

# As imagens do mundo no mundo da escola repensando contribuições da tecnologia para Imagem & Educação

*The images of the world in the world of the school rethinking contributions of technology for Image & Education*

ÂNGELA ÁLVARES CORREIA DIAS\*



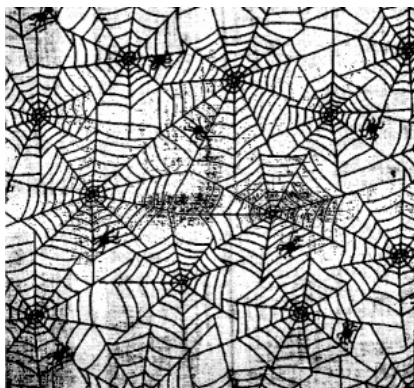
**RESUMO** – O artigo apresenta considerações acerca do modo como professores concebem as imagens e como utilizam os recursos visuais em suas ações e projetos, conforme observado em pesquisa realizada com professores de Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública de Ensino do Recife/Pernambuco. A partir da pesquisa, são levantadas problematizações quanto ao uso da tecnologia na educação, na perspectiva de relativizar o papel que lhe é atribuído de promotora de experiências hipertextuais. São propostas ainda algumas reflexões com o objetivo de instigar os educadores a analisarem, criticamente, a criação/reinvenção de estratégias de educação, considerando a pedagogicidade dos textos não-verbais, em especial as imagens.

**Descritores** – Educação; Imagem; Tecnologia; Hipertextualidade.

**ABSTRACT** – This article presents considerations about the way that the teachers conceive the images and how they use visual resources in their activities and projects, according to what was observed in a research which had been carried out with Elementary and High school teachers who work in public schools in Recife-Pernambuco. Out of this starting point, some questions about the use of technology in educational practices are arisen, in the perspective of discussing the power, which is imput to it, as a hypertextual experience inciter, aiming at inciting teachers to analyze, critically, the creation/re-invention of pedagogical strategies, which consider the pedagogical power of the not-verbal texts, especially the pictures.

**Key words** – Education; Image; Technology; Hypertext.

---



“Vivemos num espelho quebrado e novas rachaduras aparecem em sua superfície todos os dias”.

Salman Rushdie (1999: 37)

---

\* Mestre pela Universidade de Nova York; doutora pela Universidade de Londres; professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), atuando na Graduação e no Programa de Pós Graduação em Tecnologias e Educação; líder do Grupo de Pesquisa Lattes “Educação Hipertextual”, no qual desenvolve pesquisas nas áreas temáticas “Educação e Mídia” e “Hipertexto na Cultura”.  
*E-mail:* angelacdias@bol.com.br

*Artigo recebido em:* abril/2006. *Aprovado em:* maio/2007.

## INTRODUÇÃO

A dinâmica da cultura e os cenários da vida contemporânea têm sido narrados como um espaço em mutação, manifestado pelos bruscos impulsos, representados pelo furor das tecnologias eletrônicas, signos deste início do século XXI. O impacto desses processos de expansão das novas tecnologias, iniciados na última metade do século XX, alterou nossa vida cotidiana no conjunto de nossas experiências espaço-temporais, exigindo um outro aparato de sensibilidade e percepção sintonizado com os imperativos dessas experiências radicalmente novas, marcadas pelas conexões tecnológicas que determinam novas velocidades, ritmos e olhares, provocados pelo turbilhão de imagens (entre outras linguagens) proliferadas neste “novo mundo”.

Considerando as relações entre as transformações tecnológicas, a profusão de linguagens veiculadas nas mídias e o tratamento dado nas escolas, em especial, à linguagem imagética, propomos, neste trabalho, ampliar a discussão e a reflexão crítica acerca do uso e das diferentes funções da tecnologia na educação e seu potencial de promoção da experiência intertextual<sup>1</sup>. Discutiremos também os problemas identificados no trabalho com imagens – dentro da especificidade do contexto escolar – para construir alguns apontamentos que instiguem os educadores a refletirem sobre estratégias de educação que considerem a pedagogicidade desses textos não-verbais, explorando a diversidade de aspectos que podem ser trabalhados a partir deles.

Da maneira como concebemos, pensar educação hoje não é apenas adaptar procedimentos, mas, sobretudo repensar e reinventar as estratégias educacionais, a fim de enfrentar desafios apresentados pela cultura contemporânea e pela emergência de um novo leitor e observador.

No entanto, na prática da educação escolar, percebemos que as tecnologias comunicacionais são ignoradas ou, muitas vezes, não têm seu potencial (de articulação entre o discurso escolar e a multiplicidade de discursos culturais e sociais) explorado. O livro didático é um exemplo, quando utilizado como principal (e, às vezes, único) material de auxílio ao professor. Também o uso de computadores quase sempre se restringe a uma nova “roupagem” da tradicional forma de comunicação, trazendo apenas o livro didático transposto para o ambiente virtual<sup>2</sup>. Essa transposição configura-se como um subaproveitamento dos complexos processos de comunicação e informação contemporâneos capazes de expressarem e combinarem diversas linguagens (mensagens escritas, auditivas e visuais<sup>3</sup>).

Para que possa cumprir seu papel de criar possibilidades para que o conhecimento de si e do mundo seja construído – e não transferido ou depositado – a educação deve ser, necessariamente, dialógica. Entendendo o conhecimento como o produto de uma construção realizada coletivamente em processo de discussão, divergência, convergência, embates de idéias, constatamos que a educação institucionalizada não pode permanecer atrelada a um único discurso (quase sempre o do livro didático), tampouco

a uma só linguagem ou forma de expressão (quase sempre a verbal escrita).

Lembrando as palavras de Paulo Freire (1996), há que se educar, antes de tudo, a partir da vivência e experiência do educando, posto que a “(...) leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra” (Freire, 1996: 81). Assim, a educação não pode continuar alheia ao contexto sócio-cultural, à vivência de mundo do educando e à própria existência social da escola.

O papel fundamental do educador “é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação” (Freire, 1996: 70). No sentido dessa educação – para a construção da autonomia do educando – é imprescindível que este seja capaz de ler o mundo a sua volta. Para tanto, faz-se necessário que o educando saiba ler as mensagens que lhe são enviadas a todo instante pela cultura de mídias na qual está inserido.

Dessa forma, a escola deve ser um espaço de discussão, análise e compreensão dos diversos textos e produções culturais, para que a educação possa agir de forma a possibilitar a formação de sujeitos autônomos, capazes de compreender e posicionar-se frente ao múltiplo universo de mensagens veiculadas por meio de códigos, tais como o imagético. A escola deve reconhecer a considerável pedagogicidade dos textos extra-escolares e não-verbais, pois será a partir deles que se poderá educar o sujeito para a realização da leitura crítica de si, dos outros e do mundo.

No entanto, nossa própria vivência nos bancos escolares e observação de algumas atividades educativas desenvolvidas nas escolas, nos apontam um quadro preocupante de descontextualização, univocidade e excessivo verbalismo das aulas. Dessa forma, percebemos a necessidade de transformação desse quadro que está em desacordo até mesmo com o texto da LDB (Lei nº 9.394/96), que, em seu artigo 3º, determina:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

II - **liberdade** de aprender, ensinar, pesquisar e **divulgar a cultura, o pensamento, a arte e saber;**

X - valorização da **experiência extra-escolar;**

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as **práticas sociais** (grifos nossos).

Todavia, para que esses princípios, que defendem a polifonia<sup>4</sup> e a contextualização com as vivências dos sujeitos educandos, extrapolem o plano do discurso teórico-legal e se tornem instrumentos da atuação do educador, não basta que ocorra a inserção de novos códigos e linguagens diferentes do verbal no conteúdo das aulas; a concepção do professor acerca da imagem e a forma como trabalha esses textos não-verbais, entre outros fatores, são elementos decisivos para essa transformação.

Tendo em vista a importância desses dois fatores – referentes à formação do professor e à sua prática –, decidimos analisar a forma como estes aparecem nas respostas

a um questionário realizado com professores de escolas públicas do Estado de Pernambuco.

Como nos lembra Parra (1973: 5): “(...) os relatos históricos assinalam que, já na Antiguidade, as salas de aula eram dotadas de equipamentos e recursos, como mapas, globos, cartas murais sobre astronomia...”. Contudo, como o próprio Parra constata, na introdução da mesma obra, “apesar da introdução de novos instrumentos e recursos tecnológicos no ensino, em essência o sistema em nada mudou. Continuou a ser encarado como uma transmissão de informações por parte de um professor, agora com uma bagagem maior de recursos e equipamentos, para um grupo de alunos, em geral, passivos.”

Partindo dessa análise de Parra, que data de 1973, decidimos observar como professores, atualmente, concebem as imagens e com que objetivo têm empregado recursos visuais nas escolas.

A pesquisa foi realizada com professores de Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública de Ensino do Recife/Pernambuco. Oriundos de diferentes regiões de Pernambuco, esses professores participavam de um curso de especialização na área da Informática na Educação, promovido pelo Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO)<sup>5</sup>.

É importante destacar que, nesta pesquisa, recusamos uma abordagem ou discurso de teor universalizante e rígido, que pretendesse circunscrever, recortar, definir e delimitar o objeto e sustentasse uma análise numérico-estatística. Dessa forma, centramos nossa análise em dois aspectos: concepção dos professores sobre imagem e como esta é utilizada nas escolas.

### AS IMAGENS NA ESCOLA: O QUE VIMOS

Partindo das respostas dos entrevistados, identificamos diferentes concepções desses professores sobre imagem. Alguns a restringem a um mero recurso atrativo, o que sugere que essa sirva apenas para chamar a atenção do leitor para o texto escrito. Outros acreditam que a imagem representa fielmente o real (ou o que habitualmente chamamos de real). Nessa visão, afirma uma das entrevistadas: “a imagem registra um fato acontecido. Textos não-verbais são mais fáceis de serem assimilados.” Desse modo, pressupõe-se que a imagem é interpretada de uma única forma por todos que a observa.

Há, também os que acreditam que a imagem expressa apenas emoções. Como é o caso da entrevistada que diferencia: “nos textos verbais dizemos o que queremos e nos não verbais, o que sentimos”. Nessa concepção (muito frequente), a imagem é vista como uma produção “espontânea”, desconsiderando qualquer intencionalidade do autor.

Alguns, ainda, vêem a imagem como uma forma de linguagem ou código, reconhecendo que essa pode ser um meio de comunicação e que precisa de conhecimento prévio para que se entenda a mensagem expressa. Entretanto, esses professores não deixam claro, em suas falas, o que

pensam sobre a possibilidade de interpretação das imagens, tampouco assinalam compreendê-las como um produto sócio-cultural.

Muitos entrevistados concebem a imagem como um texto, cuja compreensão varia de acordo com as características individuais do leitor. A fala de um deles exemplifica bem essa concepção: “(...) tanto a imagem quanto a palavra podem ser muito elucidativas como não representar muito. A questão é a percepção do observador, o desenvolvimento intelectual do mesmo.”

Um pequeno grupo de entrevistados, além de ver a imagem como um texto que pode ser interpretado de várias maneiras, reconhece essa variedade de interpretações como produto de uma construção social. O que fica explicitado na seguinte fala: “A interpretação depende muito de cada um, de sua bagagem cultural e social. Os signos de um povo são entendidos entre eles. Se levamos os mesmos signos para outra cultura podem não ser entendidos corretamente.”

Nessa concepção, bastante próxima de nossa proposição neste trabalho, concebe-se a imagem como um texto produzido culturalmente, onde o indivíduo a interpreta segundo sua vivência em sociedade.

Quando perguntados a respeito de como utilizam as imagens nas escolas, os professores entrevistados revelam seus objetivos ao empregá-las como auxílio à aprendizagem. Observamos que a maioria desses objetivos se encaixa em quatro categorias: motivação, fixação do conteúdo, apresentação do conteúdo e aproximação com o real.

Os professores que utilizam a imagem, como nas palavras da entrevistada, “essencialmente para motivar o aluno”, reduzem a imagem a um mero recurso “para estimular a produção de textos”, como cita outra entrevistada, ou como estratégia de sedução em que a imagem é somente um atrativo, considerada incapaz de comunicar a mensagem, sendo apenas um vocativo da atenção.

Há, ainda, aqueles que utilizam as imagens como um recurso decorativo, “apenas para ficar bonitinho”. Para outros, são utilizadas para a fixação de conteúdos, já que acreditam que “as imagens se fixam muito mais em nossa mente do que as palavras”. Nessa visão, a imagem é tida como uma mensagem impactante que é apreendida da mesma forma por todos. Há também aqueles professores que utilizam as imagens para ilustrar determinados conteúdos, na expectativa que o complexo mundo das imagens seja interpretado igualmente por todos os educandos.

Outros professores fazem uso da imagem na intenção de aproximar o conteúdo da “realidade”. Fato preocupante, visto que sugere uma espécie de neutralidade na imagem, desconsiderando a intencionalidade do autor, as possibilidades de interpretação e, muitas vezes, o contexto em que essa imagem foi produzida e/ou interpretada.

Observamos que a imagem que a imagem foi vista também como uma facilitadora da aprendizagem. Acredita-se que o uso de imagens auxilia na compreensão do conteúdo pelos educandos, pois textos não-verbais são “textos de maior impacto, de efeito imediato”.

Poucos entrevistados trabalham com a imagem na intenção de instigar diversas interpretações e análises dos diferentes tipos de discursos imagéticos, buscando a partir disso explorar conceitos, conteúdos e temas para que esses sejam geradores de novas formas de construir idéias e percepções, novos modos de olhar, pensar e sentir.

Não é sem razão que encontramos tal heterogeneidade de respostas e reducionismo da concepção dos professores acerca da imagem. Os cursos de formação de professores priorizam a forma de expressão verbal escrita e a maioria sequer trabalha com os futuros professores a questão da imagem como recurso pedagógico, mesmo estando essa tão presente em nosso cotidiano (em noticiários, outdoors, propagandas, multimídia, e outros).

Por essa e por outras lacunas dos currículos de formação, o professor deve assumir-se como descobridor de linguagens e maneiras de educar, para que o estudante possa se posicionar enquanto agente reconstrutor da sociedade na qual está inserido. Descobrir que “ao ler uma imagem, o educando entrelaça informações sobre o objeto, características formais, cromáticas, topológicas, suas experiências de vida, conhecimentos e imaginação” (Pillar, 1999: 12) é imprescindível para que o professor se torne o “educador do olhar” (idem), trabalhando a diversidade de imagens que permeiam suas experiências – dentro e fora do contexto escolar –, reconhecendo e provocando interpretações diversas e considerando que essas interpretações são fruto de um olhar influenciado pelo contexto sócio, político, ideológico e cultural em que o sujeito se constitui leitor/observador.

Os educadores, ou futuros educadores, nesse processo de assunção do papel de descobridores, não devem se ater à análise das imagens a partir da formalização e abstração – linha, superfície, volume, luz, cor, movimento, direção espacial, ritmo e equilíbrio –, representadas e trabalhadas exclusivamente de maneira lógica e formal. Pelo contrário, é fundamental, a nosso ver, que façam profundas reflexões acerca das imagens – a partir dos valores sociais, culturais, estéticos e emocionais que essas evocam – e ultrapassem os limites das considerações de ordem racional, intelectual ou cognitiva.

Nessa perspectiva, a tarefa do educador consiste em submeter à análise relações que se entrecruzam na superfície da imagem, num processo em que os indivíduos vão tecendo e destecendo associações, criando e recriando articulações – entre diferentes gêneros de imagens – para criar cadeias de relações e gerar novos conhecimentos.

## A LINGUAGEM IMAGÉTICA

Como mencionado anteriormente, os processos de comunicação e informação, na sociedade contemporânea, têm sido permeados por diversas linguagens, gêneros, formatos e mídias (televisão, cinema, rádio, Internet, outdoors, jornais, revistas, livros...); em muitos desses (senão em todos) as imagens estão presentes, comunicando e expressando o que, muitas vezes, os textos escritos ou orais não conseguem

manifestar. Sendo assim, concebemos a imagem como uma produção cultural que se constitui em uma unidade semiótica sócio-comunicativa.

Porém, tendo em vista a diversidade de conceitos de imagem que constam nas entrevistas com professores (citadas anteriormente), percebemos a necessidade de especificar a imagem à qual nos referimos, para estudá-la sob o prisma da educação e das tecnologias na educação. Vimos que “em geral a imagem é um ponto de equívocos”, como afirma Bachelard (1993: 17), contudo, não pretendemos classificar a palavra imagem (poética, concreta, abstrata, mental, metafórica, real/virtual, expressiva), apontaremos apenas uma breve definição da imagem da qual tratamos neste estudo.

Para efeito dessa definição, adotamos a que sugere Aumont (1995: 260): “(...) a imagem se define como um objeto produzido pela mão do homem, em um determinado dispositivo, e sempre para transmitir a seu espectador, sob forma simbolizada, um **discurso** sobre o mundo real.” (grifo nosso). Esse **discurso** pode se apresentar sob diversas formas, como as apontadas no Novo Dicionário Aurélio da língua portuguesa (Ferreira, 1975: 742): representação gráfica, plástica, fotográfica, dinâmica, cinematográfica ou televisionada, de pessoa, animal, objeto, cena, etc.; e ainda representações abstratas de formas e cores (ou não-formas e não-cores).

Os exemplos de imagens usadas em sala de aula, citados pelos professores nos questionários analisados, ultrapassam a definição aqui adotada. Nesses são apontadas imagens como a “do professor, do aluno, da janela, os gestos, as brincadeiras, o quadro de giz, o flanelógrafo”. Julgamos que esses são importantes exemplos de imagens, porém, não nos detivemos a essas no presente trabalho, tampouco nos restringimos àquelas presentes nas lembranças, recordações, impressões, representações mentais e outras.

Para a reflexão a que nos propomos acerca do uso de imagens e os meios (virtuais ou não) pelos quais se inserem na prática educativa, o conceito de imagem, que aqui empregamos, deve ser aliado à concepção de que essa é tão polissêmica quanto o próprio termo que a designa, podendo ser lida de diversas maneiras.

Aprofundaremos mais essa perspectiva de que a imagem possibilita múltiplas leituras. No entanto, segundo Gadotti (1982: 16-17), “para saber o que é ler, tenho que saber, antes de mais nada, o que é um texto e o que é compreender um texto. Texto vem do latim ‘textus’, que significa ‘tecido, trama, encadeamento de uma narração.’ De ‘texere’, tecer.” Nesse sentido (a despeito da tradicional concepção de que texto é expressão verbal escrita), a imagem, para nós, é texto, posto que é uma trama; algo tecido com diversos elementos como traços, cores, pontos, sombras, texturas, dimensões, formatos...; e, mais do que isso, se entrecruzam na imagem as significações e os contextos do autor e do observador, o que proporciona diversas leituras. \_\_

De acordo com Nelson Goodman apud Pillar (1999: 52), o olho “(...) não atua como espelho que, tal como capta, reflete; o que capta já não o vê como tal e qual, como dados

sem atributo algum”. Portanto, a visão é, em certa medida, uma interpretação do que é percebido e orientado pelo processo do olhar. Essa interpretação é uma construção, realizada a partir das experiências dos observadores, no contexto histórico sócio-cultural do qual participam. Por essa razão, afirmamos que a imagem é lida e construída socialmente, uma vez que, quando estabelecemos relações entre o que vemos e o que vivemos, estamos realizando e re-significando leituras do que, pela significação, se constituiu texto.

Nesta discussão acerca da imagem como um texto que pode ser lido de várias formas, vale lembrar que uma pequena parcela dos professores entrevistados apresenta uma concepção mais próxima daquela que defendemos, contudo se referem a um caso extremo, afirmando que uma mudança de cultura suscitaria divergências de interpretações da imagem. Em nossa visão, a diversidade de interpretações de um texto imagético pode ocorrer dentro de uma mesma cultura, sociedade, ou mesmo, entre sujeitos de uma mesma comunidade; pois cada sujeito experiência, de um modo particular, as vivências ocorridas no contexto da coletividade.

### **NOVAS TECNOLOGIAS: PORQUE (NÃO) UTILIZÁ-LAS**

Apesar da preocupação com a diversificação dos materiais didáticos – esboçada desde a Antigüidade, quando já existiam tentativas de introdução, nas salas de aula, de outras linguagens, como a imagética (Parra, 1973) – ainda se perpetua uma tradição educacional que privilegia a palavra, em detrimento das demais linguagens que também constituem elementos da rede social de comunicação. Todavia, a inserção dos meios tecnológicos digitais, com todas as suas possibilidades de convergência de diferentes tipos de textualidade, além da verbal-escrita, tem inflamado os debates acerca da natureza e da estrutura dos textos considerados como educativos.

Os ambientes virtuais podem trazer novos textos à sala de aula, possibilitando o trabalho pedagógico a partir de uma comunicação multimodal<sup>6</sup>, posto que esses ambientes potencializam a construção e a apresentação de mensagens que exigem do leitor o exercício de suas diferentes modalidades cognitivas e sociais de apreensão e percepção. Nesse sentido, o trabalho com imagens pode ser bastante fértil, o professor poderá, não apenas explorar a imagem digitalizada, mas também possibilitar que os educandos a reconstruam, utilizando programas de edição de imagens, analisando os efeitos de sentido que emanam desses meios, enquanto discurso sincrético, ou, ainda, poderá apresentar e/ou criar textos que combinem diferentes linguagens, como a imagética e a verbal-oral.

Além das possibilidades de inclusão, em sala de aula, de textos de natureza diversificada, os ambientes virtuais, em especial aqueles conectados à Internet, também facilitam a construção de hipertextos<sup>7</sup>, que podem dar abertura para experiências mais interativas<sup>8</sup> e intertextuais. Como aponta Domingues: “As versões mais recentes da arte/tec-

nologia pelo uso dos dispositivos interativos propõem duas formas de interatividade: durante o processo de criação e durante a fruição nas trocas com o participante da experiência.” (Domingues. In: Pillar, 1999: 52).

No entanto, essas possibilidades e facilidades criadas – a partir das mídias e da conexão em rede – para a promoção de experiências educacionais polifônicas, constituem um constante dever fazer e dever criar do educador, cabendo a ele lançar mão dos recursos que a tecnologia disponibiliza, a fim de alcançar os objetivos de seu fazer pedagógico. Nessa perspectiva, é preciso preocupar-se com o percurso, nas múltiplas e ininterruptas conexões e articulações, nas quais o estudante vai descobrindo, revelando, recriando significados. Em outras palavras, a educação deve se dar num ambiente em que o conhecimento não seja um produto ou um resultado, mas sim um processo.

Ao criar e recriar cadeias de associações e relações não se sabe, *a priori*, o que vai ser construído, porém esse não é um fator limitante da aprendizagem, pois é, justamente nesse exercício, que o estudante pode vivenciar o fluxo da criação.

O uso das tecnologias não garante, por si só, que a educação será realizada com base na hipertextualidade, interatividade e intertextualidade, aqui defendidas como estratégias para o trabalho com textos extra-escolares.

Faz-se necessário muito mais que tecnologias, para que se desenvolva uma educação que preserve a autonomia do educando e promova experiências de leitura de mundo. A ação do professor, o interesse do educando, as condições sócio-econômicas de ambos, o respeito às diferenças individuais dos educandos, as interações: família↔escola, educação↔trabalho são outros fatores que interferem na construção de um espaço educativo, no qual o educando assuma a co-autoria de sua aprendizagem, sendo capaz de compreender e reinventar seu estar/atuar no mundo.

A crença desmedida na tecnologia e sua aceitação acrítica, como redentora da educação, têm apenas mascarado alguns dos problemas que os apologistas da tecnologia supõem resolvidos pela simples inserção de recursos informáticos ou cibernéticos no contexto educativo.<sup>9</sup> Assim, muitos professores têm depositado a responsabilidade pela formação do educando em programas que não fazem mais do que revestir de animações, cores e sons digitalizados, o falar-ditar do mestre ou o discurso unívoco e descontextualizado do livro didático tradicional.

O papel do educador continua a ser fundamental, mesmo quando os programas ou sites explorados apresentam uma estrutura mais aberta, trazem uma multiplicidade de gêneros discursivos e abrem espaços, não só para a interação estudante-máquina, mas também para as interações: estudante-estudante, estudante-texto. Essas possibilidades se realizarão conforme a orientação do educador que poderá, inclusive, restringir a utilização de todos esses recursos aos mesmos objetivos revelados na pesquisa acerca do uso das imagens: motivação; fixação do conteúdo; representação do conteúdo; aproximação com o real descontextualizado.

Em nosso entendimento, o educador deve, portanto, encarar os meios tecnológicos como o artista plástico Silvio Zamboni os encara: “apenas uma monumental ferramenta, não um condão mágico; uma ferramenta que murmura suave ... mas nunca no imperativo, que emite radiação de vida mas que não garante a eternidade, que bosqueja rumos mas não crava guias, que soletra tons mas não tinge a atmosfera.” (Zamboni, 2003:3).

O educador precisa compreender que o site, o software ou programa audiovisual, na condição de ferramenta deve ter seu papel definido por quem está coordenando o processo educacional. Portanto, caberá a ele articular as experiências realizadas durante esse processo, de modo a estimular a participação coletiva, a comunicação dialógica e a contextualização do saber construído, criando possibilidades de co-criação de significados e discussão de sentidos, não só no meio virtual, mas também nos espaços da escola e da sociedade.

### **AS IMAGENS NA ESCOLA: O QUE PROPOMOS**

A Educação Hipertextual que defendemos, baseada no diálogo (entendido como uma ação comunicativa em que não há hierarquização entre os sujeitos que dela participam<sup>10</sup>), na interatividade (que potencializa a atitude autônoma do educando), na polifonia e na intertextualidade, proporciona o resgate de diversos textos que, muitas vezes, são menosprezados na escola. No caso dos textos imagéticos, observamos, nas vozes dos professores entrevistados, que estão presentes em suas práticas pedagógicas. No entanto, as imagens são empregadas objetivando, apenas, motivar, fixar o conteúdo, representar o real; não explorando as possibilidades de discussão de significados que a imagem, enquanto construção sócio-cultural, inspira.

Muitos são os fatores que podem justificar essas práticas de subaproveitamento da imagem (e de outros recursos) pelos professores. Entre estes fatores, destacam-se: o déficit na formação inicial; a escassez de cursos de formação continuada; a desvalorização social e financeira do magistério; incoerência entre os Projetos Político-Pedagógicos das escolas e as concepções dos professores; a falta de recursos materiais na escola. Contudo, o professor é um dos responsáveis diretos (não o culpado) pela (não) promoção da Educação Hipertextual e pode, a despeito das dificuldades citadas, fazer da sala de aula um ambiente de leituras diversificadas, diálogo e polifonia.

Para que a sala de aula se torne, de fato, um ambiente hipertextual, cabe ao professor promover experiências de diálogo: educando-educador, educando-educando, educando-textos, que se realizem num contínuo de leituras, ressignificações e produções, atendendo às condições de interatividade, intertextualidade e autoridade compartilhada que um diálogo pressupõe. Deslocando a responsabilidade pela construção da leitura, do autor (ou professor) para o leitor (ou educando), a lógica hipertextual concede maior flexibilidade ao processo de atribuição de papéis, criando

um ambiente favorável ao exercício da autonomia pelos sujeitos comunicantes.

Assim, no trabalho com imagens, o professor deve assumir-se como “educador do olhar”, orientando e provocando leituras intertextuais dos diversos discursos sobre o mundo, contextualizando a situação em que foram ou são produzidos e a situação dos educandos que os ressignificam. Nesse sentido, faz-se necessário que o professor articule diferentes linguagens, enquanto sistemas de expressão, abrindo espaço para um “comportamento ativo e interrogativo, móvel e modelável, interativo, convidando ao jogo, à transformação e ao ensaio, à experimentação, à invenção” (Plaza, 1994: 5).

Não é nossa intenção ditar receitas ou fórmulas mágicas aos professores para que realizem um trabalho hipertextual a partir da inclusão das imagens em suas práticas pedagógicas. Pretendemos, apenas, apontar alguns dos muitos caminhos possíveis para que as atividades com imagens, na educação escolar, ultrapassem o domínio das descrições formais e possam ser realizadas numa perspectiva dialógica. Acreditamos que as imagens devem fomentar atividades de análise e discussão de significados nas salas de aula, num exercício de reflexão que extrapole os limites do pensamento estético e adentre o campo investigativo das ideologias veiculadas nos textos que circulam na sociedade.

Qualquer sugestão de atividade, em princípio, é apenas potencialmente interativa, intertextual, dialógica (ou linear, unívoca, monológica). É no exercício da atividade proposta que esse potencial se transformará em ação. Desse modo, o educador deve encarar as propostas aqui apresentadas como inspiração para que possa repensar sua prática, considerando as peculiaridades do contexto social em que ela se desenvolve.

Para a realização de um trabalho hipertextual (com imagens), rejeitamos a idéia de que essas sejam entendidas como meras cópias do real, de entendimento imediato. Considerando a imagem como um texto que pode ser lido e significado pelos educandos, o educador deve explorar as possibilidades de atribuição de significados, promovendo o debate acerca das impressões (captadas pelos sentidos) dos educandos e das relações que eles estabelecem entre suas vivências e a imagem lida.

O educador pode explorar a diversidade de leituras que emergem nesse debate, inserindo nas discussões questões que considerem a intencionalidade do autor, o contexto em que a imagem foi produzida e a experiência dos leitores, para instituir um conceito polissêmico de imagem, desconstruindo a noção de que esta é uma descrição incontestável de algo.

Mesmo quando as imagens são objeto de discussão nas escolas, os educadores tendem a sugerir apenas produções escritas, como formas de expressão dos educandos, limitando suas possibilidades de comunicar suas interpretações. Os educadores podem romper com essa tradição, propondo outras formas de comunicação-interação, a partir de diferentes códigos e gêneros de cultura, como, por exemplo, a leitura e produção de desenhos, colagens, pinturas, fotografias, vídeos, dança, teatro, dentre outras.

Além de sugerir que os educandos criem imagens para se expressarem, o educador pode fornecer materiais para que aqueles (re)criem textos imagéticos (até mesmo os produzidos pelos educandos) numa nova produção, na qual expressem relações entre o visto e o vivido. Nessa direção, como aponta Rahde (2000:21) “a imagem torna-se um eco da imaginação, não mais imitando, mas recriando, ‘re-inventando’ a forma, num ato de percepção criativa”.

O educador precisa, ainda, redescobrir e reinventar as imagens no livro didático (um dos recursos mais utilizados nas escolas) em suas possibilidades e limites. Apontaremos alguns desses limites e possibilidades, sem a pretensão de esgotar essa temática, devido a sua extensão e complexidade.

As imagens que aparecem nos livros didáticos, nem sempre se referem ao contexto social do educando, contudo, o educador pode, a partir delas (até por oposição), trazer esse contexto para as discussões em sala de aula.

Outra limitação que deve ser enfrentada pelo educador é o fato de que, muitas vezes, a imagem no livro didático não dialoga com o texto verbal-escrito. Uma alternativa para o educador seria buscar (ou sugerir que os estudantes busquem) outra imagem que acrescente informações ao texto verbal e que, por meio dele, assumia novas possibilidades de leituras. Não basta, portanto, acoplar imagens ao texto escrito, é necessário explorar o significado dessa articulação.

O educador deve, mais que redescobrir e reinventar as imagens no livro didático, acrescentar propostas de atividades com seus textos, mesmo quando o livro não o fizer, compreendendo que esse é apenas um dos recursos a serem utilizados para provocar a conexão crítica, analítica ou comparativa dos conteúdos tratados. Essa provocação implica que a aprendizagem seja concebida como um processo que se dá pelo contraste, pela multiplicidade, pela inclusão de diferentes formas de discurso.

Como constata Paulo Freire, “(...) mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 1996: 18). Assim, o educando está em constante relação com o mundo, de modo que a escola não pode permanecer alheia às relações interpessoais: de poder, de classes e de culturas expressas em diversos textos que circulam na sociedade, por meio de diversas mídias. Muitos desses textos (inclusive os imagéticos) não são reconhecidos como pedagógicos e, por isso, não são explorados na educação escolar.

Não é nossa intenção sugerir que a linguagem imagética seja o único meio de inclusão dos discursos do mundo na escola, pois essa linguagem é apenas uma das “vozes” silenciadas na prática pedagógica atual. No entanto, em busca de novas maneiras de dar voz a esses textos silenciados na escola (em especial as imagens), estudamos as possibilidades que as novas tecnologias oferecem para a inclusão e o trabalho com imagens na educação escolar.

Percebemos, contudo, que esses recursos tecnológicos não podem substituir os sujeitos comunicantes no papel

de co-autores e protagonistas da inclusão das imagens (e de outros textos) do mundo no mundo da escola, sob a lógica da hipertextualidade. Isso porque o trabalho com imagens, na perspectiva de uma Educação Hipertextual, requer o entendimento de que o olhar não é um ato passivo nem neutro, mas antes, um jogo de espelho: refletimos e somos refletidos pelos outros, pelo mundo e por outras imagens, inclusive a nossa própria. Se compreendermos mais claramente esse jogo, poderemos ter mais clareza de nós próprios e melhor compreensão do mundo.

## REFERÊNCIAS

- AUMONT, Jacques. *A imagem*. Tradução Estela dos Santos Abreu e Cláudio C. Santoro. 2ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Coleção Ofício de Arte e Forma)
- BACHELARD, Gaston. *A Poética do Espaço*. Tradução: Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1993. (Coleção Tópicos).
- BARROS, Diana Luz Pessoa de & FIORIN, José Luiz. (Orgs.) *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo, EDUSP, 1999.
- BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora Unicamp, SP, 1997. (Coleção Repertórios).
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- CHAVES FILHO, Hélio. *Educação Hipertextual: Por uma abordagem dialógica, polifônica e intertextual*. 2003. Dissertação (Mestrado em Tecnologias na Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília-DF.
- CORRÊA, Juliane. *Novas tecnologias da informação e da comunicação; novas estratégias de ensino/aprendizagem*. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- COSCARELLI, Carla Viana. *Entre textos e hipertextos*. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- DOMINGUES, Diana. *Tecnologias, produção artística e sensibilização dos sentidos*. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.). *A Educação do Olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.
- FARACO, C.A. *Bakhtin: A invasão silenciosa e a má leitura*. In: FARACO, C.A., et. all. *Uma introdução a Bakhtin*. Curitiba: Editora Hatier, 1988.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1975.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 36ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. *O que é ler? Leitura: teoria e prática*. Campinas, 1, n. 0: 16-17, nov. 1982.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

PARRA, Nélio. *Metodologia dos recursos audiovisuais: estudo fundamentado na psicologia genética de Jean Piaget*. São Paulo: Saraiva, 1973.

PAULINO, Graça. *A cultura como jogo intertextual*. In: *Intertextualidades: Teoria e Prática*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1995.

PENTEADO, Heloísa Dupas (Org.). *Pedagogia da Comunicação teorias e práticas*. São Paulo: Cortez, 1998.

PILLAR, Analice Dutra (Org.). *A Educação do Olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

PLAZA, Julio. (Org.) *Imagem-Máquina: a era das tecnologias do virtual*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

RAHDE, Maria Beatriz. *Imagem. Estética moderna & pós-moderna*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

RUSHDIE, Salman. *O chão que ela pisa*. Tradução José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

\_\_\_\_\_. *Sala de aula interativa: a educação presencial e à distância em sintonia com a era digital e com a cidadania*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE COMUNICAÇÃO. XXIV, 2001, Campo Grande/MS.

ZAMBONI, Silvio. *O Ponto Zero da Fotografia*. Ministério da Cultura, 2003 (Catálogo de exposição).

## NOTAS

1. Para Graça Paulino (1995: 15), a intertextualidade “envolve todos os objetos e processos culturais tomados como textos. (...) Cada texto constitui uma proposta de significação que não está inteiramente construída. A significação se dá no jogo de olhares entre o texto e seu destinatário. Este último é o interlocutor ativo no processo de significação, na medida em que participa do jogo intertextual tanto quanto o autor”. Nesse sentido, o uso de tecnologias na educação pode oferecer aos educandos uma diversidade de textos (escritos, orais, imagéticos...) que, de acordo com a maneira como for trabalhada, contribuirá significativamente para a promoção do “jogo intertextual” no espaço da sala de aula.

2. Como destaca Coscarelli (2002: 71): “Algumas das tradicionais enciclopédias, por exemplo, na mudança do papel para o CD-Rom, não fizeram alterações no conteúdo e apresentam poucas novidades. Elas só transferiram para o formato de hipertexto o que já estava pronto no papel, inserindo algumas imagens e animações.”

3. Vale lembrar as palavras de Graça Paulino (1995:16): “(...) a diversificação de linguagens, enquanto democratização cultural, é sempre melhor do que o monopólio de um código, mesmo que este seja o literário”. Na educação escolar, diversos códigos podem ser utilizados, como o verbal, a música, a mímica e as imagens em

geral. O que observamos na escola (e também na sociedade) é uma tendência de consagrar o código verbal escrito como sendo a forma mais clara, coerente e objetiva de expressão, sendo por isso o único a ser compreendido como “texto”. A importância da inclusão dos códigos não-verbais citados acima passa, necessariamente, pela compreensão de que estes também constituem textos, sendo que cada um deles tem uma particularidade, que o torna capaz de dizer aquilo que outro não expressaria.

4. Polifonia, como afirma Chaves Filho, “emerge do conceito bakhtiniano de dialogismo, representando a possibilidade de várias vozes se instaurarem e se deixarem fazer ouvir ao longo do texto. ‘Os textos são dialógicos porque resultam do embate de muitas vozes sociais; podem, no entanto, produzir efeitos de polifonia, quando essas vozes ou algumas delas deixam-se escutar, ou de monofonia, quando o diálogo é mascarado, e apenas uma voz faz-se ouvir’ (BARROS, 1999: 6). (...) Devemos entender polifonia não como muitas falas individuais, mas como ‘sujeitos que se fazem presentes’, com princípios ideológicos distintos. De modo mais preciso, pode haver um texto com muitas falas, que seja, no entanto, monofônico; resultado de uma homogeneização cultural decorrente de práticas hegemônicas.” (CHAVES FILHO, 2003: 57).

5. PROINFO – é uma iniciativa desenvolvida pela Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) para introduzir a tecnologia de informática na rede pública de ensino, abrangendo o ensino fundamental e médio.

6. Termo sugerido por Lévy (1999: 63), como mais adequado que multimídia, para designar mensagens ou veículos de comunicação que combinam diversas formas de representação. No seu entender, multimídia designa algo que emprega mais de um tipo de suporte ou veículo de comunicação.

7. “Baseada em sua materialidade física e de forma, a escritura hipertextual compõe-se de uma coexistência de textos, tendo como elemento inovador, a possibilidade de interconexão, por meio de ligações (links), não só entre partes de um mesmo texto, mas entre textos fisicamente dispersos. O resultado dessa composição apresenta, múltiplos caminhos para leitura e variadas textualidades, permitindo que o leitor interfira ativamente na estrutura hipertextual, construindo os seus próprios percursos de leitura.” (CHAVES FILHO, 2003: 33)

8. Silva, em sua fala no XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação, destaca: “Interatividade é um conceito de comunicação e não de informática. (...) Interatividade significa libertação do constrangimento diante da lógica da transmissão que predominou no século XX. É o modo de comunicação que vem desafiar a mídia de massa – rádio, cinema, imprensa e tv – a buscar a participação do público para se adequar ao movimento das tecnologias interativas. É o modo de comunicação que vem desafiar professores e gestores da educação, igualmente centrados no paradigma da transmissão, a buscar a construção da sala de aula onde a aprendizagem se dá com a participação e cooperação dos alunos.”

9. Como ressalta Juliane Corrêa (2002: 45): “Esse determinismo tecnológico restringe a compreensão da tecnologia à máquina, ao artefato, ao consumo de novas possibilidades, e desconsidera a tecnologia como uma extensão da percepção humana, como de-



tentora de processos cognitivos, sociais, simbólicos. Como ramificação desse paradigma, temos duas posições que nele se sustentam. A visão tecnofóbica, de total aversão ao uso das tecnologias de informação e comunicação, considerando que a máquina irá substituir o homem ou promoverá o distanciamento, a perda das relações afetivas; e a posição tecnofílica, de total endeuamento da máquina como possibilidade de resolver todos os problemas educacionais.”

10. A concepção bakhtiniana de compreensão é construída a partir da relação comunicativa entre os sujeitos: “A explicação implica uma única consciência, um único sujeito; a compreensão impli-

ca duas consciências, dois sujeitos. A compreensão sempre é, em certa medida, dialógica” (BAKHTIN apud BRAIT, 1997: 337). A idéia de dialogismo perpassa todo o pensamento de Bakhtin, “(...) a ele parecem interessar todas as vozes; quer ouvi-las com atenção e quer com elas interagir, não num diálogo ingênuo e esquemático que se esgota na substituição sucessiva de locutores, mas numa interação em que a meta não é nem a imposição dogmática de uma única voz, nem o relativismo duma coexistência acrítica de todas as vozes, mas a síntese dialética de vozes contrárias.” (FARACO, 1988: 24).