrões e assaltos. As crianças fizeram a relação da realidade desta cidade com a história contada. De acordo com Simon (1995 apud CUNHA, 2008, p. 107), “as imagens podem ser entendidas como uma tecnologia cultural, como um conjunto de instrumentos, que carregam histórias e significados construídos, portanto não podem ser consideradas neutras”. Muito além de uma “neutralidade”, as imagens modelam nossos modos de ver, narram o mundo a partir de determinados pontos de vista, territorializam tribos, constroem e disputam significados. A regularidade, a insistência, os padrões estéticos das imagens da cultura popular<sup>8</sup> tem o poder de adestrar nossos olhares de tal modo que até as estruturas formais podem ser “lidas” a partir dos significados inscritos nas imagens.

Quando iniciam o processo de escolarização, as crianças já terão assistido a mais horas de televisão do que o número de aulas que encontrarão em sua carreira escolar (é caso do garoto que trouxe a experiência da cultura visual para dentro da sala de aula, com a cena da novela e a professora não levou em consideração). A mídia, notadamente a televisão, é sem dúvida uma das mais difusas forças culturais na maioria das sociedades, no mundo todo. A hiper-realidade mencionada por Baudrillard (1988 apud LEMERT, 2000) destaca que a simulação da realidade é mais real que a própria coisa. Isso quer dizer que a mídia é literalmente um meio pelo qual obtemos um “senso do mundo”. Esse senso pode ser ampliado, deslocado, distorcido, corrompido, intesificado, etc.

Sem entendermos, a mídia muitas vezes tem o poder de evocar sentimentos profundos, pois ao projetar imagens diante de nós, faz que nos projetemos nelas, extraindo sentimentos de nosso consciente. A televisão mergulha o espectador num mar de imagens frouxamente

---

<sup>8</sup> Cultura popular aqui entendida como as produções culturais produzidas em grande escala industrial, de fácil aceitação pelos consumidores, como: filmes, cds, programas televisivos, revistas, roupas, objetos utilitários, produções midiáticas e de entretenimento (CUNHA, 2008, p. 107).

organizadas e provocativas. E essa é a natureza da cultura televisiva, composta em larga medida por nós mesmos no próprio curso da vida em que compomos nosso cotidiano. A vida social é bem mais um espetáculo que simula a realidade do que a própria realidade. As pessoas, afirmam elas, obtêm sua realidade quase exclusivamente por meio das mídias (STEINBERG; KINCHELOE, 2001). E assim não é diferente com uma criança.

Na observação da sala do 2º ano, encontramos a professora Magna de Araújo (professora do 3º ano) fazendo o convite a professora Izabel Magalhães (2º ano) para juntos assistirem um vídeo referente a cultura afrodescendente, com as histórias de “Menina Bonita do Laço de Fita” e “Bruna e a Galinha da Angola”. Depois que acabou este momento, todos voltaram para suas salas e esperaram ansiosamente pela atuação da professora em relação aos vídeos. Assim, ao entrarmos, ela começou a explorar a história da “Menina Bonita do Laço de Fita”, fazendo perguntas referente ao vídeo, do tipo, quais os personagens principais, o que a menina usava na cabeça, qual o nome da autora do livro, e por fim pediu para as crianças recontarem a história. Feito isso a professora aplicou uma atividade textual de acordo com a história vista e explorada. Abaixo imagem da sala de aula, durante a exibição do vídeo:

**FIGURA 5:** SALA DE AULA



**FONTE:** ACERVO PESSOAL (2015).

Nesse mesmo dia, na hora do intervalo, na sala dos professores, entendemos o porquê das professoras usarem o tema cultura afrodescendente através de vídeos e livros. O propósito era começar a cumprir as metas estabelecidas no projeto que a escola estava elaborando, cujo nome: “Projeto Cultura Afrodescendente Pérola Negra: Berço da Cultura Brasileira”.

Objetivava cumprir com a Lei 10.639/03<sup>9</sup> para combater a discriminação, racismo e preconceito contra os negros. Esta Lei (e sua ampliação como a Lei 11.645/08):

Enquanto política pública educacional, que vem afirmando a identidade cultural de negros/as, contempla a possibilidade de uma escola plural, propondo perceber seus sujeitos escolares enquanto diversos, reconhecendo o potencial cultural e identitário do segmento negro e se opondo, deste modo, a práticas racistas, atos de preconceito e discriminação. Neste sentido, a escola, educação e currículo se consubstanciam a partir de uma nova prerrogativa paradigmática, tendo como objetivo principal promover o diálogo entre as diferenças. Para tanto, como diz Candau é de fundamental importância que seja considerada como lugar de cruzamento de culturas e saberes. Nesta perspectiva, a escola deve ser o espaço de divulgação da história e da memória dos grupos étnicos e, por conseguinte, atuante no reforço e na manutenção da identidade dos mesmos. (2008 apud NEPOMUCENO; MELO, 2012, p. 50).

O que paramos para observar é que por um lado as mídias digitais têm sido suporte para a literatura e tem imprimindo nela suas marcas: interatividade, hipertextualidade, diálogos e etc., por outro lado, as práticas hipermediáticas<sup>10</sup> também tem influenciado a literatura “convencional” em papel. Notamos que o leitor infantil por ter pouca habilidade com a escrita, os textos se voltam para a questão da linguagem visual e sonoras de modo a estabelecer uma comunicação mais fluente e efetiva com a criança. No caso da cultura afrobrasileira, como as professoras fizeram, usando os livros e o projeto sobre a Lei, facilitando o aprendizado dos alunos referente ao respeito a referida cultura, não só por causa da Lei, mais porque todos nós, todas as culturas, toda diferença precisa ser respeitada, e nada melhor do que ensinarmos na infância, e principalmente no ambiente escolar, com sua diversidade.

As crianças deste século nascem em meio a revolução tecnológica, por isso tem se mostrado mais habituadas as novas tecnologias e conseqüentemente, em tese, mais receptivas a textos produzidos segundo esses moldes (de interatividade, hipertextualidade, diálogos e imagens). Como cita Nascimento (2009), as tecnologias audiovisuais passaram a trazer textos mediados (sonoros e visuais) de todo o mundo, para um público que antes só os recebia por meio de código escrito. No século XX, conforma-se uma cultura audiovisual que alcança amplamente os vários grupos sociais, de tal modo que a TV, se torna um suporte audiovisual por excelência, e o código verbal escrito, secundário. Limitando-se a marcas comerciais,

<sup>9</sup> A Lei 10.639, de 9 de Janeiro de 2003 altera a Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências (PLANALTO, 2003).

<sup>10</sup> Trata-se de um conjunto de obras que aparecem a partir do final da década de 1990, e mais claramente, neste novo século, e que são influenciadas por uma nova forma de mediar a comunicação: a hipermedia (integra texto com imagens, vídeo e som, geralmente integrados entre si de forma interativa) (NASCIMENTO, 2009, p. 49).

nomes de programas, legendas de filmes etc.. Rádio e TV podem ser acompanhados enquanto os espectadores se ocupam de outras funções. Enquanto que nos textos escritos requer um leitor concentrado com olhos e mente atentos. É claro, para uma leitura plena, que surgem com a cultura digital, não apenas a escrita, como também sons e imagens precisam ser lidas e cruzadas com a mesma atenção.

É preciso esclarecer que a sucessão dos tipos de leitura não consiste em uma evolução/substituição nas práticas de leitura. Elas coexistem. Convivem na sociedade contemporânea tanto leitores habituados à linguagem televisiva, quanto os que referem a leitura dos textos impressos, bem como aqueles acostumados a navegar pela estrutura alienar e descentralizada da internet (NASCIMENTO, 2009).

Como observamos na sala do 2º ano, a professora Izabel Magalhães aproveitou o uso do livro em vídeo, para explorar mais de seus alunos em suas atividades, como citamos anteriormente, as crianças que nasceram neste século, são mais habituadas e satisfeitas com essas tecnologias de forma que as vezes os livros e textos impressos se tornam monótonos e sem graça. Mesmo que a ideia de usar vídeos, ou livros em vídeos não tenha sido desta professora, ela soube conduzir suas crianças diante dos fatos, sabendo aproveitar o momento e se preocupou em usar os diversos tipos de formas de ensinamento para trabalhar e ajudar no desenvolvimento da criança, e de um jeito que elas pudessem aprender, pois ler não se restringe somente ao código verbal escrito ou aprender somente na lousa, como tradicionalmente.

O benefício dessas tecnologias é que em muitos casos elas armazenam sob um mesmo código informações sonoras, visuais e verbais, permitindo reunir em um mesmo suporte, gêneros de textos que antes só podiam ser encontrados em lugares distintos. Além disso, essas crianças como leitoras, poderão aprender a realizar tipos de leitura diferentes de acordo com cada texto exposto pelo educador, bem como, sua necessidade e seu desejo: quanto mais contato tiver com os vários tipos de texto e as possibilidades de leitura, mais proficiente a leitura será.

Nascimento (2009) ainda conclui dizendo: a literatura infantil no Brasil, por muito tempo teve e tem características de cunho essencialmente moralizante, edificante, conservadora, modelar e pedagogizante. Mas “rapidamente evoluiu”, tornando-se uma literatura inventiva, lúdica e imaginativa. É nessa evolução que surgem as relações entre hipermídia, cultura da imagem. Assim que, ao longo do tempo, a literatura infantil tem refletido as mudanças sociais e os avanços tecnológicos. Os livros infantis ganham cores,

novos formatos e um maior diálogo entre escrita e ilustrações, tornando-se mais visuais, acompanho a chamada “cultura da imagem”.

Na sala do 3º Ano, nos deparamos com a continuação do trabalho referente a cultura através da história de “Bruna e a Galinha da Angola”. A professora Magna de Araújo foi a que fez o convite as outras professoras para assistirem o vídeo, e assim continuou no decorrer da semana fazendo atividades explorando os recursos de áudio visual. Além de usar o vídeo, ela também fez uso do próprio livro impresso no momento de leitura e uma canção contando a mesma história, em seguida fez atividade textual. A professora trabalhou “Bruna e a Galinha da Angola”, de várias formas para que os alunos memorizassem a história e tivessem contato com a imagem. Percebemos então, a importância que a professora deu para a história, com o propósito de romper com o paradigma sobre preconceito, e para os vídeos e livros, o qual assumiria um papel fundamental para conhecimento e aprendizagem das crianças através das imagens, uma vez que ela não usou as imagens ilustrativas das histórias apenas para passar o tempo. Pois até então como combinado com a diretoria da escola, realizar e cumprir as metas estabelecidas no projeto que a escola estava desenvolvendo, era uma meta a ser cumprida. A forma como ela trabalha em sala de aula é intensa e muito atualizada.

O acesso infantil ao mundo adulto através da hiper-realidade da mídia subverte a consciência das crianças contemporâneas, que se transformaram em seres dependentes e incompetentes. Encontra-se então, um currículo escolar desqualificado pelo simples fato, de muitos pensarem que a escola é o único meio de aprendizado e desenvolvimento. Por isso, é preciso que se desenvolva a educação, a habilidade paterna e instituições sócias que direcionarão esta redução cultural num caminho que ensine os filhos a ter senso do caos da informação na hiper-realidade.

Libâneo (1994) explica que, a educação é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e no funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social. Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade. Isso quer dizer que o indivíduo através da educação, do conhecimento que adquirir se torna um ser livre perante a sociedade, e culto o bastante para entender as influências que o meio social exerce sobre ele, estabelecendo

uma relação ativa e transformadora em relação ao meio social, capaz de entender e aprender a viver num mundo cheio de parafernálias tecnológicas e suas influências. Por outro lado, identificamos que a difusão desses novos recursos visuais pode ajudar os professores na formação de sentidos e sensibilidades nos conceitos mais importantes a formação de crianças e adolescentes, como por exemplo, ética, cidadania, meio ambiente, pluralidade cultural e consumo. Como Greem e Bigum (1995, p. 221) mencionam, “apenas agora estamos começando a registrar a importância educacional e cultural da imagem como um novo princípio organizacional para as relações sociais e subjetividades”.

A cultura escolar é caracterizada por dois currículos: o currículo oficial e oculto. No primeiro, a cultura erudita tem como referência a cultura baseada em meios impressos, com ênfase na palavra impressa, no domínio gramatical, no vocabulário culto, na pronúncia correta, expressos nos textos curriculares, nas lições de aula, nos conteúdos de ensino e nas diretrizes curriculares oficiais. Enquanto o currículo oculto se encontra fora dos espaços escolares, os estudantes têm contato em seu cotidiano com novos desenvolvimentos tecnológicos e produtos culturais distintos do da geração anterior, o qual define uma nova experiência de infância. Nas escolas, em seus corredores ou sala de aula observar-se a exibição de marcas que veiculam sentidos e imagens significativas às crianças e aos adolescentes, nas mochilas, capas de caderno, estojos, borrachas, lápis etc (CAVALCANTI, 2014). Como podemos ver nas imagens abaixo, as marcas veiculadas na escola:

**FIGURA 6: BOLSA DAS PRINCESAS**



**FONTE:** ACERVO PESSOAL (2015).

**FIGURA 7: BOLSA MICKEY**



**FONTE:** ACERVO PESSOAL (2015).

**FIGURA 8:** LANCHEIRA SUPERMAN

**FONTE:** ACERVO PESSOAL (2015).

**FIGURA 9:** BLUSA COM EMBLEMA DO CAPITÃO AMÉRICA

**FONTE:** ACERVO PESSOAL (2015).

Marcas globalizadas lembram aos estudantes as imagens e seus conteúdos consumidos em espaços mais íntimos como os lares através da mídia são cativadas por uma atenção que por vezes a escola não consegue mimetizar a sua intensidade (CAVALCANTI, 2015). Contudo, se a percepção dos alunos (que por meio dela o indivíduo apreende o mundo externo, criando em si um mundo interior) for trabalhada, como cita Silva (2010), isso terá um significado na tomada de consciência do mundo e sensibilização quanto aos seus valores. Então, a escola terá a responsabilidade de ensinar esta educação de percepção, dentre outras funções, atuando como transmissora das concepções sociais. Essa ampliação da percepção visual dará ao aluno condições de conhecer melhor a sociedade de sua época e tomar contato com as de outros povos. Dayrell (1996) expressa, o processo escolar recoloca a cada instante a reprodução do velho e a possibilidade da construção do novo, e nenhum dos lados pode antecipar uma vitória completa e definida, permitindo assim uma análise educacional, na medida, em que busca apreender os processos reais, cotidianos, que ocorrem no interior da escola, ao mesmo tempo em que resgata o papel ativo dos sujeitos, na vida social e escolar. Ao se sensibilizar a respeito do universo visual de seu cotidiano, o aluno vai conhecer melhor a si mesmo, compreender sua cultura e ampliá-la com a de outros tempos e lugares.

Diante das observações, na sala do 1º ano, o problema foi que a professora Eliza Lima não fez uso dos recursos tecnológicos, não identificou nos seus alunos a cultura visual existente neles, e nem fez a ligação da cultura da imagem trazido pelo aluno, com a textual trazido por

ela. Por essa razão, nos questionamos como a educação iria fazer esta articulação. Todavia, identificamos no texto que surgiram novas formas de ensinar, agir, perceber e compreender a educação e as práticas pedagógicas. O professor precisa usar novas linguagens no ensino, e aprender a usá-las da melhor forma possível.

No 2º ano, a professora Izabel Magalhães se preocupou em usar os diversos tipos de formas de ensinamento para trabalhar e ajudar no desenvolvimento educacional dos seus alunos, mesmo que a ideia não tivesse sido dela, mas levou em consideração o recurso utilizado no momento e assim explorou como pôde. Percebendo o quanto as tecnologias armazenam informações sonoras, visuais e verbais, permitindo reunir em um mesmo suporte, gêneros de textos que antes só podiam ser encontrados em lugares distintos. Notamos que a professora se apropriou da evolução da literatura infantil, usando as relações entre hipermídia, cultura da imagem e textual.

No 3º ano, identificamos que a professora Magna de Araújo se mostrou a mais atualizada da escola, encontrando na difusão desses novos recursos visuais a ajuda necessária para formação de sentidos e sensibilidades no que diz respeito a conceitos importantes a formação de crianças e adolescentes. A professora percebeu no espaço escolar a característica básica dos dois currículos: o oficial, baseado na cultura impressa, e o currículo oculto, encontrado fora da escola, onde os estudantes têm contato em seu cotidiano e que levam para dentro da sala de aula. Deste modo, trabalha sobre as duas questões, o que é posto pelo currículo escolar, de forma inovada, na qual atrai seus alunos para melhor desenvolvimento – entendendo que os tempos mudaram, e aquela aula que antes caracterizava-se pela falta de interação e movimento, hoje, precisa conciliar a interação dos alunos, pois estamos diante de uma “nova era da infância” – e o que as crianças trazem do seu cotidiano – usando a hipermídia, cultura visual e novas tecnologias a seu favor. Como mencionamos antes, o processo escolar recoloca a cada instante a reprodução do velho e a possibilidade da construção do novo.

Identificamos também, como as crianças são sensíveis ao que veem e escutam, principalmente quando são expostas as imagens, deixando assim serem influenciadas ou mesmo manipuladas, a ponto de se transportarem para situação de se tornarem um personagem de novela ou desenho animado, tipo, Supermen, Bem 10, ou qualquer princesa dos contos de fadas. Se tornando crianças altamente dependentes maçivamente da TV para sua diversão, tendo deste modo uma visão do mundo cognitivamente incapacitada, sem dúvida, o currículo da TV para crianças no último século, não é elaborado pela fidelidade dos grandes da mídia aos princípios da democracia. Interesses comerciais ditam a cultura infantil

da mídia; a margem de lucro é muito importante para que se importem com o que concerne ao bem-estar das crianças (STEINBERG; KINCHELOE, 2001).

Em alguns momentos, as professoras mostraram em seus trabalhos educacionais um desenvolvimento adequado, usando os diversos tipos de recursos para melhor aprendizado. Mostraram a importância de cada aluno, os quais chegam a escola cheios de experiências, vivenciadas nas famílias, nos seus bairros, em cada relação com grupo de amigos e forma de lazer, um indivíduo concreto, com expressões de gênero, raça, lugar e papel social, de escala de valores, de padrões de normalidade. Identificando o poder cultural de cada aluno, e que não pode mais ser estudada como uma variável sem importância, mas pelo contrário, é preciso ser vista como algo fundamental. Seja pelas crianças ou pelos professores, a cultura visual entra na escola facilmente. As crianças por terem contato fora da escola com os programas de TV e produtos de consumo, e os professores por usarem recursos tecnológicos ou não, para melhor chamar atenção dos alunos.

Se cada professor tiver uma visão de mundo ampla, fará e terá uma ação como o cartunista e artista gráfico Maurício de Souza teve e fez (CUNHA, 2008), o qual compartilha a ideia de que seus produtos têm o poder de propagar ensinamentos e conteúdos, sendo que seu poder de verdade, de falar sobre e para a infância, penetra em várias instituições além das salas de aula e das nossas casas. Visto que foi tão importante o seu ato, que abrangeu o Ministério da Educação do Brasil que firmou uma parceria educacional com o Instituto Maurício de Souza para a produção de 120 filmes direcionados à Educação Infantil e Educação Básica com o objetivo de incentivar a alfabetização e complementar a educação escolar. Segundo Maurício: “Temos 12 milhões de crianças que não têm acesso à escola, mas têm televisão, precisamos usar essa força. Será uma aula “disfarçadinha” em que as crianças terão lições importantes sem perceber”.

Querendo ou não a mídia, é um sistema educacional para todos, e os professores de hoje, precisam se atualizar e levar em consideração todos os recursos tecnológicos do século para se beneficiarem, e adquirirem novas técnicas de ensino e principalmente conduzir nossas crianças, diante dessa chuva de informações visuais, usando a cultura visual para ensinamento e desenvolvimento social e educacional. Como cita Cunha (2008) nós vivemos em um tempo em que nos conectamos mais com as representações sobre o mundo do que com os acontecimentos concretos com os quais nos deparamos em qualquer esquina de nossa cidade. Um tempo em que nossas relações com o mundo dos fatos, da “realidade” vivida, está sendo substituída pelas diferentes produções culturais. Como coloca Baudrillard (1997, p. 71): “Hoje, não pensamos o virtual, somos pensados pelo virtual. [...] Assim não podemos nem

imaginar o quanto o virtual já transformou, como por antecipação, todas as representações que temos do mundo”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados coletados, concluímos que a cultura visual propõe o entendimento do seu significado e influência, desde os anos iniciais de nossas vidas, pelo fato de entrarmos em contato com as imagens antes mesmos de aprendermos a ler. Imagens preservadas em nosso imaginário, passando a compor nosso repertórios visuais.

Vimos que a cultura visual se preocupa em como as imagens são produzidas, distribuídas e utilizadas socialmente, como uma prática cultural que produz e negocia significados, contribuindo para que os indivíduos elaborem as representações sobre si mesmos e sobre o mundo.

Diante de nossas observações em sala de aula, identificamos o quanto as crianças são influenciadas pelas imagens e como os profissionais da educação se comportam diante deste fato. Sabemos que algumas escolas não discutem a ideia de articular a cultura visual na sala de aula como recurso pedagógico. Acreditamos que isto acontece porque as mudanças e o novo, sempre serão difíceis de serem aceitos, mas é algo fundamental para o acompanhamento das crianças incorporar estas tendências sociais. O mundo estará sempre em mudanças, e se não nos dispormos para entender e perceber o que acontece ao nosso redor ficaremos entregues ao poder da sociedade e o que ela dita.

No que se refere aos professores que foram alvos de nossa observação, vimos que uns não fizeram uso dos novos recursos tecnológicos, por terem como base de ensinamento a cultura impressa de papel, preferindo seus planejamentos escritos. Outros professores mostraram-se aptos para conduzir seus alunos diante dos desafios da pós-modernidade, e aproveitaram os recursos tecnológicos existentes na escola, usando os diversos tipos de formas de ensinamento, no decorrer dos dias letivos, para o trabalho pedagógico e para ajudar no desenvolvimento das crianças. As inovações pedagógicas são fundamentais para a atualização da cultura escolar à cultura visual das crianças.

Identificamos também, que a criança da atualidade vê o mundo como ele realmente é, nunca na Idade Média, souberam tanto sobre a vida adulta como agora. Mesmo observando que alguns dos professores estavam atentos às mudanças, chegamos à conclusão de que há uma sensibilização para a necessidade de um novo alfabetismo visual, considerando que as mudanças e os novos em espaços com rotina consolidada sempre serão entraves resistentes à mudança.

Compreendemos que como bons profissionais da educação não podemos parar de estudar, mas se submeter sempre a uma formação de caráter continuada. Como educadores, o

campo de estudo se estende como móvel, sempre em mudanças e novas formas de ensinamento. Por isso, precisamos estar atentos ao que se passa no mundo, seja nos saberes, na sociedade, nos sujeitos. Não cabe mais ao educador se perguntar “o que os educandos não sabem” e se propor à ensinar-lhes, mas perguntar-se sobre o que sabem e como ampliam as conexões para que juntos possam organizar outros discursos com os saberes.

Entendemos que foi através do crescimento tecnológico que a construção da imagem se expandiu no mundo, por este motivo estas imagens são criadoras de subjetividade e identidades. E é a partir dessas tecnologias, que precisamos levá-las em consideração para uso como recurso pedagógico na escola, para que assim venhamos adquirir novas técnicas de ensino e principalmente conduzir nossas crianças diante desta chuva de informações visuais, usando-os articulando com a cultura visual para melhor aprendizagem e desenvolvimento social e educacional.

Aprender a ler, ou ter uma leitura visual diante de tantos recursos visuais, é algo de valor para os tempos que vivemos. O desenvolvimento de competências necessárias para ler e compreender a cultura da imagem, é fundamental para formar leitores críticos de imagens, para que assim, os professores ampliem debates sobre sua aplicabilidade no ambiente escolar, começando pela graduação, com ofertas de capacitações, cursos e estudos, privilegiando um melhor aproveitamentopedagógico de cultura da imagem.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAUDRILLARD, Jean. A dupla extinção. **Tela total**: mito-ironias da era virtual e da imagem. Porto Alegre: Sulina, 1997.

BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. Conduzir a pesquisa. In: **Guia para a pesquisa de campo**: produzir e analisar dados etnográficos. Petrópolis: Vozes, 2007a. p. 65-87.

\_\_\_\_\_, Stéphane; WEBER, Florence. Observar. In: **Guia para a pesquisa de campo**: produzir e analisar dados etnográficos. Petrópolis: Vozes, 2007b. p. 95-117.

CARNEIRO, Liliane Bernardes; MANINI, Miriam Paula. **Alfabetização Visual**: Desafio para o profissional da informação no fomento a leitura de imagens de livros infantis. 2009. Disponível em: <[dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2923210.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2923210.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2014.

CAVALCANTI, Senyra Martins. et al. **O cinema de animação na formação continuada de professores**. 2013. Disponível em:

<[http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/Modalidade\\_6datahora\\_22\\_09\\_2013\\_15\\_23\\_35\\_idinscrito\\_207\\_f68c8da68fb3d3a0d7ba95d6c61717f9.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/Modalidade_6datahora_22_09_2013_15_23_35_idinscrito_207_f68c8da68fb3d3a0d7ba95d6c61717f9.pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2014.

\_\_\_\_\_, Senyra Martins. et al. **CINEDUC**: Articulando cinema, história e educação. 2014. Disponível em:

<[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/Modalidade\\_1datahora\\_09\\_08\\_2014\\_09\\_37\\_28\\_idinscrito\\_75\\_4eb08460b5711bc546ddd2197beb6890.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/Modalidade_1datahora_09_08_2014_09_37_28_idinscrito_75_4eb08460b5711bc546ddd2197beb6890.pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2014.

\_\_\_\_\_, Senyra Martins. et al. **O trabalho com o cinema de animação e a transversalidade do conhecimento na formação continuada e inicial de professores**. 2015. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/TRABALHO\\_EV043\\_MD1\\_SA14\\_ID613\\_31072015165705.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/TRABALHO_EV043_MD1_SA14_ID613_31072015165705.pdf)>. Acesso em: 23 ago. 2016.

\_\_\_\_\_, Senyra Martins; QUIRINO, Sayonara Ramos Marcelino Ferreira; SILVA, Yara Gomes. **O cinema na formação continuada de professores**: Relato de experiência com o tema transversal “Ética” e o filme “up - altas aventuras”. Campina Grande: UEPB, 2014.

CERTEAU, Michel. A cultura na sociedade. In: **A cultura no plural**. 3.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003a. p. 192-220.

\_\_\_\_\_, Michel. A cultura e a escola. In: **A cultura no plural**. 3ª. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003b. p. 123-43.

COSTA, Marisa Vorraber. Quem são? Que querem? Que fazer com eles? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e jovens do Século XXI. In: **VI Colóquio sobre Questões Curriculares e II Colóquio Luso-Brasileira sobre Questões Curriculares**. Rio de Janeiro, 2005.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Cultura visual e infância**. Apresentado na 31 Reunião da ANPED, na mesa Cultura visual, gênero, educação e arte. Caxambu, MG, 2008. Disponível em:

<<http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/gein/artigos/Cultura%20visual%20e%20infancia.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: \_\_\_\_\_ (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p. 136-161.

FAGUNDES, Edimara Alves. **Desafios da leitura de imagem na sala de aula**. 2013. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/10137\\_5573.pdf](http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/10137_5573.pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2014.

FLATSCHART, Fábio. **Signo, significante e significado na web**. 2013. Disponível em: <<http://imasters.com.br/gerencia-de-ti/tendencias/signo-significante-e-significado-na-web/?trace=1519021197&source=single>>. Acesso em: 08 ago. 2016.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Identidades sociais, letramento visual e letramento crítico: imagens na mídia acerca de raça/etnia**. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v51n1/v51n1a10.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2014.

FLICK, Uwe. Entrevista episódica. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 114-135.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Thomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 208-248.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. A etnografia como paradigma de construção do processo de conhecimento em educação. In: **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 179-208.

GOMES JB, Casagrande LDR. **A educação reflexiva na pós-modernidade: uma revisão bibliográfica**. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlac/v10n5/v10n5a11.pdf>>. Acesso: 26 jul. 2016.

HALL, Stuart. O trabalho de representação. In: HALL, Stuart. (Ed.) **Representação: representações culturais e significando práticas**. Londres/Mil Carvalho/Nova Delhi:Salva/Universidade Aberta, 1997. p. 13-74.

\_\_\_\_\_, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo**. Educação & Realidade, Porto Alegre, 1997. p. 15-46.

\_\_\_\_\_, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_, Fernando. **Catadores da Cultura Visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 104-131.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 19ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LEMERT, Charles. Pós-modernismo não é o que você pensa. In: **Pós-modernismo não é o que você pensa**. São Paulo: Loyola, 2000. p. 41-75.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo, 1994. (Coleção magistério. Série formação do professor).

MACÊDO, Helenize Carlos de; CAVALCANTI, Senyra Martins. **A análise fílmica e a formação de professores**: relato de experiência com o filme “A Better Life”. 2013a. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/7298\\_6149.pdf](http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/7298_6149.pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2014.

\_\_\_\_\_, Helenize Carlos de; SILVA, Robson de Oliveira; CAVALCANTI, Senyra Martins. **A pesquisa com filmes e sua aplicação no ensino**: uma abordagem a partir de “Mary e Max: uma amizade diferente”. 2013b. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/7298\\_6121.pdf](http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/7298_6121.pdf)>. Acesso: 15 dez. 2014.

MOMO, Mariangela. **O universo do consumo, a escola e os sujeitos infantis**. Apresentado na 31ª Reunião da ANPED. Caxambu, MG, 2008. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/gein/artigos/Cultura%20visual%20e%20infancia.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

NASCIMENTO, José Augusto de A. **Literatura infantil e cultura hipermidiática**: relações sócio-históricas entre suportes textuais, leitura e literatura. São Paulo, 2009.

NEPOMUCENO, Cristiane Maria; ASSIS, Cássia Lobão de. **Estudos contemporâneos da cultura**. Campina Grande: UEPB/UFRN, 2008.

\_\_\_\_\_, Cristiane Maria; MELO, Margareth Maria de. A Lei 10.639/03 e a política de implementação da educação étnico-racial: educando para um novo tempo. In: ANDRADE, Francisco Ari de; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (Orgs). **Ditos e Interditos em educação brasileira**. Curitiba: CRV, 2012. p. 45-52.

RANCIERE, Jacques. O destino das imagens. In: **O destino das imagens**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. p. 9-41.

SALGADO, Raquel Gonçalves; SOUZA, Solange Jobim. A criança na idade mídia: reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes. 2008. p. 207-220.

SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 27, 2006. p. 203-219.

SILVA, Maira Cunha. **A Importância da Alfabetização Visual no Mundo Contemporâneo**. 2010. Disponível em: <[http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias\\_publicadas/posdistancia/45767.pdf](http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/45767.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2014.

SIGNIFICADO da palavra **Ciência**. 2011. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/?s=ci%C3%Aancia>>. Acesso em: 08 ago. 2016.

SIGNIFICADO da palavra **Tecnologia**. 2011. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/?s=tecnologia>>. Acesso em: 08 ago. 2016.

STEINBERG, Saul; KINCHELOE, Joe Lyons. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 9-52.

PENTEADO, Andrea Lopes de Oliveira. **Cinema de Animação: Uma proposta de trabalho para o ensino fundamental**. 2011. Disponível em: <<http://tceonline.utp.br/wpcontent/uploads//2011/10/CINEMA-DE-ANIMACAO-UMA-PROPOSTA-DE-TRABALHO-PARA-O-ENSINO-FUNDAMENTAL.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014.

PLANALTO. **Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 08 out. 2016.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Petrópolis: Graphia Editorial, 2006.

VILARINHO, Sabrina. **Iluminismo**. Brasil Escola. 2016. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/literatura/iluminismo-literatura.htm>>. Acesso em 08 ago. 2016.