UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SELMA BOTTON

**A escola e as interferências das imagens nas identificações dos
adolescentes**

SÃO PAULO

2014

SELMA BOTTON

**A escola e as interferências das imagens nas identificações dos
adolescentes**

**Tese de Doutorado apresentada à
Faculdade de Educação da Universidade
de São Paulo, em cumprimento às
exigências do Curso de Pós-Graduação
em Educação, para a obtenção do grau de
Doutora. Área de Concentração:
Psicologia e Educação.**

**Orientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes
Ramos da Silva**

SÃO PAULO

2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

376.7 Botton, Selma

B751e A escola e as interferências das imagens nas identificações dos adolescentes / Selma Botton ; orientação Maria de Lourdes Ramos da Silva. São Paulo : s.n., 2014.
319 p : il., graf.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Psicologia e Educação) -- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

1. Adolescência - Educação 2. Cultura 3. Imagem 4. Identificação. 5. Material didático
I. Silva, Maria de Lourdes Ramos da, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Selma Botton

A escola e as interferências das imagens nas identificações dos adolescentes

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Ramos da Silva.

Aprovada em _____

Banca examinadora

Prof.a Dra. Maria de Lourdes Ramos da Silva

Instituição: FE-USP

assinatura: _____

Profa. Dra. Betania Libanio Dantas de Araújo

Instituição: DE - UNIFESP

assinatura: _____

Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho

Instituição: IA-UNESP

assinatura: _____

Profa. Dra. Rosa Iavelberg

Instituição: FE-USP

assinatura: _____

Profa. Dra. Silvia M. Gasparian Colello

Instituição: FE-USP

assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Profa. Dra. Maria de Lourdes Ramos da Silva, por sua acolhida, dedicação e ensinamentos.

Ao meu esposo José Erdei, por seu apoio, paciência e gentilezas.

Aos meus filhos Laura Botton Lins, Marília Botton Lins e Pedro Botton Lins, pelas incontáveis revisões e sugestões.

À Sandra Mara da Cunha, pela amizade que se iniciou com este trabalho e por suas carinhosas contribuições.

À minha amiga Helena Castellan, pelo afeto e pelo auxílio nas revisões.

Aos meus alunos, por sua boa vontade e alegria ao participarem da minha pesquisa.

À escola onde realizei a pesquisa, pela compreensão e valorização do meu trabalho.

Aos professores que participaram da pesquisa, por disporem de seu tempo precioso.

Às Profas. Dras. Rosa Iavelberg e Silvia M. Gasparian Colello, pelas suas valiosas orientações.

À Profa. Dra. Ana Mae Barbosa, por suas generosas sugestões ao meu projeto de pesquisa inicial.

Aos professores e funcionários da FE-USP, por seu profissionalismo e atenção.

A todos que, direta ou indiretamente, participaram de minha formação, muito obrigada.

Dedico este trabalho às pessoas mais importantes e queridas: meu esposo José, meus filhos Laura, Marília e Pedro, e à minha netinha Isis, que tem sido uma linda imagem em nossas vidas.

RESUMO

BOTTON, Selma. **A escola e as interferências das imagens nas identificações adolescentes.** 2014. Tese (doutorado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo.

Este trabalho investigou as identificações que os adolescentes estabelecem com as imagens que consomem cotidianamente, sejam elas originadas dos meios de comunicação em massa ou dos livros didáticos. Considerou-se a hipótese de que essas identificações muitas vezes não se dão de forma consciente, devido à profusão e à padronização das imagens da cultura visual contemporânea e à especificidade dos textos imagéticos. Além disso, a linguagem visual é presentacional, isto é, revela-se ao leitor dentro de um campo onde não existe um início ou um fim, apresentando-se integral e instantaneamente ao espectador e diferenciando-se, desta forma, dos textos verbais. Para tanto, foram utilizados dois tipos de pesquisa complementares: pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Em relação à pesquisa bibliográfica, foram consultados autores que discutiram como as particularidades da modernidade e da contemporaneidade implicaram na aquisição de identidades e identificações pelos sujeitos, na produção e veiculação de imagens em geral e, ainda, nas concepções sobre a adolescência. Paralelamente, por meio de uma pesquisa participativa com 71 estudantes do 1º ano do Ensino Médio de uma escola técnica estadual da zona norte de São Paulo, cujas idades variavam entre 14 e 16 anos, investigou-se como os adolescentes estabeleceram identificações com as imagens de sua cultura visual e como um trabalho contínuo de leitura de imagens num ambiente escolar pode levar os estudantes a desenvolver autonomia no consumo dos textos imagéticos e no reconhecimento de suas identificações com os mesmos. O tipo de pesquisa de campo utilizado foi a pesquisa-ação participativa, onde os participantes, pesquisadora e pesquisados, eram respectivamente, professora e seus alunos. Os instrumentos usados para a coleta de dados foram questionários, entrevistas, análise das imagens coletadas pelos estudantes, leituras de imagens em grupo, discussões sobre essas imagens e análise dos discursos dos adolescentes. Também foram entrevistados os professores das cinco disciplinas cujos livros didáticos tiveram imagens selecionadas pelos estudantes. Os resultados obtidos indicam que o trabalho específico com leitura de imagens pode propiciar maior compreensão e aprofundamento dos significados atribuídos às imagens selecionadas pelos adolescentes, provocando reflexões sobre os múltiplos processos de identificação que se estabelecem, bem como os diversos conceitos representados por essas imagens.

Palavras-chave: imagem; adolescência; identificação.

ABSTRACT

BOTTON, Selma. Images and teenagers identifications. 2014. Thesis (doctorate). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo.

This study investigated the identifications that adolescents establish with the images they consume daily, whether it originates from the mass media or textbooks. It was considered the hypothesis that these identifications often are not conscious, because of the profusion of images and standardization of contemporary visual culture and specificity of imagistic texts: visual language is presentational, i.e., it is revealed to the reader in an area where there is no beginning or end, presenting full and instantly to the viewer and differing, this way, from verbal texts. For this, we used two complementary kinds of research: literature and field research. About the literature, we consulted authors who discussed how the particularities of modernity and contemporary involved in the acquisition of identities and identifications by subjects, in the production and placement of images in general and also in the conceptions of adolescence. At the same time, through a participatory research with 71 students from the 1st year of high school at a state technical school in the northern zone of São Paulo, whose ages ranged between 14 and 16 years old, it was investigated how teenagers established identifications with images of their visual culture, and as a continuous work to read images in a school environment can make students to develop autonomy in the consumption of imagistic texts and recognition of their identifications with these texts. The kind of field research used was a participatory action research where participants, researcher and researched, were respectively a teacher and her students. The instruments used for data collection were questionnaires, interviews, analysis of images selected by students, in group readings of images, discussions of these images and analysis of teenagers' talking. Teachers of the five disciplines whose textbooks had images selected for students were also interviewed. The results indicate that the specific work of reading images enables a greater understanding and deepening about the meanings of images selected for teenagers, causing reflections on the established process of identification and on the concepts that the images represent.

Keywords: image; adolescence; identification.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Times Square. Nova Iorque, 1909.....	29
Figura 2: mapa celeste do hemisfério norte, de Dürer, 1515.....	30
Figura 3: xilogravura em bíblia alemã, 1534.....	31
Figura 4: caricatura de Agostini, de 1888.....	31
Figura 5: Papagaios, de Ernesto Lohse, 1906	32
Figura 6: heliografia de Joseph Niépce cerca de 1820, considerada a primeira impressão fotográfica.....	33
Figura 7: Daguerreótipo “Boulevard du Temple” de Louis Daguerre – cerca de 1840	34
Figura 8: Índio Cayapó, de Gillot Paris, século XIX.....	34
Figura 9: Cigana, de James C. Annan, 1914.....	35
Figura 10: capa do jornal Folha de São Paulo de 30 de junho de 1969, impressa em offset.....	36
Figura 11: Leituras Infantis – Segundo Livro, de Francisco Vianna, 1922.....	56
Figura 12: Compêndio da História Universal, de Victor Duruy, 1900	57
Figura 13: História da civilização, de Joaquim Silva, 1937	57
Figura 14: História da civilização, de Joaquim Silva, 1937	57
Figura 15: História Geral, de Joaquim Silva, de 1943.....	60
Figura 16: História Geral, de Joaquim Silva, de 1943.....	61
Figura 17: Compêndio de História Universal, de Antônio G. Mattoso, 1957.	61
Figura 18: Compêndio de História Universal, de Antônio G. Mattoso, de 1957.....	62
Figura 19: Curso Básico de História Geral de Ari da Matta, 1960.....	63
Figura 20: Curso Básico de História Geral de Ari da Matta, 1960.....	63
Figura 21: Meu coração, de Alaíde Lisboa de Oliveira, 1963	64
Figura 22: Iniciação ao estudo de Ciências, de José Coimbra Soares, 1968	65
Figura 23: História Geral da Civilização, de Eliseu Esaú e Luiz Gonzaga de Oliveira Pinto, de 1974	65
Figura 24: História Geral, de José Dantas, 1985	66
Figura 25: História Geral, de José Dantas, 1985	67
Figura 26: História Geral, de Raymundo Campos, de 1991	68
Figura 27: Filosofando: Introdução à Filosofia, de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins, 2009.....	70

Figura 28: Filosofando: Introdução à Filosofia, de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins, 2009	72
Figura 29: Matemática: ciência e aplicações, vol.1: ensino médio, de Gelson Iezzi, Osvaldo Dolce, David Degenszajn, Roberto Périco, 2010.....	72
Figura 30: Matemática: ciência e aplicações, vol.1: ensino médio, de Gelson Iezzi, Osvaldo Dolce, David Degenszajn, Roberto Périco, 2010.....	73
Figura 31: Distribuição dos adolescentes participantes, por gênero	123
Figura 32: Distribuição dos adolescentes participantes, por idade	123
Figura 33: Distribuição dos adolescentes participantes, por região de domicílio	124
Figura 34: Distribuição dos adolescentes participantes, por meio de transporte utilizado nos deslocamentos entre a residência e a escola.....	124
Figura 35: Distribuição dos adolescentes participantes, por composição familiar.....	125
Figura 36: Distribuição dos participantes, por número de pessoas com quem moram	125
Figura 37: Distribuição dos adolescentes participantes, por ocupação profissional	126
Figura 38: Distribuição dos adolescentes participantes, por intenção de cursar o ensino técnico	127
Figura 39: Distribuição dos adolescentes participantes, por carreira técnica pretendida.....	127
Figura 40: Distribuição dos participantes, por carreira universitária pretendida	128
Figura 41: Distribuição dos adolescentes participantes, por cor ou raça.....	129
Figura 42: Distribuição dos adolescentes participantes, por classe social	129
Figura 43: Distribuição dos adolescentes participantes, por religião.....	130
Figura 44: Distribuição dos adolescentes participantes, por preferência musical	131
Figura 45: Distribuição dos adolescentes participantes, por preferência cinematográfica.....	132
Figura 46: Distribuição dos adolescentes participantes, por preferências televisivas	133
Figura 47: Distribuição dos adolescentes participantes, por preferências em relação à internet	134
Figura 48: Distribuição dos adolescentes participantes, por preferência esportiva.....	134
Figura 49: Distribuição dos adolescentes participantes, por preferências literárias.....	135
Figura 50: Distribuição dos adolescentes participantes, por preferências relacionadas à leitura de histórias em quadrinhos	136
Figura 51: Distribuição dos adolescentes participantes, por outras preferências.....	137
Figura 52: esquema da pesquisa de campo.....	139
Figura 53: imagem não identificada coletada por estudante.....	141
Figura 54: imagem não identificada coletada por estudante.....	141

Figura 55: desenho de autoria de estudante	143
Figura 56: montagem fotográfica de autoria de estudante	143
Figura 57: símbolo e logotipo do governo do Estado de São Paulo	147
Figura 58: Cartaz da Ong HACI.....	147
Figura 59: “Jornal de SBT”, Caio (15 anos), 05 de março de 2013	152
Figura 60: “The Big Apple”, Nara (15 anos).....	152
Figura 61: “Descanso”, Olivia (14 anos).....	153
Figura 62: “Viagem ao sol”, Sabrina (15 anos).....	153
Figura 63: “Amor virtual, amor de verdade” (Bárbara, 14 anos).....	154
Figura 64: “Everything”, desenho de autoria da estudante, 2012, Maria Carolina (15 anos)	154
Figura 65: “Pião de 2013”, Leandro (15 anos)	155
Figura 66: “Choque na caveira”, 2013, Luiz (14 anos).....	155
Figura 67: “The Beatles”, Credeal manufatura de papéis Ltda., 2011, William (15 anos).....	156
Figura 68: “O gato de chapéu”, Daniel (15 anos).....	157
Figura 69: “Melhor livro da melhor saga”, Fernando (15 anos)	157
Figura 70: “A vingança do Capitão América”, Matheus (15 anos).....	158
Figura 71: “Smoke every day”, 2005, João Gabriel (16 anos)	158
Figura 72: “Fantasia”, Bianca (15 anos).....	159
Figura 73: “Um presente para a rua cinza”, Joana (15 anos), grafite de ZNLovers em foto de seu ex-namorado, 11 de março de 2013	159
Figura 74: imagem coletada por Sabrina (16 anos)	162
Figura 75: Imagem coletada por Edison (16 anos) e Bruno (15 anos).....	166
Figura 76: imagem coletada por Gabriel (15 anos)	169
Figura 77: pt.dreamstime.com	Figura 78: www.furmanifesto.com
Figura 79: www.eluniversalsanantonio.mx	Figura 80: www.eoc.org.hk
Figura 81: imagem coletada por Ligia (15 anos).....	180
Figura 82: imagem selecionada do livro “Geografia Geral e do Brasil”, por Carina, (15 anos) ...	190
Figura 83: imagem coletada do livro “Matemática: ciência e aplicações”, por Isadora (14 anos)	190
Figura 84: imagem selecionada do livro Química na abordagem do cotidiano, por Clara (16 anos)	191
Figura 85: imagem coletada no livro; Matemática: ciência e aplicações, por Helena (14 anos).	191
Figura 86: imagem do livro “Matemática: ciência e aplicações”, por Carlos (14 anos).....	192

Figura 87: imagem coletada do livro Geografia geral e do Brasil, por Pedro, (16 anos)	192
Figura 88: imagem coletada do livro “Química na abordagem do cotidiano”, por Evandro, (15 anos)	193
Figura 89: imagem coletada do livro “Introdução à Filosofia”, por Adriano (16 anos).....	193
Figura 90: imagem coletada do livro “Química na abordagem do cotidiano”, por André (15 anos)	194
Figura 91: imagem selecionada do livro: “Geografia geral e do Brasil”, por Fernando (15 anos).....	194
Figura 92: imagem selecionada do livro: “Geografia Geral e do Brasil”, por Tomás (15 anos)...	195
Figura 93: imagem selecionada do livro: “Geografia geral e do Brasil”, por Luana (14 anos).....	195
Figura 94: imagem coletada do livro “Química na abordagem do cotidiano”, por Marília (15 anos)	196
Figura 95: imagem coletada do livro “Curso de Física”, por Laura (15 anos)	196
Figura 96: imagem selecionada do livro: “Química na abordagem do cotidiano”, por Mateus (14 anos)	199
Figura 97: figura selecionada do livro: “Química na abordagem do cotidiano” por Ana (14 anos).	201
Figura 98: Foto de Kevin Carter, 1993.....	204
Figura 99: Relatividade, de M. C. Escher, 1953.....	209
Figura 100: reprodução extraída do livro: “Curso de Física”, p. 107.....	211
Figura 101: Reprodução extraída do livro “Química na abordagem do cotidiano”, p.33.	213
Figura 102: imagem extraída do livro “Matemática: ciência e aplicações”	214
Figura 103: imagem não identificada coletada por estudante	219
Figura 104: Foto de Kevin Carter, 1993.	221
Figura 105: imagem coletada por Ligia (15 anos).....	223
Figura 106: imagem selecionada do livro Química na abordagem do cotidiano, por Clara (16 anos)	224

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Desenvolvimento do trabalho	22
CAPÍTULO 1	27
AS IMAGENS E A CONTEMPORANEIDADE	27
1.1. O surgimento de uma nova cultura	27
1.2. As imagens e suas reproduções	30
1.3. As imagens e a adolescência	37
1.4. A heteronomia das imagens	40
CAPÍTULO 2	52
A ESCOLA, AS IMAGENS E OS LIVROS ESCOLARES	52
2.1. O livro didático como fonte de imagens	52
2.2. A evolução das imagens nos livros didáticos	56
CAPÍTULO 3	75
AS IMAGENS E AS IDENTIFICAÇÕES ADOLESCENTES	75
3.1. Identidades e identificações	75
3.2. Identidades negativas	87
3.3. A identidade e a negação da identidade	99
3.4. Crise da adolescência?	101
CAPÍTULO 4	110
METODOLOGIA DA PESQUISA DE CAMPO	110
4.1. Introdução à pesquisa de campo: imagens, adolescência e identificações.	110
4.2. Tipo de pesquisa utilizado	111
4.3. Amostra	120
4.4. Perfil da amostra	121
4.5. Apresentação da pesquisa de campo	138
4.6. O início da pesquisa: etapa exploratória	140
4.6.1. Primeira atividade exploratória	140
4.6.2. Segunda atividade exploratória	142

CAPÍTULO 5	146
PESQUISA DE CAMPO PROPRIAMENTE DITA	146
5. 1. Desenvolvimento da pesquisa de campo	146
5.2. Primeira atividade: imagens espontâneas	149
5.3. Segunda atividade: imagens sobre temas significativos aos adolescentes.....	161
5.3.1. Infância.....	162
5.3.2. Diferenças	166
5.3.3. Aperto de mãos	169
5.3.4. Pais e filhos	179
CAPÍTULO 6	188
TERCEIRA ETAPA DA PESQUISA: IMAGENS DOS LIVROS DIDÁTICOS.....	188
6.1. Introdução.....	188
6.2. Desenvolvimento da terceira etapa da pesquisa.....	189
6.2.1. Flor de fogo.....	199
6.2.2. Poluição	201
6.3. Os professores e as imagens.....	208
6.3.1. Imagens no livro de Filosofia.....	209
6.3.2. Imagens dos livros de Física.....	211
6.3.3. Imagens no livro de Química.....	212
6.3.4. Imagens nos livros de Matemática	213
6.3.5. Imagens no livro de Geografia	214
CAPÍTULO 7	218
CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A PESQUISA DE CAMPO	218
7.1. Categorias de análise.....	218
7.2. Análises dos discursos dos estudantes sobre as imagens selecionadas	219
CONCLUSÕES	227
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	232
FONTES DAS IMAGENS.....	242
ANEXO A: Consentimento dos estudantes e seus responsáveis.....	248
ANEXO B: Termo de consentimento de autorização da escola	249

ANEXO C: QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS BIOGRÁFICOS	250
ANEXO D: OUTRAS IMAGENS ESPONTÂNEAS SELECIONADAS POR ESTUDANTES	251
ANEXO E: QUESTIONÁRIO SOBRE AS IMAGENS ESPONTÂNEAS	253
ANEXO F: QUESTIONÁRIO SOBRE CONHECIMENTOS RELATIVOS AO TEMA PRECONCEITO	254
ANEXO G: OUTRAS IMAGENS COLETADAS POR ESTUDANTES SOBRE O TEMA PRECONCEITO	255
ANEXO H: OUTRAS IMAGENS COLETADAS DE LIVROS DIDÁTICOS POR ESTUDANTES	259
ANEXO I: TRANSCRIÇÃO EDITADA DAS DISCUSSÕES EM GRUPO SOBRE PRECONCEITO	261
ANEXO J: TRANSCRIÇÃO EDITADA DAS ENTREVISTAS SOBRE AS IMAGENS DOS LIVROS DIDÁTICOS.....	287
ANEXO K: TRANSCRIÇÃO EDITADA DAS DISCUSSÕES SOBRE IMAGENS NOS LIVROS DIDÁTICOS	295
ANEXO L: TRANSCRIÇÃO EDITADA DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES.	309

A ESCOLA E AS INTERFERÊNCIAS DAS IMAGENS NAS IDENTIFICAÇÕES DOS ADOLESCENTES

“Transformar-se num ser humano é uma demanda delicada e misteriosa.”
Gail Jardine

INTRODUÇÃO

A docência é uma profissão com várias áreas de ação simultâneas, que se sobrepõem, se interligam e se manifestam até mesmo quando não foram previamente programadas. Enquanto se constroem os conhecimentos formais previstos nos planos escolares, uma infinidade de outros saberes vai sendo desenvolvida, às vezes na desordem barulhenta de uma turma de estudantes, às vezes no silêncio do pensamento de um único aluno.

Sou professora de artes para estudantes de Ensino Médio e, no decorrer das incontáveis experiências escolares que vivenciei em classe tive oportunidade de verificar que, concomitantemente ao desenvolvimento dos conteúdos específicos de minha disciplina, podia apreciar os estudantes em suas múltiplas relações: com os colegas, com os professores e funcionários, com seus materiais escolares e também com os temas que estavam sendo trabalhados. As empatias, rejeições e mudanças comportamentais advindas de diversas atividades eram observadas, assim como as reações que determinadas situações de aprendizagem produziam num grupo ou em um aluno em particular.

Uma das observações recorrentes em minha prática docente tem sido a relevância da cultura visual para os adolescentes. No final da década de 1980, início de minha carreira, as principais referências de imagens para os adolescentes eram as impressas, com destaque para os quadrinhos, e as televisivas e cinematográficas, as quais refletiam o rápido desenvolvimento das linguagens dos videocliques e dos videogames. No século XXI, essas fontes foram ultrapassadas pelo fácil acesso às incontáveis imagens veiculadas ininterruptamente pela internet.

Durante meu percurso como docente pude observar a força das imagens no cotidiano dos adolescentes: como elas formam e delimitam grupos, marcam preferências, denotam interesses e promovem identificações.

Em diversas ocasiões, usando a leitura de imagens nas aulas como recurso pedagógico, verifiquei que, quando as mesmas eram analisadas e discutidas pelos estudantes, os significados dos textos imagéticos emergiam e muitas vezes provocavam argumentações diferentes e até contrárias às primeiras impressões provocadas. Isto ocorria tanto se os textos imagéticos fossem produzidos pelos estudantes, se pertencessem ao repertório das artes ou se originassem dos meios de comunicação em massa como desenhos animados, propagandas, videocliques e filmes. Ao mesmo tempo em que os adolescentes estudavam as imagens, eles apuravam a articulação de ideias, desenvolviam pensamentos divergentes, reviam conceitos e modificavam atitudes. Estas transformações eram constatadas continuamente por meio da observação dos estudantes e de seus comportamentos, por suas comunicações orais no decorrer das aulas ou até mesmo em uma única sessão de leitura.

Assim, no decorrer da minha vida profissional foram surgindo alguns questionamentos a partir dessas observações intuitivas e assistemáticas que originaram as hipóteses deste trabalho: até que ponto as imagens consumidas pelos adolescentes se articulam com suas identificações? E se essas articulações realmente ocorrem, como são trabalhadas no ambiente escolar? É concebível um trabalho escolar contínuo e sistematizado de leitura de imagens em várias disciplinas para que os adolescentes percebam como os textos imagéticos os influenciam? Esta percepção traria aos mesmos mais autonomia no consumo das imagens às quais estão expostos?

Desta forma, este trabalho tem como objetivos investigar de que forma o contato cotidiano com elementos da cultura visual relaciona-se com a formação de identidades dos adolescentes, principalmente quanto às relações de identificação que se dão pelo consumo dessas imagens, e como a escola pode promover a autonomia dos estudantes em relação às mesmas ao realizar um trabalho contínuo, dialógico, crítico e aprofundado de leitura imagética.

A partir da suposição dessas possíveis relações, a pesquisa evoluiu num sentido de discriminar interferências no processo de identificações dos adolescentes com as imagens consumidas e de organizar algumas atividades escolares que

pudessem revelar as transformações que as leituras dessas mesmas imagens poderiam ocasionar nos conceitos assimilados pelos adolescentes.

Durante o desenvolvimento da pesquisa de campo, surgiram outros pontos importantes para a continuidade da mesma: o aprofundamento na compreensão dos significados das figuras poderia denotar também reflexões sobre os conceitos que o adolescente já possuía sobre o que estava sendo representado? Suas considerações iniciais se modificariam no decorrer das atividades de leitura imagética? Essas ampliações poderiam interferir nas identificações que os adolescentes estabelecem com algumas imagens?

Estas questões que cruzam a instauração de identificações pelos estudantes com as imagens por eles consumidas em seus cotidianos não configuram aspectos diretamente relacionados a processos de ensino-aprendizagem mas estão presentes na escola, permeando os currículos oficiais, apesar de que, geralmente, a escola ignora as incontáveis identificações que os adolescentes articulam com as imagens que eles têm contato, exceto aquelas diretamente ligadas aos conteúdos disciplinares.

Ao mesmo tempo em que os indivíduos crescem fisicamente, há um crescimento emocional e intelectual e há, naturalmente, além das imagens, vários outros fatores que influenciam a formação identitária dos adolescentes, inclusive de forma mais direta e impactante: valores familiares, religiosos, de identidade nacional ou regional, de identificação cultural como a música, de gênero, de amizade, valores relacionados à sexualidade.

Partindo desses pressupostos, a hipótese desta pesquisa é que as imagens em geral interferem na forma como o adolescente se reconhece como indivíduo de uma sociedade, e que a leitura profunda, simbólica, interpretativa e crítica dessas imagens podem tornar essa interferência mais transparente para seus sujeitos.

Assim, este trabalho questiona de que forma os adolescentes estabelecem identificações com as imagens que consomem por acreditar que é nesta fase e também na juventude¹ que as identificações (e desidentificações) ocorrem de forma mais frequente e explícita, quando o indivíduo reconhece a si mesmo através de identificações de características individuais, como as de gênero e papéis sexuais.

É preciso evidenciar que a formação da identidade não é um percurso a ser

¹ Neste trabalho será usado o termo “adolescência” e “adolescente” para se referir aos indivíduos sujeitos da pesquisa que têm entre 14 e 16 anos. A justificativa da escolha desta denominação será retomada no primeiro capítulo deste trabalho.

finalizado na idade adulta, como se o indivíduo estivesse a percorrer um trajeto e ao final dele conquistasse uma identidade definida. As identidades estão em constante transformação desde a infância e assim continuam se transformando durante toda a idade adulta de acordo com as situações em que os indivíduos se encontram.

As possíveis interligações entre a cultura visual e as identificações com ela articulada se intensificaram a partir da segunda metade do século XX. Desde então, a veiculação de imagens advindas das mais diversas fontes intensificou-se tão rapidamente que se está sujeito a elas em praticamente todo o tempo e lugar. O desenvolvimento tecnológico dos meios de produção, reprodução e circulação de imagens provocou uma exposição quase ininterrupta às mesmas, especialmente nas grandes cidades.

Contemporaneamente, a profusão de imagens dificulta um consumo seletivo das mesmas, fazendo com que o espectador as consuma sem arbítrio, quase à sua revelia. Nos centros urbanos, a quantidade exagerada de imagens às quais os sujeitos são expostos configura um tipo de poluição comparável à poluição ambiental e à poluição sonora.

A partir dessas constatações, questionou-se se a exposição exagerada a imagens teria implicações também no estabelecimento de identificações dos sujeitos que com elas se relacionam.

Na contemporaneidade, os produtos culturais que influenciam os diversos usuários, na maior parte das vezes, não são aqueles produzidos por artistas pertencentes às mesmas comunidades dos consumidores, mas sim por produtores envolvidos com grandes estruturas financeiras e políticas. Esses produtos culturais circulam como representações legítimas da realidade, e tendem a se apresentar como a própria realidade.

Ao se estudar criticamente estes produtos, especificamente as imagens, com o objetivo de discriminar as intenções, os interesses e os valores dos seus produtores e as relações desses produtos com as estruturas políticas e econômicas, os consumidores culturais teriam autonomia para escolher consumi-los ou não, conscientes de que os mesmos não são isentos de ideologias e nem são modelos ideais de identificação.

Assim, para que haja autonomia na relação dos sujeitos com as imagens, é necessário reconhecer porque determinada imagem, e não outra, é a escolhida ao se tratar de determinado assunto; entender que uma imagem não vem com o discurso já

pronto mas que este deve ser rearticulado conforme o lugar e o tempo de quem o vê; compreender que os significados estão em constante mudança e que o objetivo do produtor da imagem pode ter sido desvirtuado com o tempo e com o uso da sua obra; saber por que ao se editar um livro didático privilegiou-se a visão de determinado fotógrafo ou ilustrador em detrimento de outro; conhecer a posição social e política de quem produziu a imagem e quais são as implicações dessas informações no entendimento daquele conteúdo.

A compreensão do mundo por parte dos adolescentes poderia acontecer de uma forma mais autônoma se os mesmos possuísem um maior número de instrumentos para analisar os elementos que fazem parte do seu cotidiano, especialmente as imagens, que são o objeto desta pesquisa, pois ao se aprender a ler um texto imagético de forma aprofundada e crítica, apoiando-se nos vários métodos de leitura de imagens que serão descritos abaixo, esta habilidade poderia se consolidar entre as ferramentas ou recursos que o sujeito dispõe para a interpretação de todas as outras imagens com as quais possa vir a se deparar.

Sendo assim, podemos inferir que se as imagens, como produtos culturais, podem interferir na formação dos adolescentes, e se é possível verificar este processo de assimilação, então a competência da leitura e análise dessas imagens os tornaria mais conscientes de tais interferências, podendo desenvolver autonomia de escolha no consumo desses produtos e clareza de seu impacto no percurso de suas identidades.

Considerando-se esse panorama sobre a cultura visual contemporânea e a constatação de que a leitura aprofundada de imagens na sala de aula aprimoraria o entendimento das mesmas, um questionamento foi construído: esse procedimento didático poderia ser trabalhado por um processo de ensino aprendizagem onde os estudantes teriam meios para decodificar as imagens de sua cultura visual? E essa decodificação modificaria a interferência das imagens na formação identitária dos adolescentes?

As observações dos comportamentos dos estudantes indicavam que sim, mas faltava uma organização das observações intuitivas acumuladas ao longo da carreira docente da pesquisadora, já que o trabalho cotidiano possibilitava a verificação dos fenômenos, mas sem os registros das experiências ou as análises dos resultados. Tratava-se de observações assistemáticas e pautadas por processos seletivos e afetivos, permeadas por algumas memórias significativas mas prejudicadas pelo

esquecimento de outras também importantes. Portanto, havia a necessidade de transformar as observações espontâneas e as memórias seletivas em um processo que pudesse ser transformado em conhecimento sistematizado e transmissível a outros professores e aos próprios estudantes.

Essas experiências não sistematizadas realizadas pela autora com grupos de adolescentes que se sucediam durante os anos letivos despertaram o interesse pelo assunto tratado nesta tese: se é possível detectar eventuais interferências que as imagens provocam na formação identitária dos estudantes, quais as formas de realizar estas verificações, como tornar esses conhecimentos organizados para que sejam aproveitados no ambiente escolar, inclusive por professores de disciplinas que não usam regularmente imagens como recursos didáticos, e como os estudantes podem se apropriar destes saberes em benefício próprio quanto ao autoconhecimento e à autonomia no consumo de imagens.

Inicialmente, a pesquisa de campo contemplaria apenas as imagens oferecidas pelos meios de comunicação em massa, por entender que essas são fontes que caracterizam a contemporaneidade, além de serem de fácil acesso e onipresentes no cotidiano das pessoas em geral, especialmente do público adolescente. Esse universo imagético já representa um repertório imenso e praticamente inesgotável de produtos e de possibilidades de leituras, o que demandou alguns recortes para a realização deste trabalho.

Diante disso, as imagens oferecidas pelos livros didáticos em uso seriam desconsideradas, apesar de também serem procedências de simples e constante acesso aos estudantes. Considerou-se que acrescentar ao universo imagético dos meios de comunicação em massa os elementos presentes também nos livros configuraria o desenvolvimento de um trabalho paralelo a este e, assim, as imagens dos exemplares usados em aula pelos estudantes foram descartadas.

No entanto, no decorrer da pesquisa de campo, alguns estudantes relataram que algumas das imagens em análise eram oriundas de livros escolares, fontes imagéticas que haviam sido, a princípio, preteridas. Este acontecimento provocou uma revisão no projeto original da pesquisa e a cultura visual veiculada pelos livros voltou a ser considerada como fonte de imagens para análise.

Da constatação de que a leitura imagética é um instrumento valioso para o processo de aquisição de conhecimentos diversos, que podem quase sempre resultar em processos de identificações, as questões acima expostas voltaram-se à farta

oferta de figuras presentes nos livros escolares. A eles os estudantes estão expostos diariamente, sem praticamente nenhuma autonomia quanto ao seu consumo. Se a hipótese de que as imagens se relacionam com as possíveis identificações que os adolescentes fazem no processo de construção de suas identidades, então as figuras dos livros escolares se adequariam também aos objetivos desta pesquisa.

Não se trata aqui de questionar a função pedagógica, mais ou menos adequada, das imagens nos livros escolares. Desde que as imagens começaram a ser utilizadas para ilustrar as obras, elas intencionalmente se prestaram a facilitar a memorização de conceitos, ampliar o entendimento de significados, servir de representações para situações específicas, caracterizar personagens, transmitir ideologias, entre outras inúmeras funções.

Neste trabalho, o uso das ilustrações dos livros escolares teve como objetivo verificar se as mesmas também se oferecem como objetos de identificações para os adolescentes em seus processos de construção de identidades e se a leitura daquelas selecionadas pelos estudantes, realizada de forma mais aprofundada, pode revelar significados além dos associados aos conteúdos curriculares aos quais se relacionam, significados esses que concorrem para uma maior consciência dos processos de interferências nas identificações estabelecidas pelos adolescentes com as imagens consumidas, também nos exemplares usados em aula.

Como desdobramento desta etapa da pesquisa, os professores que lecionavam as disciplinas relacionadas aos livros utilizados como fonte de imagens para a pesquisa também foram ouvidos em suas considerações sobre as figuras selecionadas pelos estudantes. O objetivo desta etapa foi verificar se os professores dos adolescentes pesquisados percebiam relações de identificações pessoais entre os estudantes e as imagens oferecidas pelos livros didáticos e, em caso afirmativo, se os mesmos desenvolviam trabalhos específicos de leitura dessas imagens.

Desenvolvimento do trabalho

Na elaboração deste trabalho foram articuladas duas partes. Na primeira parte, de cunho teórico e baseada em pesquisa bibliográfica, foram confrontadas algumas visões de autores sobre os temas da adolescência, de identidades, das imagens na

contemporaneidade e na educação, temas distintos que se combinam e se relacionam.

Apesar de esses assuntos serem tão amplos e terem uma gama ilimitada de enfoques, foi feito um recorte com o objetivo de relacionar as interferências que se verificam entre eles no ambiente escolar, espaço este que ocupa grande parte do tempo, da vida e das relações sociais dos adolescentes e que tem importância inegável no cotidiano daqueles que o frequentam.

Na segunda parte do trabalho, de cunho prático, é apresentada a metodologia da pesquisa de campo participativa, seus processos, dificuldades, transformações, resultados, análises, comparações, conclusões e possíveis desdobramentos deste trabalho.

As leituras que compuseram a primeira parte do trabalho orientaram a escolha do método da pesquisa-ação para a pesquisa de campo, o qual se mostrou o mais adequado neste trabalho, tendo em vista algumas razões. Em primeiro lugar, a pesquisa-ação mostrou-se adequada pelo fato de suas variáveis não serem fixas, já que os estudantes participantes da pesquisa tiveram respostas personalizadas às situações propostas e estavam sujeitos a interferências constantes. Além disso, o objetivo da pesquisa não foi apenas levantar dados estatísticos, mas sim promover transformações de comportamentos nos sujeitos, pois foram, eles mesmos, agentes destas transformações.

E, por fim, o método se mostrou o mais eficaz por ser a autora a professora do grupo pesquisado e interferir diretamente no processo do trabalho.

Investigou-se como as imagens participam de processos de identificação estabelecidos pelos adolescentes e se a análise, compreensão, interpretação e contextualização dessas mesmas imagens podem modificar suas argumentações, considerando que este processo foi realizado dentro de um grupo de discussão.

Como já foi exposto acima, não são apenas as imagens que interferem na aquisição da identidade adolescente e nem se poderia quantificar essa interferência. Aspectos individuais – biológicos e psicológicos, familiares, sociais, culturais, escolares e históricos interferem simultaneamente neste processo e são igualmente inquantificáveis.

A primeira parte deste trabalho, de cunho teórico, consta de três capítulos: no primeiro discorreu-se sobre a cultura visual contemporânea e suas implicações, referenciando, entre outros autores, Michel Foucault, Louis Althusser, Humberto

Mariotti, Elizabeth Ellsworth, Michael Hardt, Silvio de Gadelha Costa, Theodor Adorno e Max Horkheimer, autores, que embora sob perspectivas diferentes, consideram que a cultura, especificamente as culturas de massa, representam uma forma de dominação política e desenvolvem uma ação crucial sobre a formação das pessoas.

No mesmo capítulo foi discutida a leitura de imagens e suas implicações, utilizando como referências, entre outras, Ana Mae Barbosa, Donis Dondis e Rudolf Arnheim: sob diferentes enfoques, esses autores abordam estratégias de leituras de imagens, estabelecendo critérios sobre a sintaxe da linguagem visual.

Ainda neste capítulo, tratou-se de conceitos sobre arte-educação, baseados novamente em Ana Mae Barbosa, e também em Herbert Read e Fayga Ostrower, que consideram o ensino-aprendizagem de arte como uma forma privilegiada de construção de conhecimentos, não necessariamente restritos à arte, mas relacionados a outras áreas de atuação humana.

No segundo capítulo foi analisada a utilização de imagens nos livros escolares, especificamente no Brasil, seu histórico e sua relação com as mudanças das políticas públicas para a educação e para o livro didático. Para tanto, foi utilizada uma pesquisa bibliográfica realizada no Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, e alguns textos de Circe Bittencourt foram usados, entre outros, como referências.

No terceiro capítulo, abordou-se de que formas a visão da adolescência foi sendo revista a partir do século XVIII e como alguns autores discutiram a formação da identidade adolescente e as identidades contemporâneas. Para tanto, a pesquisa bibliográfica foi baseada em textos de estudiosos do assunto, abordando o aspecto psicológico, como Erik Erikson, Arminda Aberastury e Mauricio Knobel: seus textos tratam do tema relacionando-o a contextos sociais e culturais e desmitificando o senso comum que envolve este período da vida humana.

Pelo viés sociológico, ainda neste capítulo foi abordado como as identidades contemporâneas estão sendo formadas e as ideias que são veiculadas sobre as crises dessas mesmas identidades. Para tanto, foram usados como referências textos de Gilles Lipovetsky e Anthony Giddens: ambos discorrem sobre as especificidades do final do século XX e início do século XXI e como isso concorre para a formação das identidades individuais e grupais. Sobre a formação de identidades em geral, Zygmunt Bauman e Stuart Hall, que discutem como a formação das identidades

contemporâneas está ligada a questões não mais somente individuais ou coletivas, mas também a aspectos ideológicos, produtores de múltiplas identidades.

A segunda parte deste trabalho trata da pesquisa de campo, seu desenvolvimento e resultados. Assim, o quarto capítulo tratou sobre a escolha da metodologia da pesquisa, que é a pesquisa-ação participante, e os motivos pelo qual foi este o tipo de pesquisa escolhido. Os autores referenciados foram, entre outros, Lídia Máximo-Esteves, Maria Amélia Franco, René Barbier, Wivian Weller e Nicole Pfaff, Michel Thiollent, Rajesh Tandon, e Pedro Demo, que fazem um panorama das diversas possibilidades de pesquisa qualitativa em Ciências Humanas.

Neste capítulo foi apresentado o plano da pesquisa de campo participativa, a amostra, os instrumentos, os procedimentos da coleta de dados e como este plano foi-se transformando no decorrer da pesquisa devido às necessidades inerentes ao trabalho e às adequações ao ambiente escolar.

A amostra para a obtenção dos dados constou de 71 estudantes do 1º ano do ensino médio de uma escola técnica estadual da zona norte de São Paulo, cujas idades variavam entre quatorze e dezesseis anos. Esta instituição escolar goza de prestígio na comunidade, sendo considerada uma escola de qualidade pelos moradores e empresários de seu entorno. Seus estudantes apresentam bons rendimentos escolares e a maioria têm perspectivas de continuidade nos estudos, inclusive aqueles que cursam o ensino técnico. Neste capítulo ainda foram relatadas atividades verificatórias, prévias à pesquisa de campo definitiva.

No quinto capítulo foram apresentadas algumas das imagens selecionadas pelos estudantes - de forma espontânea e a partir de um tema específico - bem como as análises de seus discursos.

No sexto capítulo foram expostas algumas figuras que os estudantes coletaram de seus livros escolares em uso e as análises de seus discursos, e também as análises dos discursos dos professores envolvidos com as disciplinas referentes às imagens escolhidas.

No sétimo capítulo foram apresentadas as análises finais dos dados obtidos, sendo que durante a apresentação do desenvolvimento da pesquisa foram sendo feitas análises parciais das etapas da pesquisa de campo. Por fim, apresentaram-se as conclusões da pesquisa e foram propostas possibilidades de aplicação em projetos escolares futuros.

Há, ainda, um apêndice onde estão anexados os modelos das autorizações enviadas à escola e aos estudantes e seus responsáveis, os modelos dos questionários utilizados, algumas transcrições dos discursos dos estudantes e dos professores participantes, bem como as imagens que foram selecionadas pelos adolescentes mas que não foram empregadas na redação final deste texto.

CAPÍTULO 1

AS IMAGENS E A CONTEMPORANEIDADE

1.1. O surgimento de uma nova cultura

Para a compreensão das relações de identificação articuladas entre os adolescentes contemporâneos e as imagens por eles consumidas, faz-se necessário observar as grandes transformações ocorridas na cultura visual de nossa sociedade, notadamente a partir do século XX. Desde então, o rápido surgimento de recursos tecnológicos para produção, reprodução e veiculação de imagens foi responsável pelo surgimento de comportamentos sociais que acarretaram incontáveis formas de intertextualidades e intercâmbio de conhecimentos.

As informações, tanto as textuais como as sonoras e as imagéticas, cresceram tanto em quantidade quanto na rapidez em que eram produzidas e divulgadas. A profusão de informações foi sendo acompanhada pela sobreposição de estímulos sensoriais e pelo esvaziamento dos seus desmedidos significados:

A modernidade impôs-se ao conjunto da sociedade por meio da mídia – imprensa, rádio, cinema – dos esportes e do lazer. Dessa forma um irresistível movimento de mundialização e banalização da cultura foi empreendido. De um a outro canto do planeta, os saberes circulam e sobrepõem-se, deixando o grande público amplamente indiferente a essas perturbações. Essa multiplicação dos saberes em todos os sentidos corre o risco de criar um excesso de sentido, e então, de perda de significação, conforme muito bem assinalou a escola de Chicago (PORTOUIE E DESMET, 1999, p. 26).

O contexto exposto acima representa um aspecto considerável do que se conhece por modernidade ocidental. Este período pode ser definido por algumas características, entre as quais

Visão racionalista de mundo; arte e criatividade vistas como um “outro” oposto ao universo dos “homens práticos”; crença no progresso linear e definido, primado das metanarrativas – visões totalizantes e deterministas do comportamento humano (a psicanálise e o marxismo, por exemplo); crença no planejamento centralizado; crenças em “verdades absolutas” e ordens sociais ideais (o nacional-socialismo e o socialismo, por exemplo); hermetização do conhecimento (academicismo, reserva de saber); ênfase na continuidade; permanência e repetição; padronização da produção industrial; predominância do modelo sujeito-objeto; tendência a ver as pessoas como coisas, peças e engrenagens; governos controladores; paternalistas e autoritários (MARIOTTI, 2000, P. 106).

Segundo Charney e Schwartz, o desenvolvimento desse período se dá a partir do início do século passado quando os eventos culturais associaram-se ao desenvolvimento tecnológico, e baseou-se no

surgimento de uma cultura urbana metropolitana, que levou a novas formas de entretenimento e lazer; a centralidade correspondente do corpo como o local de visão, atenção e estimulação; o reconhecimento de um público, multidão ou audiência de massa que subordinou a resposta individual à coletividade; o impulso para definir, fixar e representar instantes isolados em face das distrações e sensações da modernidade [...]; a indistinção cada vez maior da linha entre a realidade e suas representações [...] (CHARNEY E SCHWARTZ, 2001, p.23).

A referida “linha entre a realidade e as representações” encontra eco nas palavras de Bittencourt: “até pouco tempo atrás, a imagem era vista como uma representação perfeita do acontecimento congelado no tempo. A verdade da ‘imagem’ era incontestável e nada era mais verídico que a expressão: ‘as imagens não mentem’” (BITTENCOURT, 2004b, p.70). Aos poucos, as possibilidades técnicas de edição de imagens tornaram essa concepção obsoleta, mas o sentimento de que as imagens, especialmente as fotografias, são representações fiéis da realidade permanece como um senso comum até os dias de hoje.

A partir do século XX, o desenvolvimento tecnológico acelerou-se cada vez mais e as invenções e descobertas científicas se multiplicaram como nunca. A sensação de rapidez exagerada foi confirmada por Singer, quando observou que

A metrópole sujeitou o indivíduo a um bombardeio de impressões, choques e sobressaltos. O ritmo de vida também se tornou mais frenético, acelerado pelas novas formas de transporte rápido, pelos horários prementes do capitalismo moderno e pela velocidade sempre acelerada da linha de montagem (SINGER, 2001, p.116).

A expansão vertiginosa da tecnologia abarcou também a produção de imagens, e conseqüentemente, a reprodução, veiculação e consumo das mesmas. Este fenômeno pode ser verificado ao se examinar o desenvolvimento tecnológico das fontes imagéticas: a invenção da fotografia, do cinema, da televisão, dos métodos industriais de reprodução e, mais recentemente, as tecnologias de informação, multiplicaram de forma incalculável a exposição dos sujeitos aos estímulos visuais.

Pode-se usar como exemplo para essa verificação uma das mais tradicionais fontes de imagens: as impressas, responsáveis por grande parte da cultura visual de quem nasceu há menos de oitenta anos atrás.

A partir do século XX as pessoas, especialmente as que vivem em grandes cidades, foram expostas a uma quantidade de imagens maior do que todos os seus antepassados somados puderam apreciar. A figura abaixo exemplifica esta afirmação ao mostrar a desproporção entre as poucas pessoas nas calçadas e a profusão de cartazes cujas dimensões ultrapassam a das pessoas, ainda no início daquele século.

Figura 1: Times Square. Nova Iorque, 1909

Singer afirmava que a exposição indiscriminada a estímulos

[...] implicou um mundo fenomenal – especificamente urbano - que era marcadamente mais rápido, caótico, fragmentado e desorientador do que as fases anteriores da cultura humana. Em meio à turbulência sem precedentes do tráfego, barulho, painéis, sinais de trânsito, multidões que se acotovelam, vitrines e anúncios da cidade grande, o indivíduo defrontou-se com uma nova intensidade de estimulação sensorial (SINGER, 2001, p.116).

Ainda segundo o autor, as inovações tecnológicas exigiram cada vez mais quantidade e qualidade de desenhistas, tipógrafos, fotógrafos, enfim, dos produtores de imagens. Não somente a qualidade técnica e estética das reproduções se desenvolvia mas também uma cultura peculiar de consumo de imagens.

Assim, desde as últimas décadas do século XX, a exposição a imagens advindas das mais diversas fontes em praticamente todos os ambientes é tamanha que se torna quase impossível não se ter contato com algum texto imagético no decorrer de um dia.

Para justificar a afirmação apresentada acima - que desde a segunda metade do século passado as pessoas têm sido mais expostas a imagens do que durante todos os séculos anteriores – será explanada a evolução da reprodução de imagens em materiais impressos, desde as antigas técnicas artesanais de gravura, que limitavam a quantidade de exemplares e o alcance de divulgação, até os recursos digitais contemporâneos que permitem infinitas cópias e cuja abrangência é global e instantânea.

1.2. As imagens e suas reproduções

Considera-se que no século XV, com o desenvolvimento da imprensa, iniciou-se a reprodução em série de figuras que acompanhavam o uso regular de caracteres móveis para a impressão de textos, simultaneamente na China e na Alemanha (HEITLINGER, 2007).

Com a popularização do uso dos caracteres móveis para a composição de textos, a técnica mais usada para a reprodução de ilustrações nos materiais impressos até o século XVIII era a xilogravura², método artesanal que permitia um limitado número de cópias devido ao desgaste natural da madeira (figuras 2 e 3).

Figura 2: mapa celeste do hemisfério norte, de Dürer, 1515

² Xilogravura é uma das técnicas mais antigas conhecidas para se produzir cópias, e sua produção é relativamente simples e barata: o artista escava de uma superfície plana geralmente de madeira, chamada matriz, as partes que ele não quer que tenham cor na gravura. Depois de entintar esta superfície, coloca uma folha de papel sobre a mesma e aplica pressão sobre essa folha. A imagem obtida é um negativo da matriz.

Figura 5: Papagaios, de Ernesto Lohse, 1906

Este método, já conhecido, não era usado para fins de reproduções de imagens em materiais impressos e, sim, destinavam-se à produção artística, prática que permanece em curso até os dias de hoje.

As imagens produzidas por esse recurso eram mais detalhadas e atraentes que as produzidas comumente por xilogravuras e também podiam ser reproduzidas muitas mais vezes, devido à natureza mais resistente do material das matrizes de pedra calcária. Por conta dessas características, as litografias dominaram a ilustração de jornais, livros, revistas e cartazes até o final do século XIX e mesmo durante o século XX ainda não haviam sido abandonadas (figuras 4 e 5).

A litografia propiciou a produção de desenhos documentais, como por exemplo, as cenas relatadas nos noticiários. Estas ilustrações eram apresentadas como narrativas visuais de um fato, cumprindo a função dos atuais infográficos (AZEVEDO, 2009).

A fotografia, cujo desenvolvimento se deu através de tecnologias e inventores diferentes a partir do início do século XIX, não teve impacto imediato nos materiais impressos. Por conta de suas restrições tecnológicas e alto custo não representou, de

sobre uma folha de papel e apresenta possibilidades expressivas semelhantes às dos desenhos, aquarelas e pinturas a óleo.

início, ameaça às outras técnicas de reprodução de imagens, mesmo apresentando maior verossimilhança às realidades representadas que as litografias.

Figura 6: heliografia de Joseph Niépce cerca de 1820, considerada a primeira impressão fotográfica

De acordo com o manual de Impressão offset do SENAI-SP (2002), a produção de fotos era um processo complexo e demorado, o que a impossibilitava ao cidadão comum. Como também era cara, durante muitos anos foi privilégio de poucos. A fotografia popularizou-se no final do século XIX com a oferta das câmeras fotográficas portáteis, inventadas pelo norte-americano George Eastman. Funcionavam com rolos de filme e permitiam a reprodução, ainda que para isso necessitassem de aparato técnico e de laboratórios (KODAK, 2013).

Mesmo com a invenção da daguerreotipia⁴, que reduziu o custo e tempo de revelação das fotografias de horas para minutos, a litografia não foi abandonada nos processos de impressão porque os daguerreótipos não produziam cópias. Isto inviabilizava seu uso para ilustrações em materiais impressos de grande tiragem.

Se a fotografia obtida por esse método fosse de interesse para a reprodução em larga escala, as imagens precisavam ser copiadas em matrizes xilográficas ou litográficas para serem reproduzidas. Durante o século XIX várias outras técnicas fotográficas foram sendo desenvolvidas, mas ainda eram impraticáveis para a

⁴ O daguerreótipo foi um dos primeiros processos fotográficos acessíveis ao público. A daguerreotipia consiste em uma imagem fixada numa fina superfície de prata que recobre um outro metal mais barato, geralmente o cobre. São imagens únicas, fixadas diretamente sobre a placa final, sem o uso de uma imagem em negativo. Foi criado em 1839 por Louis Daguerre, que continuou os estudos de Joseph Niépce. Este, por volta de 1820, estava desenvolvendo técnicas de litografia quando conseguiu fixar uma imagem em uma placa de metal coberta com betume da Judeia, substância derivada do petróleo que endurecia ao ser exposta à luz do sol. Essa técnica foi chamada heliografia, mas tinha como desvantagem precisar de várias horas de exposição à luz para lograr resultados, enquanto que a daguerreotipia demandava de vinte a trinta minutos de exposição (<http://www.br.kodak.com/BR/>).

produção de cópias em grande escala, devido aos altos custos e às dificuldades técnicas.

Figura 7: Daguerreótipo “Boulevard du Temple” de Louis Daguerre – cerca de 1840

Em 1880 foi implantada na imprensa a fotogravura⁵ em clichê a meio tom, processo que podia se valer diretamente de negativos de fotografias (figuras 8 e 9).

Figura 8: Índio Cayapó, de Gillot Paris, século XIX

⁵ Fotogravura é o processo fotomecânico, inventado por Fox Talbot por volta de 1850 pelo qual se produzem relevos sobre pranchas metálicas (clichês), a fim de reproduzir desenhos e figuras por meio da impressão gráfica. Foi por meio dela que se tornou possível produzir livros, revistas e jornais com ilustrações numerosas e nítidas. A imagem ou documento que vai ser impresso é fotografado em um filme, posteriormente copiado numa placa de metal. Esta placa é a matriz para as reproduções (FROTA, 2006).

Figura 9: Cigana, de James C. Annan, 1914

O processo de fotogravura foi suplantando lentamente a litografia na função de reprodução de imagens, perdurando até meados do século XX, quando o desenvolvimento da técnica de offset⁶ possibilitou novas soluções visuais, inclusive com reproduções coloridas. Com essa nova técnica podia-se produzir mais de quarenta mil cópias por hora.

Após 1980, o processo de impressão offset começou a utilizar o CTP (*Computer to Plate*), isto é, as matrizes usadas para a replicação de imagens e textos no papel a ser impresso são gravadas por meio de laser controlado por computador o arquivo é lido e transferido a laser para a chapa, sem a necessidade de fotolito intermediário. O CTP permite uma maior qualidade fidedigna ao arquivo original (SENAI, 2002).

⁶ A tecnologia de impressão offset foi inventada em 1904 pelo americano Ira Washington Rubel, litógrafo de Nova Jersey, Estados Unidos, mas também foi patenteada pelo alemão Caspar Hermann, que vivia em Baltimore, cidade do estado norte-americano de Maryland. Offset é um processo de impressão planográfico, cuja matriz não tem relevos. Imprime folha a folha, cujo princípio de impressão está na repulsão da água e tinta gordurosa. A tinta passa por um cilindro intermediário, antes de atingir a superfície da área de impressão do suporte, que geralmente é papel. O uso da impressão offset compensa financeiramente para a produção de material impresso em alta tiragem, acima de cinquenta mil exemplares sendo seu custo inicial muito elevado para baixa tiragem. Na impressão offset, o papel recebe a imagem de impressão de uma borracha intermediária situada entre o cilindro da matriz, que é uma chapa de metal e o cilindro impressor (SENAI, São Paulo, 2002).

Figura 10: capa do jornal Folha de São Paulo de 30 de junho de 1969, impressa em offset

A partir desta década também, a editoração eletrônica e a informatização da imprensa tornaram infinitas as reproduções digitais que não dependiam mais de matrizes materiais para produzir suas cópias. Segundo Julio Plaza, artista contemporâneo brasileiro reconhecido por seu trabalho na área das artes gráficas,

Estas tecnologias inauguram um conceito original de reprodutibilidade...ao contrário das matrizes de reprodução industrial que sofrem desgaste mecânico, as matrizes digitais, pelo caráter universal da numeração permitem a reprodutibilidade *ad infinitum* sem perda de qualidade [...] um dos traços mais característicos do desenvolvimento das NTC (novas tecnologias de comunicação) é o aumento sem precedentes da potência ilimitada de mensagens (PLAZA, 1993, grifos do autor).

A possibilidade de reprodução infinita de imagens verificou-se também no cinema, na televisão e no final do século XX, com a ampliação e popularização da internet.

O consumo imagético na contemporaneidade é, ao mesmo tempo, democrático e ditatorial. Tem-se um amplo e ilimitado acesso a fontes visuais, cujo consumo é, na

maior parte das vezes, sem custo financeiro para o consumidor ou com um custo diluído nos valores das mídias e nos produtos comercializados. O repertório de textos imagéticos é praticamente inesgotável devido à supressão de algumas formas de censuras oficiais ou sociais e à constante alimentação das fontes imagéticas por praticamente qualquer pessoa que tenha acesso a um computador.

No entanto, nem sempre se tem autonomia para consumi-las ou não, especialmente aquelas produzidas pela indústria cultural, às quais os espectadores são expostos de forma automática, involuntária e instantânea. A profusão de informações visuais e a rapidez com as pessoas as recebem muitas vezes não permitem que os sentidos dessas informações sejam compreendidos e analisados criticamente, embora as imagens veiculadas pelas mais diversas mídias continuem ininterruptamente comunicando uma série de significados, dentre os quais apenas os mais imediatos e superficiais são assimilados.

Além disso, a superexposição constante a imagens pode acarretar também uma transformação nos processos dos pensamentos humanos. Segundo Mariotti

A iconização da sociedade, isto é, o fornecimento de um mínimo de palavras escritas e um máximo de imagens padronizadas, conduz a uma diminuição do contato com a razão – o *logos*. Disso resulta a restrição ao acesso das pessoas ao imaginário, o que as leva a ver o mundo de modo concreto e literal (MARIOTTI, 2000, p. 296).

1.3. As imagens e a adolescência

Ao mesmo tempo em que pressupõe uma certa opressão e alienação, a exposição imagética incontrolável a que se está entregue na contemporaneidade pode também interferir na aquisição de identificações dos sujeitos em geral, e especialmente, pelos adolescentes, sendo que essa interferência nem sempre é percebida conscientemente. Por essa razão, o trabalho de leitura e análise dessas imagens como processo escolar pode ser um instrumento para o desvelamento de seus significados e evidenciar esse possível processo de interferência, possibilitando aos adolescentes o entendimento crítico das imagens às quais são expostos:

Fazer os alunos refletirem sobre as imagens que lhe são postas diante dos olhos é uma das tarefas urgentes da escola e cabe ao professor criar as oportunidades, em todas as circunstâncias, sem esperar a socialização de suportes tecnológicos mais sofisticados para as diferentes escolas e

condições de trabalho, considerando a manutenção das enormes diferenças sociais, culturais e econômicas pela política vigente. (BITTENCOURT, 2004b, p.89).

Ao se estudar as imagens produzidas ao longo da história humana pode-se delinear um panorama de como o ser humano foi visto e julgado pelos seus semelhantes, como a violência e a injustiça foram retratadas, como o amor e a paixão foram entendidos e interpretados, como as pessoas se reconheceram nas imagens, não só nas obras de arte pré-históricas ou contemporâneas, mas também nas imagens dos meios de comunicação em massa.

Piaget (1996) através de suas pesquisas, concluiu que o adolescente se encontra na fase de desenvolvimento denominada por ele “lógica operatória formal” e é capaz de responder a problemas considerando um grande número de possibilidades e não apenas as que estão à sua frente, como acontece com as crianças que estão em fase pré-operatória. Essa capacidade permite levantar hipóteses e verificá-las, considerando tanto as possibilidades de sucesso como as de fracasso. Isto significa que as mesmas não são apenas uma extensão da realidade, mas “a realidade é que se situa agora num plano secundário em relação à possibilidade” (MCKINNEY, 1986, p. 146).

A capacidade de alterar sua previsão diante de novos fatos e de imaginar o que poderia *ser idealmente* em contraste com o que *é realmente*, poderia levar ao envolvimento de adolescentes em movimentos revolucionários, seu interesse por estilos de vida alternativos e suas conversões religiosas. Pode-se associar esta visão à de Ana Mae Barbosa (1991) sobre o processo de ensino-aprendizagem da arte, quando afirma que o importante não é ensinar estética, história e crítica da arte, mas, desenvolver a capacidade de formular hipóteses, julgar, justificar e contextualizar julgamentos acerca de imagens e de arte.

Assim, no ambiente escolar, ao se possibilitar o diálogo sobre as sensações provocadas pela leitura das imagens, desenvolve-se a articulação de pensamentos e a possibilidade de levantamento de hipóteses sobre situações provocadas por elas. Essas possibilidades podem se materializar num autoconhecimento, já que através das imagens é possível vivenciar múltiplas experiências e delas se tirar conclusões sem se correr o mesmo risco, físico ou emocional, da experiência vivida de fato. Através delas pode-se transportar no tempo e no espaço, sentir como seria pertencer

ao gênero oposto ao seu, experimentar situações em épocas remotas ou num futuro ficcional distante e compará-las com o que se vive contemporaneamente.

Isso também pode se estender a outras situações mais universais: o posicionamento frente aos grandes conflitos humanos que também são dos adolescentes; as atemporais perguntas filosóficas “de onde venho, para onde vou, quem sou, quem poderia vir a ser”; as indagações a respeito do amor, da vida e da morte; a possibilidade de entender melhor e de maneiras divergentes o corpo físico e os sonhos, as paixões, as violências, as desigualdades sociais, as injustiças que se repetem através dos séculos e dos países, a política, o trabalho. Assuntos de adultos num mundo onde os adolescentes estão incluídos e excluídos ao mesmo tempo.

A constatação de que outras pessoas já viveram e passaram pelas mesmas emoções e situações que afligem ou embalam os jovens pode auxiliar na melhor compreensão ou aceitação desses eventos. Bem como a identificação na representação da realidade de outra pessoa que viveu há séculos e que, surpreendentemente, traduziu sua visão de mundo, ainda que até esse momento o espectador não soubesse disso.

O desafio, a originalidade e as provocações de algumas imagens, aspectos associados ao estereótipo da rebeldia juvenil, adquirem significados de identificação não apenas no conteúdo anedótico das obras, mas nas formas como foram realizadas. A procura do equilíbrio formal perseguido por alguns artistas também pode ser entendida como a busca de um equilíbrio pessoal.

A leitura de imagens relacionando-as ao cotidiano também favorece um encontro com os ideais juvenis de transformação e superação de uma realidade considerada insatisfatória e pode promover valores humanos tão caros aos jovens, como a justiça, a liberdade, a solidariedade, a igualdade, a preservação do meio ambiente e a superação de preconceitos através de uma linguagem sutil que ultrapassa os limites da informação. Pode oferecer um instrumento a mais na construção de uma identidade não tão dependente de regras ditadas pela sociedade. Articulando a cultura tecnológica contemporânea a ideais de transformação da sociedade, Lipovetsky afirmou que:

Não é verdade que a sociedade de fruição conseguiu exterminar a sede de entender, de aprender e de refletir. Temos motivos para pensar que no futuro essa força propulsora possa se ampliar. [...] Em primeiro lugar o poder da internet. Sem dúvida é algo que estimula a curiosidade, que incentiva os

indivíduos a propor novos temas e soluções, a alargar seus horizontes de conhecimento. Apesar disso, não sejamos ingênuos a ponto de supor que apenas a democratização dos meios de informação e a difusão dos programas televisivos com alguma qualidade possa competir com a natureza dos problemas suscitados pelo futuro da cultura e do pensamento contemporâneo. A escola continuará a desempenhar um papel primordial no sentido de prover pontos de referência em meio a hipertrofia da informação. Um dos maiores desafios com que se defronta o século XXI é a criação de novos sistemas de formação intelectual, qual seja, uma escola adaptada tanto à época pós-disciplinar quanto à época pós-hedonista (LIPOVETSKY, 2007, p.59).

Uma determinada imagem oferece diversas interpretações, às vezes até contraditórias. A reflexão e a verbalização a respeito dessa imagem possibilitam aos jovens que ouçam e julguem opiniões divergentes das suas, expressem suas opiniões articuladamente, esclareçam - inclusive para si mesmos - seus posicionamentos, discordem de pontos de vista até então aceitos como verdadeiros com argumentos retirados da imagem ou da sua própria experiência de vida.

Num texto escrito, o conteúdo pode ser deduzido através de elementos como o título, por exemplo, ou se ter uma ideia do mesmo conhecendo seu autor, mas o leitor precisa completar a leitura para uma compreensão total. Isso não acontece com a imagem por que

[...] ela se apresenta inteira ao primeiro olhar, tem caráter presentacional: o observador a apreende globalmente e ela, de pronto, mobiliza seus esquemas perceptivos. A percepção da imagem não segue uma linha de orientação obrigatória, porém envolve uma multiplicidade de pontos de vista, de acordo com as opções que o observador faz. (SME – DOT, 2006, p.28).

1.4. A heteronomia das imagens

Por heteronomia (do grego *heteros*, "diversos" + *nomos*, "regras") entende-se a sujeição dos indivíduos às decisões e escolhas de terceiros ou de grupos. Este conceito proposto pelo filósofo Immanuel Kant no século XVIII se opõe ao conceito de autonomia, também proposto por ele, no qual as pessoas possuem liberdade de escolha e podem expressar sua vontade livremente, agindo conforme suas próprias decisões (ABBAGNANO, 2007).

Juridicamente, trata-se de um conceito relacionado ao fato de que todos os cidadãos devem se submeter à vontade da lei, mas no contexto desta pesquisa refere-se à limitada possibilidade de escolha de imagens pelos jovens estudantes, dada a padronização dos textos imagéticos veiculados. Considera-se que já houve uma

escolha prévia realizada pelos produtores das mesmas, principalmente nos meios de comunicação em massa que as divulgam ininterruptamente, oferecendo assim um repertório imagético estereotipador e normalizador.

Uma crítica à heteronomia no uso das imagens, isto é, à falta de arbítrio no consumo das mesmas, foi feita por Adorno e Horkheimer (2006) em seu ensaio sobre a indústria cultural e a massificação, ainda em meados do século XX.

No texto, que continua adequado ao século XXI, os autores afirmavam que a “cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança” (p. 99), já que as manifestações culturais como a arquitetura, o cinema, o rádio, as revistas, a arte em geral – e mais contemporaneamente, a televisão e a internet – constituem um sistema coerente cujas regras são obedecidas indiferentemente às ideologias de seus produtores. Tais exemplos se encontram no cinema, em que a duração média dos filmes é de duas horas, qualquer que seja a história a ser contada, e os diálogos são passíveis de dublagem em qualquer idioma, apesar das especificidades dos mesmos.

O fato de milhões de pessoas consumirem o que esta indústria produz faz com que sejam necessários métodos de reprodução tecnológica cada vez mais eficientes. A disseminação desses produtos padronizados traria satisfação para necessidades produzidas que não existiam antes destes produtos e que, portanto, seriam homogêneas, indiferentemente da diversidade dos seus consumidores. E já que satisfazem necessidades, essa produção de bens culturais padronizados e padronizadores teria origem na própria demanda de quem os consome.

Por isso seriam tão bem aceitos, sem nenhuma resistência, como se fossem isentos de ideologia, cuja autoria poderia ser de qualquer cidadão comum. “O que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p.100). Por fim, a indústria cultural, nas palavras dos mesmos autores, impediria a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente.

Essas afirmações foram feitas há setenta anos e as mesmas situações de padronização e de industrialização cultural continuam a se verificar. Contemporaneamente, vive-se imerso em uma quantidade gigantesca de imagens, como em nenhuma outra época da história da humanidade. E da mesma forma rápida com que as imagens são produzidas, muitas também são descartadas. É praticamente ilimitado o acesso à produção imagética de todas as partes do mundo,

a qualquer hora do dia, em qualquer lugar onde se esteja. Pode-se facilmente encontrar imagens sobre os mais variados temas, utilizando-se diferentes recursos para tal, dos mais tradicionais aos mais avançados tecnologicamente.

Em decorrência, pressupõe-se que essa grande quantidade de informações visuais permitiria que os sujeitos praticassem uma certa autonomia na hora da escolha das imagens, em decorrência de suas necessidades ou desejos, independentemente do contexto em que se encontrassem.

Tomando-se como exemplo um processo escolar de ensino aprendizagem, as quase infinitas condições de escolha imagética dariam tanto ao educando como ao educador um repertório imenso e enriquecedor para seus trabalhos escolares, suas pesquisas, suas aulas. Essa infindável fonte de recursos permitiria um sem número de possibilidades e intertextualidades, o acesso a incontáveis imagens formalmente variadas, com significados diferentes sobre o mesmo tema, mostrando os pontos de vista – concordantes ou não - de seus diversos autores e enriquecendo a aquisição e a construção dos conhecimentos por parte de todos os envolvidos nesse procedimento.

Além do aspecto da amplitude das escolhas, a gratuidade do uso das imagens possibilitada pelos recursos tecnológicos facilitaria o uso das mesmas, sem as questões referentes aos pagamentos de direitos autorais, que muitas vezes inviabilizam o uso de produtos culturais em situações em que não há recursos para subsidiá-los, como nas escolas públicas, por exemplo.

Desta forma, os estudantes poderiam confrontar imagens produzidas em locais e épocas diferentes e ao comparar, analisar, criticar e apreciar essas imagens poderiam construir conhecimentos mais abrangentes e flexíveis, já que o repertório formado seria diversificado e formado por representações de pessoas com origens e tradições culturais distintas.

Essas imagens teriam um papel importante para a formação não só intelectual, mas também identitária dos estudantes já que as identificações e rejeições são praticadas num amplo espectro de modelos, modelos estes que produzem a aquisição de novos comportamentos, considerados adequados à vida em sociedade.

A situação relatada acima é uma idealização já que as imagens produzidas parecem se repetir infinitamente, tanto na forma como no conteúdo. Na verdade, ao escolher a imagem adequada a um certo fim, a pessoa está numa situação heterônoma, recebendo elementos exteriores, pré-concebidos, e se submetendo a

uma falsa escolha, já que a diversidade ideal é substituída por imagens que se multiplicam em significados e intenções padronizadas.

No entanto, o desvelamento dos diversos sentidos dessas imagens pode ser aprendido nas três abordagens educacionais: na educação informal (por exemplo, nos comentários que os sujeitos emitem cotidianamente sobre propagandas de produtos para consumo), na educação não-formal (ao se assistir um filme sobre um tema de interesse pessoal) e na educação formal, já que também é função da escola oferecer aos estudantes instrumentos para um melhor entendimento das imagens a que estão expostos. Nas palavras de Lipovetsky:

As humanidades fornecem os pontos de referência para os sentidos e os quadros de entendimento que são insubstituíveis. Temos uma necessidade básica de bússolas para a reflexão que se ligam à história universal do pensamento. E essa necessidade aumenta conforme aumenta o risco de afundarmos na constante enxurrada de informações que recebemos diariamente (LIPOVETSKY, 2007, p. 60).

Ainda segundo esse raciocínio, Coelho afirmou que é fundamental uma educação estética que provoque nas pessoas aquelas experiências únicas e singulares de sensações e criação de sentidos: é imprescindível a educação do gosto pois é este que possibilita a “experiência de ampliação da presença da esfera do ser” (COELHO, 2001, p. 76). Assim, também seria função da escola promover a educação do gosto, para que os sujeitos recuperem o arbítrio e desenvolvam “critérios que ultrapassem a resposta natural e os gostos e preferências pessoais ou condicionados” (DONDIS, 2007, p. 231), sendo que o alfabetismo visual “eleva nossa capacidade de avaliar acima da aceitação (ou recusa) meramente intuitiva de uma manifestação visual qualquer” (DONDIS, 2007, p. 231).

Paradoxalmente, a tecnologia da informação que, contemporaneamente, poderia estar a serviço da educação, se configura como o oposto, por conta da rapidez e da instantaneidade com que as informações são veiculadas e o progresso tecnológico acaba por configurar uma espécie de regressão que afeta o “intelecto autocrático, que se separa da experiência sensível para submetê-la” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p.41).

A tese de que o desenvolvimento tecnológico pode configurar um retrocesso da subjetividade humana aparece também nas palavras de Mariotti:

A ilusão de que podemos compreender todos os temas com a mesma eficácia deriva do modelo mental linear, típico da era industrial: peças separadas, produção massificada e sequencial, compartimentos estanques. Passou-se a acreditar que a consciência coletiva – a consciência vigil pública – é a única possível. Essa é a percepção que produz o senso comum, tão estandardizado como os processos das linhas de montagem (MARIOTTI, 2000, p. 207).

Esta situação configura uma definição do modernismo enquanto período da história humana. No entanto, segundo o autor, as consequências deste tipo de pensamento ainda permeiam as relações sociais e políticas contemporâneas:

O resultado se traduz no comportamento dos indivíduos e das comunidades. Para a maioria, a escassa compreensão do que acontece – tanto em relação a si mesmos como em relação aos outros e ao mundo – parece ser a regra. Esse estado de coisas convém a todas as formas de autoritarismo. Sabemos que para o pensamento autoritário a palavra é instituída, o que levou à crença de que ela é suficiente para atender a todas as necessidades de expressão do cotidiano. Nessas condições, a linguagem verbal acabou sufocando a não-verbal. Em consequência, o discurso do silêncio, das formas e do movimento, virtualmente deixou de ser percebido (MARIOTTI, 2000, p. 207).

Assim, num contexto de “crise” ou “mal-estar contemporâneo” (COSTA, 2007), os instrumentos possibilitados pela leitura aprofundada de imagens adequam-se às demandas sociais contemporâneas:

[...] tal crise não diz respeito apenas à realidade social ou à realidade educacional, como se queira: ela atinge também, e não sem consequências, o próprio exercício do pensar, ou seja, ela nos força a questionar os conceitos, as categorias, os princípios e até mesmo a imagem de pensamento dos quais, até então, temos nos utilizado para aprender a realidade e nela intervir (COSTA, 2007, p. 16).

Retomando a ideia de heteronomia no consumo de produtos culturais em Adorno e Horkheimer (2006) verifica-se no universo visual escolar, em geral, que algumas imagens aparecem sistematicamente como referências, isto é, há um repertório visual limitado e considerado ideal para ilustrar ou reforçar certos conceitos, independentemente do grau de escolarização em que o estudante se encontra.

Essas figuras padronizadas, aparentemente, não têm autoria ou conotam uma autoria de domínio público. De tanto serem repetidas, os nomes de seus autores se perderam no passado recente de incontáveis visualizações. E como não se pode atribuir a um só indivíduo a criação da obra, esta se torna um produto criado e aceito pela coletividade.

Para ilustrar a situação acima descrita, há alguns exemplos de conteúdos escolares para os quais as imagens que os estudantes trazem são recorrentes:

degradação ou manutenção do meio ambiente, a fome no continente africano, as guerras mundiais, os preconceitos raciais e as questões de gênero.

Essas imagens que parecem ter estado sempre tão gentilmente à disposição, que se apresentam como neutras e bem adequadas aos textos escolares, estão carregadas de significados encobertos por sua superexposição e padronização. Ao mesmo tempo em que elas são tão acessíveis, são fortes: parecem ter vida própria, distantes da vontade e da intenção de seus autores.

Ainda que seu uso subverta sua função original - função quase impossível de se conhecer, já que inclusive os próprios autores das mesmas muitas vezes são desconhecidos - essas imagens conservam as ideias iniciais, mesmo que o receptor não se dê conta disso. E a neutralidade e a padronização dos signos não são exclusivas dos textos imagéticos presentes nas escolas em geral, verificando-se também nos textos verbais:

Ao se apresentar como desejando apenas a compreensão, os textos educacionais endereçam-se aos estudantes como se os textos não fossem de ninguém, como se não tivessem nenhum desejo de colocar seus leitores em qualquer posição exceto a de uma compreensão neutra, benigna, geral e genérica (ELLSWORTH, 2001, p. 61).

E a acessibilidade tecnológica, que a princípio pode configurar independência no uso das informações, inclusive as imagéticas, continuam a servir a um tipo de controle já que

De forma geral, como as novas tecnologias surgem normalmente através dos países ricos e, em seguida através dos segmentos ricos de nossa sociedade, temos uma tendência natural a identifica-las com interesses dos grupos econômicos dominantes. E a verdade é que servem inicialmente a esses interesses (DOWBOR, 1996, p. 19).

A demasia de figuras mediada pela tecnologia que caracteriza a contemporaneidade, analisada pelos autores acima, é percebida também na escola onde estudavam os sujeitos desta pesquisa: há imagens por todos os lados, nas paredes, nas carteiras, no material escolar, fichários, mochilas, cadernos, livros, nos trabalhos que eles realizam, em seus equipamentos eletrônicos.

Mesmo quando os trabalhos são feitos na disciplina de Artes, as imagens utilizadas aparecem quase sempre como ilustrações de textos verbais. Geralmente no ambiente escolar o texto verbal é a linguagem privilegiada no processo ensino-

aprendizagem, enquanto o texto imagético funciona como complemento, talvez decorativo, quase sempre considerado neutro. Os múltiplos significados das fotos, filmes, dos desenhos, dos logotipos, das cenas de filmes, das imagens publicitárias são ignorados.

Sobre essa desvalorização, o educador Herbert Read, que se destacou em sua defesa da educação através da arte, afirmava que

a função das imagens não é mera ilustração [...] Grande parte do pensar se desenvolve em forma de imaginar e grande parte da física moderna, por exemplo, se enuncia em imagens... não basta dizer que os processos foram “acompanhados” ou “ilustrados” por imagens: as imagens foram parte integral do pensamento (READ, 1982, p. 74).

No entanto, esses significados silenciados das imagens vão sutilmente, interferindo na formação das identificações do sujeito. É nesse “não ser”, nesta ausência de elementos declarados, que as ideias vão sendo transmitidas sem que as pessoas se deem conta. As imagens vão, dia após dia, moldando a forma como se interpreta o mundo, como se fossem os retratos autorizados da realidade.

Essas imagens vão fazendo parte do cotidiano como se fossem inatas e não criadas por outras pessoas, e suas intenções não ficam claras na mera visualização superficial a que são, quase sempre, submetidas nos processos de ensino-aprendizagem.

Sobre as intencionalidades não declaradas pelos produtores de imagens, pode-se reportar a Althusser (1985) quando este considerava que a cultura também é uma forma de controle ideológico ou, em suas palavras, um AEI (Aparelho ideológico de Estado). Isto é, instituições, oficiais ou não, que exercem o papel de controle da sociedade, como AIEs religiosos, escolares, familiares, jurídicos, políticos, sindicais, de informação (a imprensa, o rádio, a televisão, etc.), culturais (Letras, Belas Artes, esportes, etc.) (ALTHUSSER, 1985, p. 68).

Abaixo, no texto de Althusser, ao se substituir o termo “palavra” pelo vocábulo “imagem”, corrobora-se a ideia de que os textos imagéticos podem, sim, ser alienantes e exercer um tipo de controle social não evidente:

Como todas as evidências, inclusive as que fazem com que uma palavra “designa uma coisa” ou “possua um significado” (portanto inclusive as evidências da “transparência” da linguagem) a evidência de que vocês, como eu, somos sujeitos – e até aí que não há problema – é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar. Este é aliás o efeito característico da ideologia – impor (sem parecer fazê-lo, uma vez que se tratam de “evidências”) as

evidências como evidências, que não podemos deixar de reconhecer e diante das quais, inevitável e naturalmente, exclamamos (em voz alta, ou no “silêncio da consciência”): “é evidente!” (ALTHUSSER, 1985, P. 97).

As “evidências” de significados referidas por Althusser podem ser questionadas pelos espectadores, ao se considerar que a leitura de imagens é um diálogo entre as próprias imagens e o espectador. Neste caso, os significantes “podem ganhar significado somente em dado contexto; sua conotação depende da relação dialógica com o contexto” (SIMÃO, 2010, p. 269).

Ao adequar-se as ideias acima transcritas a um contexto escolar, numa situação de ensino-aprendizagem muitas vezes se faz necessária uma intermediação para que estes significados sejam compreendidos. Nem sempre “o eu se ocupa mais do Ihe é inapreensível no outro, no que está escondido em seu silêncio ou por detrás de suas ações explícitas” (SIMÃO, 2010, p. 269). Às vezes é preciso um trabalho de desvelamento do inapreensível.

Paradoxalmente, até mesmo os elementos que inicialmente confundem e aparecem como ruídos de comunicação podem também ampliar a compreensão dos significados:

os fatos que acontecem desordenadamente e sem significado constituem ruídos de comunicação. Contudo, o que para nós é ruído para outros pode ser informação e vice-versa. Além disso, o que num primeiro instante percebemos como ruído pode, algum tempo depois, ser percebido como informação. [...] É por isso que a diversidade de opiniões precisa ser respeitada: ela é a melhor forma de evitar a redundância e gerar informação. A redundância uniformiza, a informação forma por dentro, isto é, transforma. A redundância gera condicionamentos, a informação produz aprendizagem, educa (MARIOTTI, 2000, p. 239).

Segundo Valsiner (1994) no senso comum da prática comunicativa cotidiana, através da linguagem ordinária, têm-se a ilusão de que é possível o entendimento completo do falante pelo ouvinte, desde que haja uso adequado (correto) das formas de linguagem. O autor chamou essa perspectiva de “perspectiva expressionista”, salientando que, não obstante, ela tem papel importante no processo comunicativo.

Se o uso adequado da linguagem verbal colabora para atingir um consenso no diálogo, também é necessário que os que dialogam com os textos imagéticos conheçam a sintaxe da linguagem visual, suas regras e usos. Essa sintaxe é profundamente conhecida e estudada por quem produz as imagens, mas nem sempre é acessível aos receptores das mesmas (DONDIS, 2007).

Na escola, e também fora dela, aprende-se a ler textos verbais, a interpretá-los, a compreender os significados subliminares, e relacionar esses significados a outros, a criticá-los, analisá-los e a escolher os mais adequados para determinados fins. Este processo de aprendizagem deve ser feito também em relação às imagens, para que o diálogo com elas aconteça de forma a acrescentar significados a esse processo. O trabalho aprofundado de leitura de imagens traria mais autonomia aos sujeitos para o desvelamento dos sentidos, já que as imagens obedecem a uma sintaxe, como os textos. Apesar de essa sintaxe ser aprendida o tempo todo, nas relações intersubjetivas, é na escola que esse conhecimento deveria ser sistematizado e organizado. Mas não é o que geralmente ocorre nas escolas contemporâneas em geral:

Até mesmo a utilização de uma abordagem visual do ensino carece de rigor e objetivos bem definidos. Em muitos casos, os alunos são bombardeados com recursos visuais – diapositivos, filmes, slides, projeções audiovisuais – mas trata-se de apresentações que reforçam sua experiência passiva de consumidores de televisão (DONDIS, 2007, p. 17).

Quem aprende a ler nas imagens as intenções do outro, seja esse outro produtor ou reprodutor, interfere nas mesmas e também modifica aquele que as produziu ou reproduziu. Isto se dá de modo direto, com as diversas formas de edição de imagens que estão ao alcance de todos via os meios de comunicação em massa e suas reprodutibilidades, mas também no sentido de uma troca simbólica, de uma ampliação de significados talvez não prevista pelo produtor, mas que é incontrolável, já que cada pessoa tem vivências únicas e individuais que a norteiam no entendimento da obra.

A prática contínua do desvelamento dos significados das imagens que nos envolvem cotidianamente possibilita que a carga afetiva que elas possuem, seu poder de sensibilizar, de chocar, de informar instantaneamente, seja usada a favor do espectador.

Não se trata apenas da mera descrição ou do que se pode reconhecer ao primeiro olhar. Muitos dos elementos existentes nas imagens não se dão por si só. Muitos estão na sua ausência, na falta que às vezes nem é percebida como tal se não houver uma observação especial, um período de reflexão, para compreender as ausências como elementos significativos, de perceber o que é que não está declarado, e qual é o valor do que foi omitido. Isso que, à primeira vista, pode parecer uma

habilidade metafísica, é também competência dos processos de leituras de imagens. Assim como a ausência de sons na música, o silêncio, é fundamental na fruição da mesma, as ausências imagéticas têm a função de acrescentar sentidos ao entendimento.

Aqui, podemos considerar as imagens como objetos ativos, que não se oferecem como tábulas rasas às ações simbólicas dos sujeitos (SIMÃO, 2010). Elas têm uma história de múltiplos significados, que são ressignificados incessantemente pelos que as veem.

Assim as imagens, em análises e discussões adequadamente mediadas por um processo de leitura, teriam o papel de buscar consensos ou dissensos nos diálogos, de acrescentar significados a eles, de serem instrumentos a mais na busca de entendimento entre as partes, mas com seu uso indiscriminado e acrítico perdem-se inclusive as incontáveis possibilidades de interpretações que os textos imagéticos possuem.

A respeito dos significados dos elementos comunicativos, Coelho Netto afirmou que:

[...] uma mensagem terá mais valor quanto maior o número de modificações que pode provocar. Esse valor e essas modificações estão na dependência da *extensão do repertório* da mensagem [...] não se levando em conta a qualidade da mensagem, pode-se dizer que quanto maior o repertório, maiores as modificações possíveis e inversamente, quanto mais restrito o repertório, menor a possibilidade de modificação (COELHO NETTO, 2007, p.127, grifos do autor).

De acordo com o autor, quanto maior o repertório de uma mensagem, menor será sua audiência e vice-versa. Isto significa que uma mensagem com um extenso repertório tende a provocar mais modificações do que outra de menor repertório, porém provocará essas mudanças num número menor de receptores, numa audiência mais limitada. Como exemplo, ele citou as obras de Guimarães Rosa ou James Joyce, que têm poucos leitores em comparação ao grande público dos romances policiais, que na maioria das vezes têm um repertório de significados mais reduzido.

Isso se observa também nos produtos da indústria cultural, especialmente os produtos imagéticos, que atingem milhões de pessoas apesar - ou por causa - de sua simplificação sígnica.

Ellsworth (2001), no ensaio onde compara cinema e educação⁷, acreditava que tanto os filmes quanto as aulas ministradas em escolas se destinam a um tipo específico de público, que nem sempre é aquele que, de fato, irá assistir a determinado filme ou a determinada aula. Cada sujeito que assiste ao filme ou à aula o percebe através de suas vivências e suas identificações que, definitivamente, estão fora do alcance de conhecimento dos produtores cinematográficos ou dos professores.

Mas apesar dessa impossibilidade de se conhecer os “lugares” de onde o público receptor vai estar, “muito frequentemente, os professores endereçam-se aos estudantes de forma planejada para eliminar, minimizar ou conter as emaranhadas coisas sociais, históricas e inconscientes que poderiam confundir a compreensão de um texto educacional” (ELLSWORTH, 2001, p. 58) e ainda que

nós, professores, não podemos observar diretamente a desordenada dinâmica do desejo, da fantasia e da transgressão que inevitavelmente descarrilham os conhecimentos e as identidades sociais que nossos currículos oferecem a nossos alunos – ou a nós próprios (ELLSWORTH, 2001, p. 69).

Considerações

Ao longo deste capítulo, foi discutido como a relevância das imagens na existência humana intensificou-se desde a modernidade até os dias de hoje. Esse fenômeno foi devido, principalmente, ao desenvolvimento tecnológico e à consequente proliferação dos meios de comunicação em massa e da disseminação da indústria cultural. Pode-se considerar como marco inicial deste processo a invenção da máquina fotográfica de uso pessoal, em meados do século XIX, passando pela criação do cinema, da televisão, dos métodos eletrônicos de reprodução de imagens até as contemporâneas possibilidades de criação, edição, difusão e armazenamento de imagens possibilitadas pelas tecnologias de informação e de comunicação.

⁷ ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In SILVA, Tomaz Tadeu da. Nunca fomos humanos. Nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

Constatou-se que na última metade do século XX, a exposição às imagens foi maior do que em todos os séculos anteriores. Esta afirmação foi exemplificada pelo desenvolvimento da produção, reprodução e veiculação das imagens na imprensa, desde as antigas gravuras produzidas artesanalmente, cujo alcance era extremamente restrito até as atuais reproduções digitais, que não apresentam limite de cópias já que não dependem de matrizes materiais e cujo alcance é incalculável. Observou-se também que com os meios de comunicação em massa as imagens se tornaram também instrumentos de controle ideológico e político, uma vez que a superoferta e a superexposição imagética dificultam aos espectadores, especialmente os adolescentes, que atuem autonomamente no consumo visual e elaborem análises de seus possíveis significados e interferências que essas imagens possam causar em suas identificações.

Afirmou-se também que a competência da leitura visual ainda é pouco desenvolvida, notadamente na educação formal, por ainda existir uma desvalorização dos textos imagéticos em relação aos textos verbais. Entretanto, considerou-se que o alfabetismo visual trabalhado na escola poderá desenvolver nos estudantes uma certa autonomia na escolha das imagens por eles consumidas e na decodificação dos significados daquelas figuras com as quais estabelecem identificações. Também foi constatado que, em geral, nos processos educacionais as imagens se apresentam sem contextualização, o que as investe de neutralidade ideológica e de credibilidade enquanto representações de realidades.

Seguindo esta linha de pensamento, o capítulo seguinte será dedicado às ilustrações de livros escolares, que também são considerados meios de comunicação em massa. Apesar de seu alcance não se comparar ao da televisão ou da internet, os livros didáticos também estão sujeitos às regras da indústria cultural: são produzidos em série e em grande quantidade, obedecem às leis do mercado capitalista, são difusores das ideologias governamentais, têm a tecnologia como base de sua produção. E da mesma forma que as imagens veiculadas pelos demais meios de comunicação em massa, as ilustrações dos livros escolares muitas vezes se apresentam como produtos isentos de ideologias, descontextualizadas, restando aos estudantes, consumidores compulsórios, a tarefa de decodificá-las sem estarem, na maioria das vezes, instrumentalizados para tanto.

CAPÍTULO 2

A ESCOLA, AS IMAGENS E OS LIVROS ESCOLARES

2.1. O livro didático como fonte de imagens

Como foi explanado no capítulo anterior, as rápidas transformações ocorridas nas formas como as imagens foram produzidas, reproduzidas, veiculadas e consumidas a partir do século XX implicaram em novas formas de relações entre os sujeitos e essas imagens. Essas transformações, obviamente, também se verificaram nos textos imagéticos presentes nos livros didáticos, que acompanharam a cultura visual dos demais meios de comunicação em massa.

Este trabalho se propôs a observar como os adolescentes se identificam com algumas das diversas imagens que consomem diariamente, sendo que o campo para a observação foi a própria instituição educacional que os sujeitos pesquisados frequentavam. Apesar de se realizar em um contexto escolar, inicialmente o recorte imagético usado para o estudo limitar-se-ia às imagens dos meios de comunicação em massa e dos acervos pessoais dos estudantes. No entanto, no decorrer da pesquisa, os livros didáticos apareceram também como fontes imagéticas significativas, de onde se originaram diversas figuras que foram selecionadas pelos estudantes.

De fato, ao se considerar as imagens com as quais os adolescentes têm contato, aquelas presentes nos livros didáticos se encontram em posição privilegiada, já que estes são objetos de uso cotidiano e compulsório, pois os estudantes que os utilizam diariamente não têm autonomia quanto a sua escolha, uma vez que não são consultados pelas instituições escolares a respeito da escolha dos mesmos. No caso das escolas públicas, esta escolha ainda é mais restrita, considerando-se a limitada oferta de opções do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático, que fornece os exemplares gratuitamente). Nesta situação, a única forma de autonomia possível aos estudantes quanto aos livros escolares é escolher usá-los ou não.

Segundo Bittencourt “o livro didático é um objeto cultural contraditório que gera intensas polêmicas e críticas de muitos setores, mas tem sempre sido considerado como um instrumento fundamental no processo de escolarização” (BITTENCOURT,

2004a, p. 471), inclusive por ser, muitas vezes, o único livro com o qual os estudantes - e suas famílias - terão contato durante suas vidas.

No entanto, esse importante instrumento nos processos educacionais só vem sendo objeto de interesse acadêmico há cerca de trinta anos (CHOPIN, 2004), sendo que os estudos iniciais focalizavam principalmente aspectos ligados ao seu caráter ideológico. Mais recentemente, os enfoques se ampliaram para o estudo de aspectos epistemológicos dos livros escolares relacionados aos conhecimentos veiculados por eles, e também dos aspectos relacionados às políticas educativas públicas e do controle estatal sobre a produção livreira e sobre os conteúdos veiculados.

Contudo, o aspecto relativo às possíveis identificações subjetivas que os milhões de adolescentes estabelecem diariamente com as imagens presentes nesses mesmos livros ainda não se configura como uma área de interesse para as pesquisas sobre os livros didáticos. Embora as imagens venham sendo tratadas não apenas como meios facilitadores da leitura dos textos, mas também como fontes iconográficas e históricas, a perspectiva psicológica das mesmas ainda é desconsiderada apesar de que

O livro didático é considerado um instrumento muito importante para a construção de ideologias e memórias, perpassando o imaginário das pessoas que adquirem saber através dele. A preocupação com sua utilização, bem como sua elaboração e escolha está ligada a preocupação que se tem com essas ideologias e memórias criadas ao longo do enorme contato que se tem com esse material. (SANTOS, 2008, p. 2).

Dessa forma, pode-se considerar que as imagens veiculadas por esses materiais, ao longo dos muitos anos de escolarização pelos quais qualquer sujeito passa ao longo de sua vida, têm também um papel relevante na aquisição destas ideologias, memórias e, de acordo com a hipótese desta pesquisa, no estabelecimento de identificações.

Dentre os livros escolares que os sujeitos pesquisados se utilizam é quase inconcebível que algum deles seja composto exclusivamente por textos, em preto e branco, ou sem elementos visuais coloridos e dinâmicos. A programação visual dos livros, sua divisão em capítulos, as capas e contracapas, as variações tipográficas do texto e, naturalmente, suas ilustrações são tão integrantes do livro e do seu discurso pedagógico como as informações verbais que ele apresenta, talvez até mais importantes no projeto gráfico do que o próprio texto veiculado.

As imagens nos livros didáticos têm sido utilizadas propositadamente para facilitar a memorização de postulados, esclarecer significados, representar realidades, amenizar leituras cansativas, facilitar o entendimento de conceitos e transmitir ideologias. Essas são funções intencionais de quem produz e adota os livros mas, entretanto, pode haver também associações que ocorrem de forma não intencional e que fogem do controle tanto dos produtores como dos professores.

Há diferentes perspectivas pelas quais as imagens dos livros didáticos têm sido abordadas. Geralmente, as intertextualidades que as imagens promovem com as ilustrações nos livros escolares muitas vezes se confundem com a própria realidade que é representada. Isto foi constatado por Duborgel (1992) ao reconhecer que a extrema valorização do realismo nas imagens é um fenômeno cultural e está ligada à percepção de semelhança.

Mas segundo Bittencourt “as imagens são utilizadas para ‘concretizar’ noções abstratas, tais como a de tempo histórico, proporcionando ao aluno formas de presenciar outras experiências não vivenciadas por eles” (BITTENCOURT, 2004b, p.70).

Não obstante, não se pode ignorar o fato de que cada indivíduo interpreta um texto, verbal ou visual, de acordo com suas experiências prévias. Assim, uma imagem que se postula como representação ou alegoria de uma realidade pode ser tomada como a própria realidade pelo educando, se a mesma não for adequadamente trabalhada em seus múltiplos significados, podendo inclusive apresentar resultados opostos aos esperados e qualificados como ideais ao processo.

Esta possibilidade normalmente não é apreciada nos processos de ensino-aprendizagem. Como já foi discutido anteriormente, no ambiente escolar, em muitas ocasiões, a cultura visual é considerada através de uma perspectiva essencialista, como se as imagens existissem por si próprias, sem se relacionarem ao contexto em que existem ou foram criadas, como se as representações imagéticas que fazem parte do cotidiano estudantil não trouxessem consigo uma carga de significados que variam conforme as situações a que estão submetidas e que muitas vezes demandam a mediação de professores para que seus diversos sentidos sejam compreendidos.

De acordo com Duborgel este cenário talvez se deva ao próprio processo de escolarização que faz com que os estudantes abandonem as imagens, e os leva a interiorizar a ideia da figura como uma linguagem anterior, inferior, auxiliar ou decorativa em relação à linguagem do texto, estabelecendo “uma hierarquia de

linguagens: a imagem plástica é o modo de linguagem do analfabeto. Ela remete à infância da humanidade.” (DUBORGEL, 1992, p.41).

Ainda segundo o autor, a escola não cultivava a linguagem visual em suas especificidades, mas sim como uma substituição provisória para a linguagem textual, esta sim, importante nos processos escolares. Além disso, o autor considerava errônea a ideia, ainda hoje corrente, de que as imagens limitariam a imaginação que os textos propiciam, mais uma vez considerando as imagens como linguagens menores que estariam a serviço dos textos.

Duborgel discutiu ainda a preferência pelas representações naturalistas nos livros didáticos, indiferentemente se o público leitor são crianças pequenas com capacidades ainda limitadas de percepção ou estudantes mais velhos com diferentes preferências imagéticas (DUBORGEL, 1992, p.43). Esta preferência se verifica desde as primeiras publicações de livros didáticos ilustrados, conforme será explanado a seguir, a partir de um recorte do universo de obras consultadas no Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Neste capítulo, a análise das imagens presentes nos livros escolares será feita a partir dos exemplares publicados desde de 1930, porque nesta década, de acordo com a constituição de 1937, foi criado o INL (Instituto Nacional do Livro). Esse órgão abrangia a Coordenação do Livro Didático e tinha como função planejar e sistematizar a produção e distribuição dos volumes no território brasileiro.

A partir de então, se definiu o que eram os livros didáticos:

Art. 2º, § 1º - Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; 2º - Livros de leituras de classe são livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, livro-texto; compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático. (BRASIL, 1938).

Com a criação deste órgão, que provavelmente encontrou sua maior atuação na divulgação da ideologia do governo Vargas ao invés de fomentar objetivos pedagógicos, os livros escolares começaram a se popularizar como “livros de aluno”.

Anteriormente o mais comum era que o professor, que já era considerado o detentor do conhecimento, fosse também o possuidor do livro que continha os saberes do qual o professor era o legítimo representante. Sobre isso Bittencourt relatou que

A partir da segunda metade do século XIX passou a se tornar mais claro que o livro didático não era um material de uso exclusivo do professor, que transcrevia ou ditava partes do livro nas aulas, mas que ele precisava ir diretamente para as mãos dos alunos. O aluno era (e ainda é) um público compulsório, mas assumi-lo como consumidor direto do livro significava para autores e editores, atender a novas exigências, transformando e aperfeiçoando a linguagem do livro. As ilustrações começaram a se tornar uma necessidade, assim como surgiram novos “gêneros didáticos”, destacando os livros de leitura e os livros de lições de coisas, não se limitando mais a compêndios e cartilhas (BITTENCOURT, 2004a, p. 483/484).

2.2. A evolução das imagens nos livros didáticos

Desde o momento em que o livro passou a ser material de uso também dos estudantes, gradativamente a inserção de imagens como estratégia facilitadora do processo educativo evoluiu a partir de gravuras⁸ simples, geralmente em preto e branco, cuja função principal era referenciar o texto. Até então, na grande maioria das edições, quando havia ilustrações nos livros didáticos, estas se limitavam apenas às primeiras capas, como se pode observar no livro representado pela figura 11.

Figura 11: Leituras Infantis – Segundo Livro, de Francisco Vianna, 1922.

Comparando-se um exemplar de livro didático de História Geral do início do século XX (figura 12) a um outro da mesma disciplina (figuras 13 e 14), editado na

⁸ Gravura é um método de impressão largamente utilizado em publicações como livros, jornais, revistas e cartazes. Sua utilização e desenvolvimento estão mais detalhadamente explicados no capítulo anterior.

década de 1930, observa-se uma mudança radical no uso de imagens com fins didáticos, já que o primeiro não apresentava uma única imagem em suas mais de quinhentas páginas e o segundo era relativamente bem ilustrado, apresentando em média uma ilustração a cada três páginas.

Figura 12: Compêndio da História Universal, de Victor Duruy, 1900

Figura 13: História da civilização, de Joaquim Silva, 1937

Figura 14: História da civilização, de Joaquim Silva, 1937

O que se pode observar neste exemplar ilustrado de 1937 é que as imagens não seguem um padrão quanto a sua identificação, havendo algumas sem nenhuma referência e outras com informações a respeito de sua autoria.

A figura 13 tem como legenda o seguinte texto: “Muçulmanos orando” e “O profeta determinou que seus fiéis orassem cinco vezes ao dia, em horas pré-fixadas;

O crente há de ajoelhar-se e depois prostrar-se tocando o solo com a fronte. A figura mostra as atitudes que o fiel, segundo a tradição deve tomar quando ora.”.

A imagem apresenta-se como uma representação naturalista da cena, embora seja uma representação esquemática: há uma sequência em três tempos de uma provável movimentação do personagem no sentido de se ajoelhar para a prece, mas que também pode ser lido como três personagens distintos, o que se depreende da representação das vestimentas diferentes dos mesmos. A representação da localização espacial da cena não esclarece se a prece está sendo realizada ao ar livre ou se a localização é genérica, podendo a prece acontecer em qualquer lugar.

Além disso, o autor do livro não indica se a mesma é um desenho, uma gravura, um desenho feito a partir de uma foto, quem foi seu autor, em que data foi feita, de que fonte foi extraída, qual foi a sua origem – que talvez nem tenha sido criada por alguém da religião muçulmana, devido aos critérios relacionados a representações de pessoas e animais, próprios desta religião⁹. Assim, a aparente neutralidade da imagem omite algumas especificidades da cultura que se propõe a representar.

Já na figura 14 a representação do indígena botocudo¹⁰ oferece duas informações: que a imagem se trata de um desenho e que seu autor não pertencia à comunidade retratada. Isso poderia levar os estudantes a questionar a credibilidade da representação, os objetivos do desenhista ao fazê-la, se foi um desenho de memória, de observação ou de imaginação e as implicações que cada um desses tipos de desenhos teriam em relação à imagem em questão.

Ademais, a identificação da autoria do desenho permitiria, num nível mais avançado de investigação, que o estudante localizasse temporalmente a produção da obra e a relacionasse ao contexto histórico brasileiro.

Nas décadas seguintes, de 1940 a 1990, a presença de imagens nos livros escolares aumentou consideravelmente, em quantidade e variedade. Este fato acompanhou o desenvolvimento da técnica de offset, já resumidamente explicada no

⁹ Apesar de não haver uma proibição explícita sobre reprodução de imagens no Alcorão, há entre os vários muçulmanos pontos de vista diversos: desde a restrição à veiculação de imagens representando Maomé até restrições a qualquer representação de seres vivos, entre sunitas e xiitas. (LARSSON, 2011).

¹⁰ Os índios botocudos (ou aimorés) habitavam as regiões do Vale dos Rios Doce, Mucuri e Jequitinhonha, ao norte de Minas Gerais. Como estas áreas eram muito atraentes para os colonizadores, ocorreram, no início do século XIX, conflitos violentos entre os vários grupos que habitavam a região e os colonizadores (DUARTE, 1998).

capítulo anterior, que facilitou e enriqueceu as possibilidades de reproduções imagéticas em materiais impressos.

Paralelamente às reproduções de desenhos, gravuras e pinturas usados como documentos de época, há também fotos e materiais da imprensa, tais como elementos visuais de jornais e revistas, porém a despreocupação e a não sistematização no oferecimento de referências das ilustrações se mantêm durante todo o século XX.

Abaixo foram reproduzidas imagens de alguns livros didáticos de História utilizados nas décadas de 1940 a 1990. Observando-se as legendas, nota-se que, em alguns casos, há informações importantes que subsidiam o entendimento das mesmas: datas, autores, locais onde foram feitas.

Essas informações são relevantes, já que muitas dessas imagens foram criadas em épocas remotas e, portanto, apresentam uma sintaxe visual muito distinta das imagens do século XX, quando os livros foram editados.

A legenda da figura 15, extraída do livro *História Geral*, de Joaquim Silva, de 1943, esclarece adequadamente que a imagem é uma representação do navio, sem apresentar a figura como esta fosse a próprio navio: “Verificando a latitude. O desenho representa uma nau portuguesa do século XVI; um tripulante de pé toma a altura da lua por meio da balestilha; ao lado, um outro, ajoelhado, ergue um astrolábio com que verifica a altura do sol (Das viagens de Hans Staden, de 1557)”.

Além disso, a imagem informa seu autor e a data de criação, o que permitiria ao estudante alguma possibilidade de análise da imagem criada no século XIV, portanto bem distante de suas referências imagéticas.

Esta imagem foi realizada na mesma época em que a embarcação existiu: além de dar uma ideia geral do objeto em si, transmite também o conhecimento da forma de representação de objetos: o sol, a lua, o animal marinho, as proporções entre os personagens fornecem informações sobre especificidades da cultura visual do período histórico que está sendo estudado.

Figura 15: História Geral, de Joaquim Silva, de 1943

Enquanto a ilustração da figura 15 é relativamente bem identificada, no mesmo livro o autor apresentava os retratos de cinco generais do Império de Napoleão (figura 16) sem oferecer nenhuma informação sobre eles além dos nomes de cada um, o que pode sugerir aos leitores interpretações diversas sobre os mesmos.

Não há, como na imagem anterior, a advertência de que se trata de representações de personagens. A legenda os apresenta sumariamente como se as figuras fossem uma cópia fiel da realidade representada.

O artista ou os artistas responsáveis pelos retratos fizeram uma seleção dos elementos que interessavam à composição formal, por exemplo, as linhas sinuosas dos cabelos dos personagens.

Neste sentido, a disposição dos retratos na composição pode sugerir que os cinco estão num mesmo plano e até interagem, olhando uns para os outros. As posições dos personagens alternadamente representados de frente e de perfil pode também ser associada a um tipo de identificação fotográfica criminal.

Não se sabe de quem é a autoria dos retratos, se são desenhos ou gravuras, se todos os cinco foram feitos pela mesma pessoa ou por artistas diferentes, de que nacionalidade eram e em que época foram produzidos. Resta ao estudante deduzir que os retratos foram realizados na mesma época citada na legenda: 1807 e 1805.

Figura 16: História Geral, de Joaquim Silva, de 1943

As figuras 17 e 18, extraídas do Compêndio de História Universal, de Antônio G. Mattoso, de 1957, embora sejam acompanhadas de algumas referências (localização e autoria) são apresentadas diretamente como a própria realidade, sem oferecer ao leitor a informação de que são reproduções de obras de arte.

A figura 17 é uma foto de um alto-relevo, provavelmente feito em pedra ou metal que representa um grupo de pessoas e cavalos num plano frontal, como se estivessem sobrepostas e amontoadas num limitado espaço horizontal, provavelmente porque este era o espaço físico disponível para o artista executar sua obra e não porque os romanos e os bárbaros lutavam em áreas como essa.

Figura 17: Compêndio de História Universal, de Antônio G. Mattoso, 1957.

A figura 18 é uma foto de uma xilogravura que era, no século XVI, uma técnica popular de representação de imagens, como já foi explanado no capítulo anterior. Esta gravura representa uma paisagem em perspectiva, que caracterizou as representações da época e tinha um caráter mais naturalista. Ao serem apresentadas no mesmo contexto, o Compêndio de História Universal, o estudante poderia considerar a figura 17 como também uma representação naturalista da luta entre romanos e bárbaros.

Figura 18: Compêndio de História Universal, de Antônio G. Mattoso, de 1957

A situação de não sistematização da identificação das imagens permaneceu na década de 1960: no livro Curso Básico de História Geral, de Ari da Matta, enquanto a figura 19 está acompanhada de uma legenda com o nome do autor (Rugendas) e a categoria da ilustração (desenho), a legenda da figura 20 afirma que a imagem em questão se refere a “Frederico Barba Roxa em trajes de cruzado”, sem fazer nenhuma alusão à autoria, data, fonte da imagem, além de ignorar os outros elementos imagéticos da obra (a caligrafia que circunda os personagens, a outra figura humana representada à direita, as iniciais no canto inferior direito).

Figura 19: Curso Básico de História Geral de Ari da Matta, 1960

Figura 20: Curso Básico de História Geral de Ari da Matta, 1960

A partir da década de 1960, a utilização das imagens nos livros escolares começou a apresentar uma mudança tímida, que acompanhou as várias transformações na educação e política brasileiras:

Mostrava-se a difusão do ensino como poderoso aliado contra a política dos currais eleitorais, ao menos em relação à escolha do governo da União. Jânio Quadros, eleito sem compromissos com as oligarquias tradicionais, percebeu a importância dessa difusão e favoreceu a criação de programas destinados à educação dos adultos capazes de multiplicar os contingentes eleitorais em curto prazo. Paralelamente, havia crescido o interesse da hierarquia católica pelo problema da educação das massas e, simultaneamente, começava a difundir-se a nova orientação do pensamento social cristão, com consequências importantes na formação dos grupos políticos católicos interessados no problema da educação popular. (PAIVA, 2003, p. 232).

Com a renúncia de Jânio Quadros em 1961 e o governo de João Goulart, de 1961 a 1964, iniciou-se um forte movimento de educação das classes populares, tanto

na educação de crianças como nos movimentos de alfabetização de adultos, que também eram instrumentos de formação política. Simultaneamente, Paulo Freire desenvolvia suas primeiras experiências de alfabetização de adultos nos municípios de Angicos (RN) e Mossoró (RN), utilizando o sistema conhecido como “Método Paulo Freire de Alfabetização”. Neste método, as tradicionais cartilhas ilustradas foram deixadas de lado, por se considerar que elas eram alienantes e distantes da vivência dos adultos alfabetizando. As imagens eram apresentadas em cartazes, de acordo com a conveniência à palavra geradora trabalhada (FREIRE, 1999).

Algumas mudanças, mesmo que discretas, ocorreram nas figuras dos livros escolares, que apesar de simplificadoras e ainda sem cores, tendiam a um maior naturalismo na ilustração do texto, como representado pela figura 21.

Figura 21: Meu coração, de Alaíde Lisboa de Oliveira, 1963

Durante a década de 1960, começou a se verificar um rudimentar uso das cores nos manuais escolares (figura 22). Pode-se ver

[...] o tom terra, um pouco amarronzado, um pouco alaranjado, avermelhado, em algumas imagens, acompanhando o preto ou sendo por ele delimitado. Também surge a cor nas letras de subtítulos, no sublinhado das palavras, das frases, ou mesmo, num rasgo de intensidade, como uma mancha de fundo para destacar definições, conceitos, quadros sinópticos. (BELMIRO, 2000, p. 18).

Figura 22: Iniciação ao estudo de Ciências, de José Coimbra Soares, 1968

Na década de 1970, concomitantemente à expansão do acesso das crianças e jovens à escola pública e ao significativo aumento da quantidade de livros escolares produzidos e distribuídos no Brasil, decorrentes principalmente das modificações introduzidas pela Lei nº 5692/71, os exemplares passaram a ser ilustrados e coloridos. As imagens começaram a tomar cada vez mais espaço nas páginas, ocupando muitas vezes uma área maior que a do texto (figura 23, extraída do livro História Geral da Civilização, de Eliseu Esaú e Luiz Gonzaga de Oliveira Pinto, de 1974).

Figura 23: História Geral da Civilização, de Eliseu Esaú e Luiz Gonzaga de Oliveira Pinto, de 1974

Ao mesmo tempo, os elementos visuais adquiriram importância a ponto de serem mencionados nas páginas de créditos. Assim tanto os criadores das capas e das ilustrações como os responsáveis pela arte e os autores das fotos começaram a ser reconhecidos.

Porém, outras informações como as fontes das imagens, suas autorias, datas de criação e locais onde foram obtidas continuaram a ser fornecidas aleatoriamente: às vezes eram detalhadas, às vezes, completamente omitidas, até mesmo no caso de obras de arte reconhecidas, como no caso da figura 24, “O quarto estado”, de Giuseppe Pellizza da Volpedo, de 1901, identificada sumariamente como “Trabalhadores” (extraído de História Geral, de José Dantas, 1985).

A pintura em questão reflete o posicionamento político socialista de seu autor. O título “O Quarto Estado” refere-se à Revolução Francesa, momento histórico no qual a burguesia derrotou o Primeiro Estado, a nobreza, e também o segundo Estado, o clero, tornando-se o Terceiro Estado. O “Quarto Estado” seria, então, a classe vitoriosa do século XX: o proletariado.

Figura 24: História Geral, de José Dantas, 1985

Quando o autor do livro identificou esta imagem apenas como “Trabalhadores” omitiu a ideologia do seu autor e reduziu a carga de significados que a obra poderia apresentar aos estudantes.

Ainda no mesmo livro, a reprodução da obra de William Gropper (figura 25) foi apresentada como uma representação de pessoas em pânico por conta dos acontecimentos da quebra da bolsa de 1929. Não foi informado que a imagem se trata de uma caricatura e que seu autor era um admirador do socialismo e da União Soviética. Novamente, a omissão de referências sobre a imagem reduziu suas possibilidades didáticas e as intertextualidades que poderiam contribuir para um maior entendimento do assunto pelos estudantes.

Figura 25: História Geral, de José Dantas, 1985

Apesar de todo o desenvolvimento na área da produção de livros escolares no Brasil, até a década de 1990 as imagens utilizadas nos mesmos muitas vezes apareceram apenas como elementos decorativos dos textos, transmitindo significados confusos e até patéticos, como é o caso da reprodução extraída do livro História Geral, de Raymundo Campos, de 1991, que tem como legenda apenas a expressão “um guerreiro visigodo” (figura 26).

Figura 26: História Geral, de Raymundo Campos, de 1991

Este é um tipo de imagem que necessitaria de várias informações sobre o contexto em que foi produzida para que pudesse ser considerada uma representação elucidativa de um guerreiro visigodo e para que pudesse contribuir para a compreensão de como seria este personagem histórico.

No final do século XX, o advento da internet veio somar uma fonte ilimitada de imagens àquelas que, profusamente, marcaram a modernidade: a fotografia, o cinema, a publicidade, as revistas, os jornais, a televisão. As informações são veiculadas cada vez mais por meios imagéticos, muitas vezes em detrimento dos textos verbais. A internet traz uma situação que extrapola a cultura visual de massa e isso se reflete na apresentação dos livros escolares do século XXI. Bittencourt questionou como esse novo contexto repercutiu nos livros de História, no entanto essa questão se estende também aos livros didáticos das outras disciplinas:

E como os alunos provenientes de uma geração formada pela saturação de imagens se relacionam com a iconografia escolar ou a apresentada pela escola como estudo? As imagens 'tecnológicas' dos computadores trazem mudanças substantivas na aprendizagem de História e substituirão livros didáticos? (BITTENCOURT, 2006, p. 70).

Coexistindo com a multiplicação incessante das possibilidades de criação, reprodução e consumo de imagens, a editoração eletrônica e a informatização da imprensa tornaram a impressão a cores de alta qualidade barata o suficiente para que fosse utilizada também nos livros escolares, ampliando o recurso didático das ilustrações até mesmo para aquelas disciplinas que eram ensinadas sem o uso de figuras.

Para conquistar os consumidores infanto-juvenis familiarizados com a velocidade das transmissões imagéticas, as editoras se apropriaram da profusão da linguagem visual dos meios de comunicação em massa contemporâneos, que passou a integrar a composição visual dos exemplares publicados que, como já foi citado, são de fácil obtenção e custo adequado ao preço final do livro, que não pode ser caro por conta da grande quantidade de distribuição.

Se por um lado o texto imagético rico e dinâmico estabelece relações de identificação com o estudante egresso desse mundo basicamente visual, é necessário que as ilustrações oferecidas sejam trabalhadas pedagogicamente e que as mesmas não sejam deixadas à mercê do entendimento dos estudantes, como se as figuras falassem por si sós, sem a necessidade de mediação que pudesse aprofundar e esclarecer seus possíveis significados.

Sobre a necessidade de se alfabetizar as pessoas no nível visual, já na década de 1990, quando se iniciavam os acessos à internet ainda de uma forma limitada, a arte-educadora Ana Mae Barbosa afirmava que

Nosso mundo cotidiano está cada vez mais sendo dominado pela imagem. Há uma pesquisa na França mostrando que 82% da nossa aprendizagem informal se faz através da imagem e 55% desta aprendizagem é feita inconscientemente. Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando o público para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema, da televisão e dos CD-ROM prepararemos para aprender a gramática da imagem em movimento (BARBOSA, 1991, p. 36).

Barbosa (1991) se referia às imagens artísticas, mas é possível estender seus comentários aos demais textos imagéticos que estão presentes na cultura visual contemporânea. Tais textos, quando trabalhados analítica e sistematicamente, podem ser instrumento de construção de conhecimentos ao invés da suposição de que os significados das imagens são autoexplicativos aos espectadores.

No entanto, se as imagens forem apresentadas sem que sejam analisadas as relações estabelecidas entre elas mesmas e entre os textos com os quais se relacionam, os significados das ilustrações podem se esvaziar ou se tornarem confusos e contraditórios.

Para concluir esta análise das ilustrações presentes nos livros didáticos, abaixo serão analisadas ilustrações de dois exemplares editados no século XXI, que apresentam situações opostas em relação aos textos imagéticos.

Figura 27: Filosofando: Introdução à Filosofia, de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins, 2009

As imagens reproduzidas do livro de Filosofia, são exemplos de intertextualidade entre as próprias imagens, entre as linguagens das imagens, entre os textos verbais apresentados nas mesmas páginas e entre períodos diferentes da história da humanidade. Já as ilustrações retiradas do livro de Matemática configuram-se como ornamentos ao texto, com reduzidas possibilidades de ampliação dos conhecimentos propostos pelo livro.

Na página analisada (figura 27) estão reproduzidos três textos imagéticos de gêneros e épocas diferentes: uma foto de um dançarino-malabarista feita em 2006, uma pintura renascentista do final do século XV e uma tira em quadrinhos da década de 1960.

As três ilustrações estão acompanhadas de informações significativas para o entendimento das mesmas: quem foram os autores e quais as suas nacionalidades, quando foram criadas, um pequeno texto explicando o contexto em que foram produzidas (a contextualização da tira encontra-se na página seguinte do livro) e as fontes de onde as imagens foram coletadas.

As autoras estabelecem uma relação entre as três ilustrações e o texto verbal, mas as primeiras não são meros complementos dos segundos, e sim oferecem novas possibilidades de entendimento do conteúdo em questão, ampliando seus significados. Mesmo se os textos imagéticos não forem trabalhados pelos professores de Filosofia que se utilizam deste título em suas aulas, o livro oferece alguns recursos que orientam o estudante na a leitura da imagem.

Por fim, as diagramações das páginas estabelecem uma relação de equiparação espacial entre os textos verbais e imagéticos, não configurando uma hierarquia entre ambos.

No mesmo livro, à página 192, encontra-se uma reprodução da obra “O quarto estado” de Giuseppe Pelizza de Volpedo (figura 28). Esta ilustração também foi usada no volume História Geral, de José Dantas, 1985) e analisada acima como um exemplo de imagem descontextualizada, apresentada sumariamente como a representação naturalista de uma cena de trabalhadores, que omitiu os significados ideológicos da obra.

No livro de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins, a mesma figura está identificada com o título correto da obra, seu autor, a data em que foi feita, a fonte de onde a imagem foi coletada e uma explanação sobre o quarto estado, ao qual o título se refere.

Figura 28: Filosofando: Introdução à Filosofia, de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins, 2009

Ao contrário do exemplo acima, as figuras 31 e 32 são exemplos de imagens que não apresentam nenhuma informação complementar ao entendimento do significado do conteúdo apresentado, tendo uma função meramente decorativa.

Figura 29: Matemática: ciência e aplicações, vol.1: ensino médio, de Gelson Iezzi, Osvaldo Dolce, David Degenszajn, Roberto Périco, 2010.

Figura 30: Matemática: ciência e aplicações, vol.1: ensino médio, de Gelson Iezzi, Osvaldo Dolce, David Degenszajn, Roberto Périco, 2010.

Essas inserções imagéticas reforçam a tendência das editoras em fazer uma programação visual que se assemelhe a recursos de outras mídias consumidas pelos estudantes

De acordo com Ellsworth

[...] os livros-texto utilizados na educação estão constantemente redesenhando sua “aparência” para atrair públicos estudantis cujas estratégias de leitura e cujos interesses são moldados, de uma forma extraordinária, pela televisão e pela música popular. Parecendo-se cada vez mais com revistas populares e até mesmo com sites da internet, os livros-texto endereçam-se aos baixos graus de atenção e à familiaridade dos estudantes com esses meios pela utilização de pequenos quadros destacados do texto principal, de referências cruzadas, de atividades baseadas na cultura popular (por exemplo, ‘componha um poema rap’), muita cor e uma abundância de escolhas (ELLSWORTH, 2001, p. 57).

As ilustrações acima não concorrem para a ampliação ou construção de conhecimentos, não estabelecem inter-relações com os textos verbais a que se referem, não apresentam outra informação além da fonte de onde foram coletadas, dado que, no contexto, torna-se insignificante para o entendimento do texto imagético.

Apesar dessa análise negativa esse tipo de imagem, que num sentido do processo ensino aprendizagem formal significa muito pouco, ainda assim estabelece relações de identificação com os adolescentes participantes da pesquisa, como será descrito no capítulo referente às análises dos dados obtidos na pesquisa de campo.

Considerações

Neste capítulo discorreu-se sobre a inserção de textos imagéticos nos livros didáticos, desde que estes começaram a ser produzidos em larga escala, por volta do final do século XIX.

Discutiu-se também sobre as funções das imagens nos livros, ora facilitadoras ou enriquecedoras do processo ensino aprendizagem, ora transmitindo significados confusos ou irrelevantes. Ainda se tratou da irregularidade da apresentação de informações sobre as imagens veiculadas: em algumas situações, as referências eram objetivas e contextualizadas mas, às vezes no mesmo volume, outras imagens eram apresentadas sem dado, ou até com dados equivocados, que omitiam ou deturpavam as ideologias dos produtores das mesmas.

Constatou-se também, em alguns casos, a apresentação de imagens como autônomas, isto é, como se elas fossem facilmente decodificadas pelos leitores, independentemente do nível de escolaridade dos mesmos e das possíveis relações de identificação que pudessem promover em seus jovens leitores.

Pode-se verificar, ainda, que os textos imagéticos presentes nos livros didáticos acompanharam a cultura imagética que evoluiu rapidamente com o desenvolvimento tecnológico numa relação de causa e efeito: quanto maior o acesso e a facilidade de consumo de imagens, mais o consumidor se adequa a esse consumo.

Dessa forma, uma potencial superexposição a imagens é rapidamente absorvida pelos leitores, o que faz com que os meios de produção e reprodução de imagens se desenvolvam e criem novas necessidades para o público consumidor. Os aparelhos celulares, por exemplo, transformaram-se em acervos portáteis de milhares de imagens, facilmente reproduzíveis, editáveis e compartilháveis. Os consumidores comuns, não produtores de imagens, que até um passado recente eram apenas colecionadores, tornam-se coprodutores das mesmas sem que, para isso, tenham que se profissionalizar, bastando saber manipular os equipamentos como aparelhos celulares e computadores. E essa parece ser uma competência inata dos adolescentes do século XXI.

CAPÍTULO 3

AS IMAGENS E AS IDENTIFICAÇÕES ADOLESCENTES

Nos capítulos anteriores discorreu-se como, desde a modernidade, a exposição e o acesso a imagens têm sido extremamente ampliados e como esse interminável fluxo imagético pode interferir no desenvolvimento das identidades por parte de seus espectadores.

Discutiu-se também como a quase totalidade das imagens veiculadas são produtos da indústria cultural¹¹ e que, portanto, fazem parte de um universo visual relacionado aos meios de comunicação em massa, tais como a televisão, o cinema, a internet, os jornais e revistas, a difusão musical e a propaganda. Assim, as imagens apresentam características comuns a outros objetos desta indústria: são aparentemente neutros de ideologias, embora as veiculem ininterruptamente; exercem uma forma de controle social difuso; são endereçadas a um público como um todo, sem considerar as distinções individuais dos sujeitos; são padronizadoras e normalizadoras.

Paralelamente a essas constatações defendeu-se o papel da escola em possibilitar, através de seus recursos pedagógicos, que os estudantes sejam autônomos quanto ao consumo de imagens e que compreendam as relações de identificação que permeiam esse consumo. Observou-se que, em geral, a cultura imagética não é sistematicamente trabalhada nos ambientes escolares, apesar da profusão de imagens a que os estudantes estão sujeitos diariamente, dentro e fora da escola.

3.1. Identidades e identificações

As expressões “identidade” e “identificação” foram usadas ao se analisarem as possíveis interferências que o consumo de imagens pode promover na formação identitária dos estudantes sem que se aprofundasse o sentido de cada uma dessas palavras cujos significados se confundem, mas que apresentam distinções dependendo dos contextos em que são utilizados. Em vista disso, neste terceiro

¹¹ Indústria cultural e cultura de massa foram termos criados por Adorno e Horkheimer, no livro *Dialética do Esclarecimento*, de 1944.

capítulo serão apresentadas algumas concepções de autores que utilizaram os termos “identidade” e “identificação” em contextos psicológicos e sociológicos.

Pode-se afirmar que, de uma forma geral, o termo “identidade” estaria ligado à modernidade, enquanto que “identificação” se relacionaria à contemporaneidade.

De acordo com Mariotti (2000, p. 206 e 207), a modernidade se caracteriza, entre outros aspectos, por uma crença no progresso linear e definido, em visões totalizantes do comportamento humano (como a psicanálise e o marxismo, por exemplo), por crenças em verdades absolutas, pela ênfase na continuidade, na permanência e na repetição, aspectos que se aproximariam de uma definição de identidade como o conjunto de características fixas e constantes que permitem o reconhecimento de um indivíduo. Segundo Silva “a modernidade possibilitou o rompimento com o passado bem como o surgimento de uma nova e decisiva forma de individualismo, que por sua vez permitiu uma nova concepção do sujeito individual e de sua identidade” (SILVA, 2009, p.45).

No entanto, esta concepção de identidade como algo fixo e constante foi contestada já no início do século XX, com o surgimento da psicanálise e das teorias de Freud:

[...] a descoberta do inconsciente por Freud teve um impacto profundo sobre o pensamento moderno e sobre a concepção de identidade, já que para Freud, nossas identidades, nossa sexualidade e nossos desejos se constroem com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente que funciona com uma lógica muito diferente da racional. Isso acaba com o conceito de um sujeito cognoscente e racional, provido com uma identidade fixa e unificada, já que o inconsciente é o depósito de desejos reprimidos que não obedece às leis da mente consciente. (SILVA, 2009, p. 46).

Voltando a Mariotti (2000), o autor associou a pós-modernidade a um certo relativismo, além da aceitação da mutabilidade dos acontecimentos da vida humana, do acaso, da aleatoriedade, da diversidade e dos questionamentos às verdades absolutas, atributos presentes na ideia de identificações efêmeras e substituíveis, que os sujeitos assumem e abandonam de acordo com as situações vivenciadas.

Apesar dos termos “identidade” e “identificação” serem associados especificamente a épocas distintas, ambos começaram a ser usados simultaneamente no início do século XX quando foram postulados pelo psicanalista

Sigmund Freud e, posteriormente, por Jacques Lacan e ainda hoje são parâmetros para a discussão desses dois conceitos.

Em 1905, Freud tratou do assunto da formação de uma “identidade de si mesmo”, ou uma identidade física do corpo, afirmando que esta é construída gradativamente pelos sujeitos a partir de suas relações com os adultos cuidadores (FREUD, 1905). Em 1908, o psicanalista atribuiu a essa identidade física aspectos sexuais, sendo que o sujeito se reconheceria então como homem ou mulher. Usaria também o termo “identificação” ao reconhecer que esta seria “a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa” (FREUD, 1908, p.115), além de ser “uma forma original de laço emocional com um objeto” configurando-se também “como sucedâneo para uma vinculação de objeto libidinal” e que pode “survir com qualquer nova percepção de uma qualidade comum partilhada com alguma outra pessoa que não é objeto de instinto sexual” (FREUD, 1921, p. 135 e p.136)

Na década de 1920, Freud retomou os dois termos ao afirmar que os sujeitos substituem seus processos identificatórios (geralmente em relação aos pais) para se identificarem com algo ainda desconhecido, que seria sua identidade adulta e individual, e não apenas para a reprodução das características de outras pessoas com as quais havia estabelecido identificações anteriormente (FREUD, 1921).

Depreende-se destes princípios que Freud creditava ao sujeito a construção de uma identidade que não seria única e fixa mas, sim, elaborada e reelaborada a partir de suas influências ou identificações prévias.

Em meados do século XX, Lacan (1961/1962), ao rever os postulados de Freud, afirmou que as identidades humanas não poderiam de modo algum adquirir uma única forma que se mantivesse invariável com o passar da vida, já que os seres humanos construiriam essa identidade a partir da linguagem e devido a isso, estariam todo o tempo submetidos às variações de como os sujeitos se percebem e de como reconhecem e são reconhecidos pelos outros.

Em seus estudos, Lacan (1961/1962) abordou o termo “identificação” de forma distinta daquela postulada por Freud, classificando as identificações em três tipos:

a) A identificação a partir da imagem proposta pelo outro: é quando o sujeito consegue se perceber como um “eu” distinto do outro de quem é dependente, ou seja, a criança que consegue se diferenciar do adulto que a cria.

b) A identificação ao significante puro: é quando o sujeito assume, como um traço de sua identidade, uma característica das pessoas do círculo familiar ou social do sujeito, geralmente seus pais.

c) A identificação ao desejo inconsciente: é a identificação pela qual um sujeito toma alguém como modelo, como algo que pode suprir a falta de algo em si próprio.

Esses conceitos que, inicialmente foram abordados por um enfoque psicológico, foram também discutidos em seus aspectos sociológicos, e no século XX essa abordagem dividiu-se em duas frentes:

[...] as perspectivas essencialistas ou deterministas e as não-essencialistas ou construcionistas. As primeiras concebem a identidade como um conjunto homogêneo de características compartilhadas por todos os indivíduos daquela categoria. As não-essencialistas atêm-se às diferenças, às mudanças e às características comuns partilhadas entre os iguais. Essa última abordagem preocupa-se com a forma como as chamadas identidades são construídas e como vão mudando ao longo do tempo (OLIVEIRA, 2007, p. 67).

Neste trabalho, foram considerados os enfoques não-essencialistas, por se concordar que a identificação teria um sentido de transitoriedade e de instabilidade, relacionado às configurações das sociedades atuais:

Uma das características principais de nossas sociedades é que os modos de vida estão cada vez mais abertos – em outras palavras, estão cada vez mais mutáveis, menos predeterminados socialmente, sempre baseados em um amplo leque de alternativas, escolhas e padrões. É evidente que o fluxo de ansiedades, depressões e feridas na autoestima são grandes inimigos. No entanto, temos o privilégio de contar com uma grande variedade de estímulos e oportunidades para contornar as situações adversas. [...] a sociedade contemporânea é uma sociedade de desorganização psicológica que se reflete no processo de revigoramento subjetivo permanente, mediante uma pluralidade de “propostas” que permitem reviver a esperança de felicidade (LIPOVETSKY, 2007, p. 80).

A referida “pluralidade de propostas” seria então responsável pelas incontáveis identificações que os sujeitos experimentam ao longo de suas vidas, durante as diferentes situações com as quais se deparam, dentro dos distintos grupos sociais aos quais, muitas vezes simultaneamente, se pertence.

Sobre isso, Bauman afirmava que

Poucos de nós, se é que alguém, são capazes de evitar a passagem por mais de uma “comunidade de ideias e princípios”, sejam genuínas ou supostas,

bem integradas ou efêmeras, de modo que a maioria tem problemas a resolver (para usar os termos cunhados por Paul Ricoeur) a questão da *la memête* (a consistência e continuidade de nossa identidade através do tempo). Poucos de nós, se é que alguém, são expostos a apenas uma “comunidade de ideias e princípios” de cada vez, de forma que a maioria tem problemas semelhantes com a questão de l’ipséite (a coerência daquilo que nos distingue como pessoas, o que quer que seja) (BAUMAN, 2005, P. 19).

Este universo de múltiplas possibilidades identificatórias não se configura como facilitador, mas ao contrário, produz um processo angustiante e difuso, já que em épocas passadas havia alguns modelos concretos e previamente conhecidos, que podiam ser comodamente seguidos e, de certa forma, desobrigavam o sujeito da responsabilidade pela construção de sua própria identidade:

Na época em que estamos ingressando, a construção de si pode ser entendida de várias formas, menos como uma operação fácil e rotineira. Entregue a si próprio, doravante o indivíduo deve forjar inteiramente seu perfil, sem contar com o apoio consolidado dos antigos padrões de conduta coletiva e religiosa. Logicamente, quando cada pessoa sente o peso da própria responsabilidade e quando mais nada pode obstruir a projeção de suas esperanças, é quase impossível não ser vítima de decepção (LIPOVETSKY, 2007, p. 70).

E mesmo os fatores de identidade inatos, aos quais se está submetido arbitrariamente e que poderiam ser considerados inabaláveis, como o gênero, a nacionalidade e a raça, têm estado também em reavaliação, não sendo mais características estáveis.

Segundo Santos

Sabemos hoje que as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação. Mesmo as identidades aparentemente mais sólidas, como a de mulher, homem, país africano, país latino-americano, país europeu, escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidades em constante processo de transformação, responsáveis em última instância pela sucessão de configurações hermenêuticas que de época para época dão corpo e vida a tais identidades. Identidades são, pois, identificações em curso (SANTOS, 1997, p. 135).

E este processo implica na responsabilização do sujeito pelos valores aos quais ele reconhece como adequados para si mesmo, já que “quando a identidade perde as âncoras sociais que a faziam parecer ‘natural’, predeterminada e inegociável, a ‘identificação’ se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um ‘nós’ a quem possam pedir acesso” (BAUMAN, 2005, p. 30).

Assim, em relação à constituição das identidades, Melucci (2004) afirmou que muitas vezes, ao assumir determinada identidade, os sujeitos fazem concordar o auto reconhecimento com o heterorreconhecimento. Isso acontece quando é necessário integrar um grupo, uma associação ou uma comunidade. Quando há um interesse legítimo em se integrar é útil combinar as duas identificações e essa integração ocorre sem traumas nem desistências pessoais. A adequação é bem-vinda e concorre para uma identidade “geral” mais bem definida.

Esse processo verifica-se sobretudo na adolescência, uma vez que esta é uma fase em que o sujeito passa por todas as implicações relacionadas às identidades contemporâneas: imprevisibilidade, inconstância, fragmentação, experimentação, pertencimento a grupos.

Para Deleuze e Guattari (1997) as pessoas, pelo menos em um período de suas existências, são mais efêmeras do que elas próprias se percebem, assemelhando-se nestas circunstâncias a elementos fugidios: uma nuvem, um inverno, uma hora. Embora os autores não se refiram a nenhuma fase em especial da vida humana, vislumbram-se nessas comparações uma metáfora da adolescência.

Ao relacionar as identificações a grupos sociais, Abramo (2005) afirmava que o processo de identificação adolescente ocorre em três níveis simultâneos: pessoal, geracional e social. Os adolescentes procuram o reconhecimento de si próprios e de suas características individuais num grupo social que os representem, principalmente ao compartilharem situações comuns de convivência.

Concomitantemente, buscam atributos, condutas e comportamentos que consideram desejáveis e que os identificam com uma geração que demonstra os mesmos perfis, enquanto progressivamente vão se desligando da autoridade dos pais, pertencentes a uma outra geração. A identificação através do consumo de imagens – similarmente ao de músicas e de peças de vestuário – se enquadraria tanto nos aspectos individuais como nos geracionais e sociais.

Segundo Mannheim, a constituição de uma geração está relacionada aos compartilhamentos de circunstâncias comuns a um grupo:

Indivíduos que crescem como contemporâneos experimentam nos anos de maior disposição à receptividade, mas também posteriormente, as mesmas influências condutoras tanto da cultura intelectual que os impressiona como da situação político-social. Eles constituem uma geração, uma contemporaneidade, porque essas influências são homogêneas (MANNHEIM, 1964, p. 516).

E enquanto confrontam os valores familiares e sociais, os adolescentes se percebem pertencentes a um grupo social maior, que demanda sua

[...] inserção (que não precisa ser interpretada como acomodação às condições e padrões existentes, podendo envolver uma relação de criação e transformação do mundo social) e à participação (entendida de forma ampla, de vivência e interferência na vida social, produtiva, cultural além da esfera política) (ABRAMO, 1997).

Nas sociedades ocidentais o confronto familiar já foi mais direto e violento, sendo que a situação de negação e rejeição aos valores familiares eram considerados naturais da adolescência. Segundo Lipovetsky, no entanto,

Nos dias atuais a família goza de consideração e apreço unânimes, situando-se em primeiro lugar na lista de prioridades do indivíduo [...] sendo que até os adolescentes, em sua maior parte, afirmam entender-se muito bem com os pais. A família autoritária deu lugar a uma família afetiva, baseada na “livre-escolha” e na proteção. Ela deixou de ser vista como instância alienante e repressiva, passando a constituir um dos espaços privilegiados da felicidade [...] mas a descrição seria incompleta se não acrescentássemos as fortes críticas dirigidas aos pais que renunciam a seus encargos e atribuições (LIPOVETSKY, 2007, p. 62).

As situações de omissões por parte dos pais - e dos adultos em geral - também foram referidas por Dubet (2004), ao afirmar que aqueles não desempenham mais os mesmos papéis de outrora e vêm gradativamente se eximindo da função de proteger e se responsabilizar pelos adolescentes, além de se omitirem quando suas posições ideológicas poderiam ter relevância na construção das identidades jovens.

Ainda que, como foi afirmado acima, a identidade coletiva seja elemento de extrema importância no desenvolvimento identitário pessoal, este trabalho busca destacar a interferência das imagens nas identificações pessoais dos adolescentes e não na formação de identidades de grupo como, por exemplo, as tribos urbanas, embora na escola focalizada na pesquisa existam grupos que se identificam pelo estilo de música consumida, como os funkeiros, pagodeiros e rockeiros e também aqueles que se reúnem por afinidades comportamentais, como as patricinhas, skatistas e nerds.

Maffesoli (2000) definiu as tribos urbanas como grupos semiestruturados de pessoas que se associam por identificações comuns: gêneros musicais, vestuário, comportamentos, lazer, religião. Mas, embora as identificações pessoais dos

adolescentes sejam perpassadas pelas identidades coletivas, os mesmos apresentam particularidades que os definem e que são concomitantes a essas afinidades de grupo.

O autor indicava também que a procura pela sensação de pertencimento comunitário, é característico das sociedades contemporâneas. Em suas palavras, a globalização desorganizou as relações sociais e devido à exacerbação do individualismo e as pessoas buscam vínculos provisórios e facilmente desfeitos: os grupos são formados por questões de empatia, e podem ser dissolvidos assim que os elementos da identificação se dispersam.

Mannheim (1964) já na década de 1960 observava o fenômeno contemporâneo da efemeridade dos agrupamentos, ao considerar que os elementos que unem uma geração não objetivam uma coesão social ainda que, eventualmente, alguns grupos tenham se tornado referências identitárias como, por exemplo, os jovens participantes do movimento estudantil de 1968.

Apesar da efemeridade da identificação a grupos, de acordo com Melucci (2004), esses dois aspectos – o individual e o social – são indivisíveis pois quando os sujeitos interrogam-se sobre si mesmos, também se questionam sobre como os outros os percebem.

Nesta perspectiva os adolescentes podem ser definidos como “sujeitos pós-modernos”: não têm uma identidade fixa, essencial ou permanente, mas assumem identidades que dependem dos contextos ou dos grupos em que os sujeitos se posicionam. Estas identidades são algumas vezes contraditórias ou não resolvidas, “empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.” (HALL, 2005, p. 13).

Assim, considerando a relevância do grupo para os adolescentes, durante a pesquisa de campo relatada neste trabalho as discussões sobre as imagens selecionadas para análise foram feitas coletivamente por se considerar que

[...] estando entre colegas da mesma faixa etária e meio social, os jovens estão mais à vontade para utilizar seu próprio vocabulário durante a entrevista, desenvolvendo, desta forma, um diálogo que reflete melhor a realidade cotidiana [...] e embora a presença do pesquisador e do gravador gere uma situação distinta à de uma conversa cotidiana, os jovens acabam, ao longo da entrevista, travando diálogos interativos bastante próximos daqueles desenvolvidos em um outro momento. (WELLER, 2010, p.61).

Soma-se a essas razões o fato de que a prática dialógica possibilita aos estudantes que exprimirem suas ideias, suas concepções, seus conhecimentos enquanto ouvem opiniões diferentes das suas. Ao compartilharem pontos de vista diversos dos próprios, os adolescentes podem completar, ampliar ou confrontar suas concepções, considerando outras dimensões de apreciação sobre os mesmos temas, além de ser uma oportunidade de reflexão e autorreflexão sobre os assuntos em questão.

Nas palavras do educador Paulo Freire

[...] o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem (FREIRE, 2003, p.74).

Para se referir aos estudantes pesquisados neste trabalho foram usados os termos “adolescente” e “adolescência”, mas os termos “jovem” e “juventude” foram mantidos para preservar os textos originais dos autores citados, embora essas palavras tenham sentidos específicos.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente¹² é considerada adolescente a pessoa entre doze e dezoito anos de idade, podendo essa denominação ser aplicada excepcionalmente às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade, em casos expressos por lei e entre seus direitos está o respeito à preservação de sua identidade, autonomia, valores, ideias e crenças¹³.

Como a quase totalidade dos adolescentes envolvidos na pesquisa têm entre 14 e 16 anos, é mais adequado incluí-los na recente classificação da UNESCO e da OIT (Organização Internacional do Trabalho) que consideram o período de 15 a 17 anos como a primeira etapa da juventude ou adolescência. A segunda etapa seria a juventude propriamente dita, dos 18 aos 24 anos, e a terceira etapa, adultos jovens, dos 24 aos 29 anos.

Além do recorte temporal acima justificado, no decorrer do trabalho, foi considerada a concepção de Peralva (1997) quando afirmou que a juventude (e a adolescência que se inclui nela) é ao mesmo tempo uma representação e uma condição social, ultrapassando as marcas cronológicas. Segundo a autora, ao se falar

¹² Lei Federal 8.069/1990, Art. 2º

¹³ Lei Federal 8.069/1990, Art. 17º.

dessa fase da vida humana deve-se levar em conta não apenas as características universais da idade como as características físicas e biológicas, mas também todos os outros aspectos culturais, sociais, geográficos, de gênero e orientação sexual. A esses aspectos acrescentam-se ainda os de conotação política e religiosa. Segundo Dayrell

[...] esse jovem vai abrindo outros espaços, nos quais o grupo de pares, o estilo ao qual adere e o consumo dos meios de comunicação de massa vão cada vez mais se constituindo como parâmetros de avaliação e organização das relações interativas com a realidade externa. Esse jovem tem acesso a múltiplas referências culturais, constituindo um conjunto heterogêneo de redes de significado que são articuladas e adquirem sentido na sua ação cotidiana. Assim, ele interpreta a sua posição social, dá um sentido ao conjunto das experiências que vivencia, faz escolhas, age na sua realidade: a forma como ele se constrói e é construído socialmente, como se representa como sujeito, é fruto desses múltiplos processos (DAYRELL, 2002, p. 121).

O conceito de adolescência como condição e representação social já havia sido anteriormente discutido por Erikson (1987) quando afirmou que a formação da identidade emprega um processo de reflexão e observação simultâneas. Isto ocorre em todos os níveis de funcionamento mental, pelo qual o indivíduo se julga a si próprio à luz daquilo que percebe ser a maneira como os outros o julgam, em comparação com eles e com elementos significativos para eles, ainda que este processo seja algo “insondável e difuso”, nas palavras do próprio autor (ERIKSON, 1987, p.9).

Assim, os elementos do ambiente social dos sujeitos da pesquisa foram devidamente considerados na verificação das identificações estabelecidas enquanto indivíduos pertencentes a determinados grupos mas, como já foi exposto, esta pesquisa não focalizou a formação de identidades coletivas específicas, por exemplo, como a identidade racial, de gênero ou de pertencimento a tribos.

Neste trabalho, o termo “identidades” será usado no plural por se entender que as pessoas, durante sua existência, desenvolvem várias identidades de acordo com o contexto e o momento em que se encontram.

Essa concepção que apresenta o sujeito como portador de identidades múltiplas foi defendida por Hall quando afirmou que “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado.” (HALL, 2005, p.7).

O autor ainda declarou que o conceito de “identidade, é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea (HALL, 2005, p.8) e que portanto “em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento.” (HALL, 2005, p.39).

Sobre a atual fragmentação das identidades, Bauman acrescentou que

[...] é preciso compor sua identidade pessoal (ou suas identidades pessoais) da forma como se compõe uma figura com as peças de um quebra-cabeça, mas só se pode comparar a biografia a um quebra-cabeça *incompleto* ao qual faltam muitas peças (e jamais se saberá quantas) (BAUMAN, 2005, p. 54, grifos do autor)

e ainda que

[...] (a construção da identidade) não se começa pela imagem final mas por uma série de peças já obtidas ou que pareçam valer a pena ter, e então se tenta descobrir como é possível agrupá-las e reagrupá-las para montar imagens (quantas?) agradáveis. Você está experimentando com o que tem. Seu problema não é o que você precisa para “chegar lá”, ao ponto que pretende alcançar, mas quais são os pontos que podem ser alcançados com os recursos que você já possui, e quais deles merecem os esforços para serem alcançados (BAUMAN, 2005, p. 55).

Segundo Riolfi e Alaminos, as identificações contemporâneas estão em constante movimento:

O conceito de identificação substitui a noção de “identidade” que, via de regra, é compreendida como algo estável, e dá ao sujeito a falsa ilusão de ter construído um si próprio completo e independente do outro. Assim sendo, levar em conta a noção de identificação traz a vantagem de dar a ver que, ao contrário do que parece à primeira vista, a identidade é uma faceta do sujeito que pode mudar a cada instante (RIOLFI; ALAMINOS, 2007, p.301).

A instalação de um *processo identificatório* portanto, é aquilo que nos abre a rica possibilidade de nos reinventarmos a nós mesmos todas as vezes que o nosso estado atual já não nos satisfaz. Ou dizendo de outro modo: por meio do jogo móvel das identificações, um sujeito está em permanente construção de si e de seu trabalho, num processo que pode ser de interminável inovação (RIOLFI; ALAMINOS, 2007, p.302, grifos das autoras).

Estas afirmações concordam com Maffesoli (1996), quando afirmou que, se na modernidade as pessoas podiam ter um perfil definido, isso já não acontece na pós-modernidade, quando os perfis são mutantes. A identidade seria uma característica da modernidade, ao passo que as identificações designariam a pós-modernidade, como já foi definido acima por Mariotti (2000).

Para Maffesoli, na contemporaneidade, “o eu é apenas uma ilusão ou, antes, uma busca um pouco iniciática; não é nunca dado, definitivamente, mas conta-se progressivamente, sem que haja, para ser exato, unidade de suas diversas expressões.” (MAFFESOLI, 1996, p. 303).

A isso, acrescentam-se as palavras de Costa, que considerava também o contexto tecnológico e científico contemporâneos como causas da pulverização das identidades:

O caso é que o ritmo vertiginoso de tais mutações, turbinado pelas revoluções na biotecnologia, na nanotecnologia, na robótica, na informática, na telemática e nas comunicações como um todo, já quase não permite localizar, representar e identificar de forma clara, objetiva e estável, *estratificações* de coisas. Por *estratificações* quero designar, com Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992, 1996, 1997), estados de coisas com contornos e significações definidos, com segmentaridades duras, com territorialidades constituídas, com representações atualizadas, em suma, todo um relevo, toda uma geografia visível e dizível, referentes a um determinado plano ou realidade que habitamos (COSTA, 2007, p. 17, grifos do autor).

As identificações também estão em constante processo de transformação.
Segundo Hall

[...] na linguagem do senso comum, a identificação é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal. É em cima dessa fundação que ocorre o natural fechamento que forma a base da solidariedade e da fidelidade do grupo em questão. Em contraste com o ‘naturalismo’ dessa definição, a abordagem discursiva vê a identificação como uma construção, como um processo nunca completado – como algo sempre “em processo” ... se pode, sempre, “ganhá-la” ou “perdê-la” (HALL, 2007, p.106).

A visão de que as identificações são instáveis já apareciam anteriormente no enfoque psicológico sobre a adolescência. Assim, Knobel (1993) considerava as identidades adolescentes como transitórias, ocasionais e circunstanciais, isto é, especialmente na adolescência às vezes o mesmo indivíduo pode se apresentar com várias identidades frente a situações diferentes, tanto que se essas identidades fossem observadas simultaneamente não se acreditaria tratar-se da mesma pessoa. É o exemplo do estudante indisciplinado que não aceita as regras escolares, mas que é um excelente atleta e um filho exemplar, como se este houvesse incorporado vários personagens distintos e até mesmo contraditórios.

“Personagem”, aliás, foi o termo usado por Ciampa (1993) em sua concepção de identidade psicossocial¹⁴, para definir o processo de concretização da identidade: uma forma subjetivada de papéis sociais. Através desses papéis, é dada ao indivíduo a possibilidade de agir no mundo e perpetrar, ainda que de um modo parcial, sua identidade.

Acrescente-se a essa simultaneidade de personagens o fato de que, contemporaneamente, a maioria dos adolescentes brasileiros não vivenciam ritos de passagens definidos que marcariam a aquisição de uma identidade adulta, como os ritos de algumas comunidades indígenas brasileiras¹⁵, por exemplo.

Ao contrário, para a grande maioria dos adolescentes brasileiros, seguindo a tendência ocidental, a passagem da infância para a adolescência acontece sem um marco forte. Alguns eventos oficiais como as formaturas do ensino fundamental e médio, a obtenção de autorização para votar e dirigir, as cerimônias religiosas como a crisma, o bar mitzvah (ou bat mitzvah), o serviço militar, e os acontecimentos não oficiais, como o primeiro beijo, a primeira relação sexual, a conquista da chave de casa e a primeira viagem sem a presença de um adulto fazem as vezes de ritos de passagem mas que nem sempre deixam clara a nova identidade adulta para o adolescente, com as responsabilidades próprias desta fase da vida.

3.2. Identidades negativas

O tema, tão atual, das identidades coletivas também foi abordado por Freud (1921) no início do século XX. Para o autor, cada sujeito integra diversos grupos – de

¹⁴ Nesta linha, a identidade tem o caráter de metamorfose, ou seja, as mudanças ocorrem constantemente, mas não de forma declarada. A identidade, num senso comum, supõe algo que não muda mas, para a psicossociologia, pressupõe a realidade social na qual o indivíduo está inserido. Revela uma condição de vida, estrutura familiar, religião e costumes da pessoa que não podem ser desvinculados do ambiente social ao qual a mesma pertence (CIAMPA, 1993).

¹⁵ Exemplos: as índias Tikuna, que vivem na fronteira entre Brasil, Peru e Colômbia, quando têm a primeira menstruação, entram na mata depois de deixarem um objeto decorativo para sinalizar onde se esconderam. Então percutem dois pedaços de madeira, um contra o outro, até serem ouvidas por suas mães, que então as levam para casa onde ficarão isoladas por semanas até poderem voltar ao convívio da tribo. Os índios Xavantes, do cerrado do Mato Grosso, fazem seus ritos de puberdade uma vez a cada cinco anos quando os meninos saem da casa de seus pais e vão viver todos juntos em uma casa comunitária pelo mesmo período de cinco anos, até serem considerados adultos.

raça, religião, classe social, nacionalidade - com os quais articula identificações passageiras.

Os sujeitos, além de administrarem múltiplas identidades individuais que coexistem em uma mesma pessoa, encontram-se também divididos em múltiplas identidades coletivas, que podem estar embasadas em características biológicas, como as identificações ligadas ao gênero e a etnias, ou históricas, como as orientações políticas e culturais.

Segundo Bauman (2005), as identidades coletivas teriam ao mesmo tempo o poder de unir e de separar os sujeitos, porque os

diferentes significados associados ao uso do termo 'identidade' contribuem para minar as bases do pensamento universalista. As batalhas de identidade não podem realizar sua tarefa de identificação sem dividir tanto quanto, ou mais do que, unir. Suas intenções includentes se misturam (ou melhor, são complementadas por) suas intenções de segregar, isentar e excluir (2005, p.85).

No mesmo texto, o autor definiu o termo identidade de uma forma incontestável: "Há apenas uma exceção a esta regra [...]: a verdadeira e plenamente includente identidade da raça humana (BAUMAN, 2005, p. 86).

Para Woodward, mesmo as identificações que têm a biologia como fundamento são questionadas pelos novos movimentos sociais:

[...] as identidades são produzidas em momentos particulares no tempo. Na discussão sobre mudanças globais, identidades nacionais e étnicas ressurgentes e renegociadas e sobre os desafios dos "novos movimentos sociais" e das novas definições de identidades pessoais e sexuais, sugeri que as identidades são contingentes, emergindo em momentos históricos particulares (WOODWARD, 2007, p.38).

Como um exemplo contido no universo dos participantes desta pesquisa, uma mesma adolescente pode se identificar com o feminismo e simultaneamente integrar um grupo de funkeiros, que muitas vezes interpretam canções de cunho machista e preconceituoso. Estes são movimentos que, de certa forma, se opõem ideologicamente e podem resultar em conflitos de identidade nem sempre percebidos conscientemente.

Bauman (2005) conceituava tais identidades coletivas como sentimentos de pertencimento a determinadas comunidades, círculos culturais, nações. O autor afirma que o pertencimento ou a identidade, nesses casos, não são definitivos nem

sólidos, mas negociáveis e revogáveis e dependem das decisões tomadas pela pessoa, do seu percurso pessoal e das suas atitudes. São as identidades líquidas.

Dessa forma, o autor reconhecia que

O projeto moderno permitia libertar o indivíduo da identidade herdada. Não tomou, porém, uma firme posição contra a identidade como tal, contra se ter *uma* identidade, mesmo uma sólida, exuberante e imutável identidade. Só transformou a identidade que era uma questão de *atribuição*, em *realização* – fazendo dela uma tarefa individual e da responsabilidade do indivíduo (BAUMAN, 1998, p.30, grifos do autor).

Dentro desse círculo de pertencimento ou de identidade, quase ninguém está exposto a apenas um sistema de ideias e princípios de cada vez, mas a sistemas diferentes e mesmo conflituosos. “As identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas.” (BAUMAN, 2005, p. 19).

Aqui cabe acrescentar que não só outras pessoas interferem diretamente nessa escolha de identidades, mas também as obras produzidas por essas outras pessoas, que sobrevivem além da existência de seus autores: a música, a literatura, o cinema, as notícias e, indubitavelmente, as imagens. E que também, nem sempre a atitude é aquela da defesa referida acima por Bauman (2005), podendo ser também de aceitação e introjeção dos modelos que essas outras pessoas e suas obras transmitem.

Para Hall (2005), embora o indivíduo seja sempre a “mesma pessoa”, ele se posiciona em diferentes situações, de acordo com o “campo social” em que atua. As identidades não são unificadas, podendo haver contradições entre o nível coletivo e individual. Assim, a mesma pessoa pode, num nível global, estar envolvida no fortalecimento de identidades nacionais e étnicas e ao mesmo tempo, num contexto mais local, expressar preocupações com a identidade pessoal relacionada ao gênero, à profissão ou à orientação sexual.

Como exemplo destas identidades contraditórias, Hall (2005) citou o caso de um juiz negro conservador, Clarence Thomas, que, em 1991, foi acusado de assédio sexual por uma ex-colega negra, Anita Hill. Hall contrapôs as várias identidades coletivas que se polarizam no julgamento do caso:

Alguns negros apoiaram Thomas, baseados na questão da raça; outros se opuseram a ele, tomando como base a questão sexual. As mulheres negras também estavam divididas, dependendo de qual identidade prevalecia: sua identidade como negra ou sua identidade como mulher [...] Os homens brancos estavam divididos, dependendo de qual fator prevalecia: seu sexismo ou seu liberalismo [...] E, uma vez que o juiz Thomas era um membro da elite judiciária e Anita Hill, na época do alegado incidente, uma funcionária subalterna, estavam em jogo, nesses argumentos, também questões de classe social (HALL, 2005, p. 19 e 20).

Ainda segundo Hall (2005), as constantes mudanças nas sociedades contemporâneas produzem uma crise de identidades, termo que, para o autor, parece ser característico desta era. Para ele, a sociedade contemporânea está marcada pela globalização econômica, que é também responsável por esta crise de identidades. O “consumidor global” internaliza identidades novas e pode ser encontrado em qualquer lugar do mundo, pouco trazendo de sua herança local. Os costumes dos adolescentes ao redor do mundo os tornam pessoas parecidas, quer sejam de etnias e religiões diferentes, de países distantes, de governos com ideologias diversas ou por utilizarem as mesmas marcas de roupas e calçados, ouvirem as mesmas músicas, assistirem aos mesmos filmes e consumirem as mesmas imagens.

Paradoxalmente a essa convergência de identificações, Woodward (2007), contrapõe um outro aspecto da migração mundial como consequência da globalização econômica: o deslocamento humano é multiplicador de identidades na medida em que os migrantes tentam manter suas origens enquanto se adaptam ao novo ambiente, mas também produz identidades contestadas pelos nativos, que tentam conservar sua identidade regional inalterada em conflito com as dos migrantes, num processo caracterizado por desigualdades e exclusões. As identidades dos migrantes ficam desestabilizadas e frágeis mas, também, desestabilizam e fragilizam as identidades dos nativos, num contínuo movimento de transformação.

Para a autora, as sociedades modernas globalizadas não têm qualquer núcleo ou centro determinado que produzam identidades fixas, mas sim uma pluralidade de centros: o gênero, a etnia, a sexualidade e a classe social, sendo este último centro o mais importante e problemático de todos.

De acordo com Giddens (2002) os indivíduos são forçados a escolher um estilo de vida a partir de uma diversidade de opções paralelas às influências padronizadoras, que são principalmente transmitidas pelos meios de comunicação em massa. O cinema, a televisão, o rádio e, a partir da última década do século XX, a internet, oferecem modelos de comportamento considerados normais e desejados

socialmente, ao mesmo tempo em que a complexidade da vida moderna exige que se assumam várias identidades que podem estar em conflito. A publicidade oferece ininterruptamente novas e atraentes formas de ser - o novo homem, o adolescente à frente de seu tempo, a mulher do século XXI - enquanto as experiências reais vivenciadas pelas pessoas contradizem essas imagens idealizadas.

E este processo, segundo as palavras de Bauman (2005), nunca é finalizado já que “apesar de tudo termos que nos confrontar vezes sem conta com a tarefa da ‘auto identificação’ a qual tem pouca chance de ser completada com sucesso e de modo plenamente satisfatório (p. 105).”

No entanto, o autor afirmou que apesar desta aparente negatividade da incompletude identitária, ter “uma identidade firme, coesa, firmemente fixada e solidamente construída, seria um fardo, uma repressão, uma limitação da liberdade de escolha” (BAUMAN, 2005, p. 60).

Neste cenário contemporâneo, quanto maior a gama de identidades possíveis e quanto mais diversificadas as possibilidades de escolha, mais o sentimento de pertencimento a algumas delas se torna necessário e problemático (ERIKSON, 1987). Para os adolescentes, a grande quantidade de papéis a ser desempenhados pode ser uma fonte a mais de tensões nessa fase de sua existência, além de reforçar o estereótipo de seres rebeldes e causadores de desordens e conflitos.

Segundo Aberastury (1981), a sociedade projeta seus próprios erros nos assim chamados excessos da adolescência, responsabilizando-os pela delinquência, pelas drogas e pela prostituição. Para a autora, atrás da adolescência difícil encontra-se a sociedade difícil, incompreensiva, hostil e inexorável, que se opõe à onda de crescimento lúcida e ativa da adolescência. Neste ambiente, o adolescente, cujo destino é a busca de ideais e de modelos para se identificar, depara-se com a violência e o poder e também os utiliza, experimentando uma identidade delinquente, sem ter ainda um claro discernimento sobre esses comportamentos. A isso Erikson (1987) denominou “negação da identidade.”

De acordo com Ferrari há um mal-estar da adolescência, nos mesmos moldes do mal-estar da civilização de Freud¹⁶, na medida em que “boa parte da desarmonia dos adultos encontra na adolescência um período disponível para sua instauração ou consolidação, de modo especial a desarmonia depressiva” (FERRARI, 1996, p.45).

¹⁶FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

O autor afirmou ainda que a civilização contemporânea não parece entender a grande importância desta fase na vida do homem para seu futuro e sua inserção na sociedade, exigindo que seus membros entrem o mais depressa possível no ciclo produtivo. Essa afirmação se reflete, por exemplo, nas recentes discussões sobre a redução da maioridade penal no Brasil, de 18 para 16 anos, já existindo inclusive um projeto de reforma do Código Penal neste sentido¹⁷.

Pela defesa da manutenção da maioridade penal em 18 anos, o jurista Luiz Flávio Gomes argumentou que “apenas 1% dos crimes violentos do país tem participação de menores”. Em sua opinião, existem algumas “tentações”, como o “populismo penal e o método intuitivo”, que incitam alterações no Código Penal e podem, em algumas circunstâncias, estar fora da realidade¹⁸. Com suas palavras, o jurista adverte para o risco do período legal da adolescência ser reduzido por conta de uma pressão popular e a real dimensão do crime na adolescência ser supervalorizado.

Segundo Knobel (1993), pode-se considerar a turbulência dessa fase como uma “síndrome da adolescência normal” e não como uma patologia, pois a estabilização da personalidade não se conquista sem se passar por um certo grau de conduta patológica que é inerente à evolução normal desta etapa da vida.

Essa “síndrome da adolescência normal” pode ser vista como a busca de si mesmo, a busca de um sentimento de continuidade buscando equacionar as experiências positivas e negativas do passado com as novas exigências sociais impostas aos adolescentes e com as urgências instintivas surgidas das relações interpessoais, afetivas ou não.

Ainda segundo Knobel, apesar da base psicobiológica que empresta a essa fase da vida características universais como, por exemplo, o redespertar da sexualidade, os elementos socioculturais influem determinantemente em algumas manifestações da adolescência.

Os adolescentes reformulam os conceitos que têm de si mesmos e isso os leva a abandonar sua identidade infantil e a projetar-se, a princípio idealmente, como um adulto. Nesta fase, as imagens às quais o adolescente é constantemente exposto

¹⁷Projeto de Lei Suplementar 236/2012, do senador Pedro Taques (PDT-MT).

¹⁸ <http://www12.senado.gov.br/noticias/materias/2012/08/14/reducao-da-maioridade-penal-nao-e-consenso-entre-juristas> acessado em 27/11/2012.

contribuem para essa projeção, ainda que tal contribuição muitas vezes não seja percebida de forma consciente.

Embora a adolescência seja uma fase onde as identidades adultas são, aos poucos, construídas, ela não é apenas uma etapa preparatória, mas sim uma fase da vida com características particulares, características estas que, muitas vezes, não permanecerão no indivíduo adulto.

Segundo o autor, a adolescência é

[...] a etapa da vida durante a qual o indivíduo procura estabelecer sua identidade adulta, apoiando-se nas primeiras relações objeto-parentais internalizadas e verificando a realidade que o meio social lhe oferece, mediante o uso dos elementos biofísicos em desenvolvimento à sua disposição e que por sua vez tendem à estabilidade da personalidade num plano genital, o que só é possível quando consegue o luto pela identidade infantil. (KNOBEL, 1993, p.26).

O luto pela identidade infantil a que Knobel se referiu se divide em três, na concepção de Aberastury (1981): o luto pelo corpo infantil perdido, o luto pela identidade infantil perdida junto ao corpo infantil (e pela bissexualidade infantil perdida junto com esse corpo) e o luto pelos pais da infância, cuja imagem é profundamente alterada na adolescência. Como essas perdas geram instabilidades, a adolescência é uma fase perturbada para os adolescentes e perturbadora para os adultos, mas necessária, já que neste processo os sujeitos assumem suas próprias identidades.

Depois das considerações acima, justifica-se a opção pelo termo “identificação”, que será usado neste trabalho quando se abordar a relação de reconhecimento estabelecido pelos adolescentes com as imagens por eles consumidas, enquanto que o termo “identidades” será utilizado quando se tratar das características que distinguem um sujeito ou um grupo dos demais.

A busca por identidades sempre foi um processo difícil para as pessoas de todas as épocas, mas tem sido muito mais árduo na contemporaneidade, quando as estruturas sociais passaram por mais transformações nos últimos vinte anos do que nos dois séculos anteriores. Assim, nas duas últimas décadas, o rápido desenvolvimento das tecnologias da informação provocou mudanças radicais em quase todas as áreas da atuação humana, notadamente nos relacionamentos pessoais.

Por conta da facilidade e rapidez nas formas de comunicação instantâneas e, com elas, uma certa exigência social de se demonstrar disponível constantemente, o

adolescente se encontra em uma situação contraditória porém complementar: uma quase absoluta proximidade virtual acompanhada de ausência presencial. Ao mesmo tempo em que o adolescente acessa esse universo de textos, vídeos e, principalmente, de imagens ele se sente compelido a torná-las coletivas em algum nível, nem que seja compartilhando com apenas uma pessoa.

Dentre os adolescentes nascidos a partir da década de 1990, muitos foram alfabetizados em um computador e a grande maioria que têm acesso à internet pauta seus relacionamentos pelas redes sociais.

Apesar de este panorama aparentemente tornar ainda mais complexa a articulação de identificações, Giddens argumentou que:

É simplesmente uma inverdade que em condições de modernidade vivemos cada vez mais num “mundo de estranhos”. Não somos exigidos cada vez mais a trocar a intimidade pela impessoalidade nos contatos com os outros, que fazemos rotineiramente no percurso de nossas vidas diárias. Trata-se de algo mais complexo e sutil. [...] contudo o mundo “lá fora” – o mundo que se transforma gradativamente da familiaridade do lar e da vizinhança local para um tempo-espço indefinido – não é de modo algum um mundo puramente impessoal. Pelo contrário, relações íntimas podem ser mantidas à distância [...] e laços pessoais são continuamente atados com outros que nos eram anteriormente desconhecidos (GIDDENS, 1991, p. 143).

O autor expõe os riscos reais desta nossa era, que ele chamou de modernidade tardia: uma possível guerra mundial, os riscos de catástrofes ecológicas, o colapso dos mecanismos econômicos globais e o surgimento de estados totalitários.

Ainda que esses acontecimentos pareçam distantes, os meios de comunicação os aproximam e fazem com que parem sobre as pessoas como uma ameaça constante. Assim

[...] a modernidade é inseparável de sua própria mídia: o desenvolvimento das instituições modernas está diretamente envolvido com o aumento da mediação das experiências que essas formas de comunicação propiciaram (GIDDENS, 2002, p.29).

Para o autor, tanto o “efeito colagem” na mídia (a justaposição de eventos que nada têm em comum mas que não são apresentados como uma confusão caótica de signos), como a inversão dos valores dos eventos (o real ou concreto parece ser menos real que sua representação na mídia) e a cotidianização de fatos não cotidianos (como as imagens de morte), são diretamente responsáveis por um certo mal-estar da

contemporaneidade e dificultam, conseqüentemente, o desenvolvimento de identidades pelos adolescentes.

No contexto exposto por Giddens (2002), os adolescentes dominam as tecnologias em constante desenvolvimento, num mundo de modelos inumeráveis, onde se encontram toda a sorte de referências para a formação de identidades, repleto de mensagens, especialmente as visuais, que oferecem incontáveis modelos de valores humanos.

Sobre as identidades mediadas pela tecnologia, Bauman afirmava que

Essas estruturas [...] logo se mostrariam muito incontroláveis e desconfortáveis para acomodar todas as identidades novas, inexploradas e não experimentadas que se encontram tentadoramente ao nosso alcance, cada qual oferecendo benefícios emocionantes, pois desconhecidos e promissores, pois até agora não depreciados. Rígidas e pegajosas, também é difícil livrar essas estruturas dos velhos conteúdos quando chega sua “data de validade”. No admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam (BAUMAN, 2005, P. 33).

Como consequência ou paralelamente a essa nova conformação social, alguns autores identificam a contemporaneidade como uma era vazia dos valores aceitos como positivos socialmente.

Silva (2012) apoiou-se em Lasch (1975) para afirmar que a figura mitológica que descreve o ser humano contemporâneo é Narciso. Este não é apenas o personagem do mito grego apaixonado por sua própria beleza, mas sim a pessoa orgulhosa de seu individualismo e autonomia extrema, características que interferem tanto nas suas relações consigo próprio como na forma de se relacionar com os outros, ou seja, a figura da pessoa que supervaloriza a si mesmo sem se preocupar com o próximo.

Seguindo este raciocínio, Lipovetsky (2005) via os indivíduos contemporâneos como autônomos e emancipados, ao mesmo tempo em que circunscritos em si mesmos. Ele definiu a contemporaneidade como uma era de grande variedade de socializações, diversidade de vivências e possibilidades de experiências futuras, mas sempre a partir da perspectiva do eu. Este comportamento social enfraqueceria a sociedade, empobrecendo-a de sentido: nas palavras do autor, é a “Era do Vazio”.

Na “Era do Vazio”, o individualismo hedonista é visto com aprovação pela sociedade; os objetivos revolucionários, escandalosos e transformadores

característicos do modernismo foram abandonados; há uma sensação de repetição, apatia e inércia; a autonomia é individualista; o tempo dedicado à sociedade é reduzido ou inexistente; os ídolos ou tabus foram extintos; não há mais espaço para grandes tragédias; a livre expressão foi banalizada: quanto mais as pessoas se expressam, menos têm a dizer; e por último, o consumo é supervalorizado (LIPOVESTSKY, 2005).

Mesmo na escola, que seria o ambiente democrático propício para o desenvolvimento espiritual e intelectual, já que neste ambiente o adolescente tem ao seu dispor o tempo e os recursos para construir suas representações do mundo natural e social, passa grande parte do seu tempo e estabelece relações afetivas que concorrem em importância com as relações familiares, também se verificam as marcas da era do vazio: a valorização do individualismo, a competição como prática cotidiana e o consumo como valor positivo.

As inquietações e a sensação de vazio habitam o espaço escolar: paralelamente a situações de crescimento pessoal, intelectual e afetivo, os adolescentes gastam uma grande energia no consumo de bens materiais e imateriais, como músicas, imagens e literatura. Estes bens são, ao mesmo tempo, modelos importantes de identificação e objetos de consumo superficial.

Sobre o cenário do consumismo contemporâneo, Lipovetsky (2007) reconheceu que

O consumismo não é um mal em si, mas somente enquanto hipertrofiado ou intumescido, incapaz de atender a todas as aspirações humanas, uma vez que essas não se restringem aos desejos de gozo imediato. Conhecer, aprender, criar, inventar, progredir, ganhar autoestima, superar a si mesmo: tantas são as obrigações e os ideais que os bens comercializáveis não podem satisfazer. O homem não é só um ser que adquire bens; é também um ser que pensa, que cria, que luta, que constrói. [...] Nós devemos lutar contra o desgaste e a destruição do hiperconsumismo, que subtrai a cada um a capacidade de se construir, de compreender o mundo, de se superar (p. 82).

O autor afirmava que os seres humanos conservam ainda valores idealistas em relação às adversidades desta época. Este idealismo também caracteriza a adolescência e pode-se apresentar como rejeição aos valores negativos citados acima (individualismo, competição exacerbada, consumismo) que seriam supostamente associados aos adultos. Segundo Erikson

[...] a adolescência é, pois, um regenerador vital no processo de evolução social pois a juventude pode oferecer suas lealdades e energias tanto à

conservação daquilo que continua achando verdadeiro como à correção revolucionária do que perdeu o seu significado (ERIKSON, 1987, p.134).

e Aberastury:

[...] a sociedade impõe restrições à vida do adolescente, que com sua força, com sua atividade, com a força reestruturadora de sua personalidade tenta modificar a sociedade que por outra parte está vivendo constantemente modificações intensas, inclusive pela delinquência (ABERASTURY, 1981, p.52).

Ao associar a adolescência à renovação social, Mannheim concordava que “a entrada de novas pessoas obstrui os bens constantemente acumulados, mas também produz inconscientemente nova seleção e revisão no campo do que está disponível; nos ensina a esquecer o que já não é útil e a desejar o que ainda não foi conquistado (MANNHEIM, 1964, p. 532).

Mas apesar da energia transformadora e utópica que os caracterizam, os adolescentes são compulsoriamente afetados em suas vidas cotidianas pelas escolhas culturais que prevalecem na sociedade. Estas escolhas determinam tanto o que se pensa saber sobre o mundo como as formas e exibições de poder que são aprovadas socialmente.

Na escola, os adolescentes aprendem que os sistemas de conhecimento e de poder já se alteraram antes e podem ser alterados novamente, inclusive por eles próprios.

Sobre esse tema, Foucault (1980) afirmava que as formas de conhecimento e técnicas de poder servem para disciplinar e treinar os seres humanos transformando-os nos tipos de objetos que a sociedade necessita. E as imagens, tanto as das mídias quanto as dos livros didáticos, também podem assumir este papel.

Ainda segundo o autor, as forças disciplinadoras que nos afetam individualmente são as crenças, expectativas, valores e práticas que não apenas ditam o que deveríamos fazer, dizer, sentir, valorizar e pensar, como também nos recompensam e punem quando somos capazes ou não de seguir os padrões construídos socialmente.

Ele insistia que devemos estar contínua e cuidadosamente vigilantes aos efeitos daquilo que vivenciamos, de forma a anular os efeitos objetificadores e controladores exercidos pela operação do conhecimento e de poder nas sociedades modernas ocidentais, normalizadoras e disciplinadoras. Argumentava que não podemos saber o que uma dada coisa é, a menos que saibamos a que mais se

conecta e que lhe confere uma posição no mundo, o que mais envolve e reflete quando nasce, e o que a envolve e retrata (FOUCAULT, 1980).

Relacionando essas reflexões à pesquisa aqui relatada, pode-se concluir que as imagens em geral, tanto as imagens da cultura de massa como as que estão nos livros didáticos, podem atuar como forças disciplinadoras no sentido de sugerirem modelos tidos como ideais, corretos, homogeneizadores e desejáveis à sociedade.

Sobre a cultura imagética produzida pelos meios de comunicação em massa Adorno e Horkheimer, já na década de 1940, constatavam essa espécie de modelagem a que estão submetidos os consumidores:

[...] os produtos da indústria cultural podem ter certeza de que mesmo os distraídos vão consumi-los alertamente. Cada qual é um modelo da gigantesca maquinaria econômica que, desde o início, não dá folga a ninguém, tanto no trabalho quanto no descanso, que tanto se assemelha ao trabalho [...] inevitavelmente, cada manifestação da indústria cultural reproduz as pessoas tais como as modelou a indústria em seu todo (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p.105).

E quanto aos livros escolares, Bittencourt observou que

Por ser um objeto de “múltiplas facetas”, o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica do mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais. Os balanços bibliográficos mostram que houve uma tendência, iniciada na década de 1960, de se analisarem os conteúdos dos livros escolares privilegiando a denúncia do caráter ideológico dos textos. Tal abordagem ocupava e ainda ocupa um lugar de destaque nas pesquisas nacionais e de vários outros países, cujo enfoque sobre as ideologias subjacentes aos manuais permanece (BITTENCOURT, 2004a, p.471).

Seguindo esse raciocínio pode-se afirmar que o desenvolvimento de práticas contínuas e estruturadas de leituras de imagens proporcionaria aos adolescentes a autonomia para escolherem e decodificarem os significados dos textos visuais a que estão expostos, muitas vezes compulsoriamente e, ao se explicitarem os mecanismos destes sistemas modeladores, os adolescentes poderiam discriminar as interferências que os mesmos provocam em seus processos de identificações.

Neste sentido Woodward concluiu:

Só podemos compreender os significados envolvidos nesses sistemas se tivermos alguma ideia sobre quais posições-de-sujeito eles produzem e como nós, como sujeitos, podemos ser posicionados em seu interior. Aqui, estaremos tratando de outro momento do “circuito da cultura”: aquele em que o foco se desloca dos sistemas de representação para as identidades produzidas por aqueles sistemas (WOODWARD, 2007, p. 17).

É desejável que um sujeito articule identificações para se reconhecer como integrante e agente de aprimoramento de seu grupo social e não que esse desenvolvimento produza um ser conformado a valores discutíveis desta mesma sociedade. A adaptação social não deve ser sinônimo de aceitação passiva de padrões sugeridos ou impostos, mas sim de construção consciente do sujeito que, conhecendo as leis e comportamentos acordados formal ou informalmente, possa transformá-los no sentido de uma sociedade mais justa e tolerante.

3.3. A identidade e a negação da identidade

O conflito entre as identidades e a negação das mesmas, segundo Erikson (1987) pode atingir proporções de crise para os adolescentes. As mudanças ocorrendo simultaneamente em várias frentes desafiam uma presumida identidade estabelecida na infância. O rápido desenvolvimento físico e mental, assim como diferentes relações interpessoais e a busca pela independência em relação à família provocam novos questionamentos sobre si mesmos e seus valores. Princípios que se mantiveram inalterados e indiscutíveis durante toda a infância, agora são revistos e metas inimagináveis tornam-se agora possibilidades reais.

Por isso, para este autor, dentre alguns problemas que são próprios da adolescência, o principal conflito seria o da identidade versus difusão da identidade, difusão entendida como negação de uma identidade pré-adquirida e aceita socialmente.

Erikson (1998) considerava que a principal tarefa da adolescência seria a estabilização de uma identidade pessoal. Algumas pessoas incorporariam os valores de seu meio, comportando-se de acordo com o que seria deles esperado.

Outras escolheriam identidades negativas ao rejeitar o que é aceito em seu ambiente e ao adotar atitudes que lhes parecessem mais independentes, porque, de certa forma, é melhor ter uma identidade negativa, isto é, aquela que é contestatória mas não oferece contribuições à sociedade e que denota uma atitude destrutiva característica de alguns adolescentes, a não ter identidade nenhuma.

Essa opção, por muitas vezes inconsciente, pode incluir meios altamente destrutivos. O autor creditava essa propensão para uma identidade negativa às condições de marginalidade econômica, ética e religiosa que fornecem bases pobres

para qualquer espécie de identidade positiva, mas nem sempre o perfil do adolescente que adota uma identidade negativa se enquadra nessas condições adversas.

Enquanto num senso comum a sociedade marginaliza o adolescente por seu comportamento inadequado, esse mesmo comportamento delinquente na adolescência é relativamente aceito: é a moratória psicossocial:

[...] período em que o jovem através da livre experimentação de papel pode encontrar um nicho em alguma seção da sociedade, se caracteriza por uma tolerância seletiva por parte da sociedade (ERIKSON, 1998, p. 156).

Cada país, e dentro dele cada comunidade, e dentro dela, cada família, institucionaliza informalmente uma espécie de moratória para seus adolescentes. Em alguns casos, até uma certa delinquência é relativamente aceita socialmente, compreendida como uma defesa, uma defesa necessária contra um sentimento de perda da identidade da infância.

Como essa moratória varia mesmo dentro de uma mesma comunidade (por exemplo, entre a moratória familiar e a escolar), há mais um campo de confusão na aquisição das identidades adolescentes. Os rótulos que se adquirem durante essa moratória psicossocial são muito importantes para os processos de formação identitária do adolescente, mas essa moratória precisa ser conscientemente experimentada como tal por ele, caso contrário essas identidades negativas podem ser assumidas como identidades naturais e finais.

Aberastury (1981) afirmou que a marginalização do adolescente pode levá-lo à marginalização de fato ou ser um mecanismo de defesa pelo qual o adolescente preserva os valores essenciais da espécie humana, a capacidade de adaptar-se modificando o meio e rejeitando valores adultos com os quais não se identifica. A isso somam-se as palavras de Melucci, ao afirmar que em algumas fases da adolescência, uma “revolta contra o mundo adulto acentua a necessidade de uma identificação separada” configurando uma “identidade segregada”, ou seja, “quando afirmamos nossa diferença independentemente do reconhecimento dos outros ou com um fraco reconhecimento” (MELUCCI, 2004, p.51).

Essa espécie de marginalização pode ser o que Erikson (1987) entendia por identidade negativa: atitudes relacionadas a drogas, à delinquência, ao baixo rendimento escolar, à prostituição, à não adaptação social e à homossexualidade. Talvez se o autor estudasse os adolescentes contemporâneos, suas classificações

das identidades adolescentes negativas sofressem algumas revisões, como no caso da homossexualidade e da não adaptação social, o que reforça a ideia de que as identidades e sua valorização e aceitação social estão em constante transformação.

Por outro lado, ainda segundo o autor, a identidade positiva estaria marcada pela preocupação por princípios éticos, filosóficos, sociais, políticos, por ideais de salvar a humanidade, por atividades literárias e artísticas, pela busca de uma profissão, pela valorização da lealdade nas relações afetivas.

Estes valores resistem à passagem do tempo, às transformações históricas e sociais e continuam sendo avaliados como desejáveis à convivência humana, cabendo também à escola a participação na construção desses princípios, participação esta destacada nos atuais parâmetros curriculares nacionais:

Diante desse mundo globalizado, que apresenta múltiplos desafios para o homem, a educação surge como uma utopia necessária indispensável à humanidade na sua construção da paz, da liberdade e da justiça social. Deve ser encarada, conforme o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da UNESCO, “entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduz a um desenvolvimento mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões e as guerras” (PCNs, 2000, p.13).

3.4. Crise da adolescência?

A visão da adolescência como um período de crise é relativamente recente, e atualmente essa perspectiva foi superada pelos teóricos que estudam essa fase da vida humana, tanto no campo da psicologia como da sociologia:

[...] o jovem não é algo “por natureza”. Como parceiro social, está ali com suas características, que são interpretadas nessas relações: tem então o modelo para sua construção pessoal. Construídas as significações pessoais, os jovens têm a referência para a construção de sua identidade e os elementos para a conversão do social em individual. (AGUIAR; BOCK; OZELLA, 2008, p.168).

Este aspecto foi considerado por Abramo (1997, p. 33), quando afirmou que enquanto os adolescentes forem considerados como a “encarnação de impossibilidades, eles nunca podem ser vistos, e ouvidos, e entendidos como sujeitos que apresentam suas próprias questões para além dos medos e das esperanças dos outros.” Aceitar que a adolescência seja uma fase de crises cumpre o “papel ideológico

de camuflar a realidade, as contradições sociais, as verdadeiras mediações que constituem tal fenômeno” (AGUIAR; BOCK; OZELLA, 2008, p.99).

Pode-se considerar o surgimento da adolescência enquanto fase do desenvolvimento humano como sendo fruto também das transformações demográficas ocorridas ao longo da história da humanidade, notadamente da história ocidental.

Segundo McKinney (1986) até 1750 nem mesmo a infância era reconhecida como uma fase de desenvolvimento, devido à alta taxa de mortalidade infantil e à ideia de que a criança era facilmente substituível e, portanto, de pouca importância. A partir de 1750, com alguns progressos da medicina, a taxa de mortalidade infantil decresceu e, conseqüentemente, a necessidade de se acelerar a maturidade das crianças.

De 1880 em diante, com a migração das famílias do campo para as cidades, a taxa de fertilidade começou a cair, mudando o perfil das numerosas famílias agrárias para os limitados núcleos familiares urbanos, semelhantes aos que vivemos atualmente. A proporção do número de crianças para o de adultos diminuiu drasticamente, levando os pais a se preocuparem não apenas com a sobrevivência das crianças, mas também com sua educação por um período que gradativamente estava se tornando mais longo.

Da perspectiva de “adultos em miniatura” do passado, as crianças passaram a ser tratadas como indivíduos com seus próprios direitos e privilégios, que vieram a ser regulamentados com a publicação da Declaração dos Direitos da Criança, pela ONU, em 1959. Ainda nesta época, a infância passou a ser enfocada em fases diferentes: bebê, criança pré-escolar, escolar e adolescente.

É a partir de 1904, com os estudos de Granville Hall (1907), que se começa a teorizar sobre a adolescência. Nesta obra, Hall preocupava-se com a precocidade dos adolescentes no mundo do trabalho, do sexo e das prisões, e propunha que os privilégios que as crianças desfrutavam se estendessem também aos adolescentes. Suas ideias influenciaram o pensamento contemporâneo de que os adolescentes também devem ser obrigatoriamente escolarizados e legalmente protegidos. Mas também começaram a se estabelecer os pressupostos de uma idade identificada com um período de conflito e rebeldia, que até hoje são aceitos como verdadeiros.

Mais tarde, na década de 1920, a antropóloga Margaret Mead (2001) realizou estudos em diversas culturas, como a de Samoa, ilha do Oceano Pacífico Sul. Ela observou que o conflito e a tensão que aparentemente caracterizam a adolescência

não existem nessa cultura. Lá, não havia nenhum rito de passagem nem significado social ou sexual, inclusive a importância da primeira menstruação das meninas era minimizada e a transição da infância para a idade adulta ocorria gradualmente. Ela sugeriu que a crise da adolescência, já àquela época, era uma característica da sociedade urbana ocidental, repressora de manifestações sexuais na infância, manifestações que eram admitidas em Samoa.

Sobre a presumida crise da adolescência, Otavio Paz escreveu:

A todos, em algum momento, se nos revelou nossa existência como algo particular, intransferível e precioso. Quase sempre esta revelação se situa na adolescência. [...] o adolescente, vacilante entre a infância e a juventude, fica suspenso um instante ante a infinita riqueza do mundo. O adolescente se assombra de ser. A singularidade de ser – mera sensação na criança – se transforma em problema e pergunta, em consciência interrogante (in BARBOSA, 1991, p.29).

Outro adversário da visão da adolescência como um período de conflitos turbulentos foi Bandura (1964). Ele sugeriu que as excentricidades dos adolescentes foram supervalorizadas pelos adultos que nelas se refletiam, enquanto condenavam as excentricidades dos próprios adultos. Também afirmou que os meios de comunicação em massa exploravam a imagem de seres inconformistas, imagem apreciada pelos adultos, e que as generalizações eram baseadas em amostras desviantes, delinquentes, com seus problemas individuais e não de geração, e que estas amostras não eram o geral da população.

Sobre esse tema, o psicanalista Calligaris (2000) concordou que a adolescência contemporânea é um ideal cultural dos adultos, e que as subversões adolescentes seriam a realização dos sonhos destes. Concluiu ainda que a mídia se encarrega de definir e valorizar os grupos de adolescentes, como forma de torná-los um público definido para o mercado, ao mesmo tempo invejado e copiado pelos adultos.

Ainda sobre o mesmo tema, Erikson questionou: “atuariam alguns de nossos adolescentes de um modo tão manifestamente confuso e gerador de confusão se eles não soubessem que estão passando, supostamente por uma crise de identidade?” (1987, p.17). Segundo o autor, a crise da adolescência seria um efeito dos nossos tempos, da dificuldade dos pais transmitirem aos filhos valores tradicionais.

A essa opinião, pode-se traçar um paralelo com a teoria da identidade psicossocial de Ciampa (1977). Para ele, a identidade representa e engendra sentimentos que o indivíduo desenvolve a respeito de si e que é construída

socialmente, a partir de seus dados pessoais, sua história de vida e seus atributos (conferidos por si mesmo e pelas outras pessoas), acompanhando o movimento deste no mundo social.

Uma questão central no âmbito da Psicologia Social é como compreender a interação indivíduo-sociedade. Pensar as identidades implica resgatar as atividades e o processo de consciência do indivíduo. Implica examinar as mudanças processadas em sua história pessoal e em suas relações. A identidade é um processar contínuo da definição de si mesmo, das representações de seu “estar” no mundo. É, portanto, dialética e maleável. “A questão da identidade, assim deve ser vista não como questão apenas científica, nem meramente acadêmica: é, sobretudo, uma questão social, uma questão política.” (CIAMPA, 1993, p.127).

Em relação à questão da identidade ser também uma questão política, a escola como instituição deve se preocupar com a formação identitária dos adolescentes além da formação intelectual já que os temas da identidade, da diferença e do outro são assuntos de interesse social que permeiam as esferas pedagógica e curricular.

O interesse é social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável (WOODWARD, 2007). É também um problema pedagógico pois a coexistência pacífica com o outro não tem sido a experiência humana mais frequentemente vivenciada na história e, não se configurando assim como natural, deve, portanto, fazer parte dos currículos escolares.

Para Adorno e Horkheimer (1973), a identificação com o outro, a criação de laços humanos, estaria na base da formação social e cultural.

Bauman concordou com essa posição quando declarou que

Não importa o quanto tentemos estender nossa imaginação, a luta da humanidade pela autoafirmação não parece fácil, muito menos uma conclusão inevitável. [...] o tipo de desafio enfrentado pelo ideal de “humanidade” não foi confrontado anteriormente por uma “comunidade plenamente inclusiva” jamais esteve na ordem do dia. Este desafio deve ser enfrentado hoje por uma espécie humana fragmentada, profundamente dividida, desprovida de todas as armas, exceto o entusiasmo e a dedicação de seus militantes (BAUMAN, 2005, p. 86)

A escola, enquanto instituição socializadora deveria atuar como esclarecedora e facilitadora no processo de aquisição e compreensão das identidades pelos adolescentes, centrada numa aprendizagem que visasse uma coabitação harmoniosa na sociedade.

Esta visão da escola como socializadora é reforçada pelas palavras de Charlot, quando este afirmou que

A educação é um triplo processo de humanização, de socialização e de singularização. Esse triplo processo é possível apenas através da apropriação de um patrimônio humano. Isso quer dizer que a educação é cultura, e em três sentidos que não podem ser dissociados. É cultura porque é humanização. Entrou na cultura, isto é, no universo dos signos, dos símbolos, na construção de sentido. Em segundo lugar, a educação é cultura porque é socialização. Ninguém pode se apropriar do patrimônio humano em sua integralidade, a totalidade do que a espécie humana produziu ao longo de sua história. Entrar na cultura é possível apenas entrando em uma cultura, a de um grupo social determinado, em um momento de sua história. Terceiro, a educação é cultura porque é o movimento pelo qual eu fico culto. Entrar na cultura, em uma cultura, me permite construir minha cultura.” (CHARLOT, 2001).

Ainda sobre a socialização promovida pela escola, Iavelberg acreditava que:

Uma proposta curricular voltada à cidadania precisa priorizar conteúdos e temas como prática de inclusão, participação social e respeito à pluralidade sociocultural.

Todos os conteúdos podem ser ensinados: conceitos, princípios, fatos, procedimentos, valores e atitudes, e essas classificações estão articuladas entre si [...]

Em artes visuais, muitas vezes, encontramos nos conteúdos das obras de arte a expressão das temáticas transversais, o que favorece sobremaneira sua inclusão nos planejamentos. Quando Lasar Segall retrata-se como negro ou pinta os horrores da guerra e os dilemas da emigração, reúne conteúdos relativos à justiça, à solidariedade, ao respeito, à diversidade, à rejeição, à xenofobia, à inclusão social (IAVELBERG, 2003, p.71).

Um currículo voltado para valores como os enumerados pela autora encontraria eco entre os estudantes adolescentes já que, segundo Aberastury (1981), a adolescência é a época da intelectualização: o adolescente procura a solução teórica para superar todos os problemas transcendentais e aqueles que enfrentará em curto prazo: o amor, a liberdade, o casamento, a paternidade, a educação, a filosofia, a religião, o trabalho. Mas essa intelectualização pode ocorrer também porque o mundo lhe proíbe a ação e obriga-o a refugiar-se na fantasia, no pensamento e na incomunicabilidade.

Sobre as dificuldades de comunicação adolescente, Ferrari afirmava que:

[...] paradoxalmente, a incomunicabilidade para o adolescente é o início de sua comunicabilidade como adolescente. Ele imagina que ninguém o compreende, em primeiro lugar os pais que, por definição, não teriam recursos adequados para entendê-lo. Em sua hipótese há uma coerência ambígua, pois ele parte do pressuposto de que ninguém poderá compreendê-lo, já que ninguém viveu antes sua experiência totalmente pessoal, e isto é

verdade, mas, ao mesmo tempo, se alguém procura aproximar-se da compreensão de sua experiência, ele se sente perturbado e às vezes quase roubado da própria experiência (FERRARI, 1996, p.49).

A incomunicabilidade adolescente referida por Ferrari foi verificada por Dubet também entre estudantes e professores, quando constatou que

Os alunos são adolescentes completamente tomados pelos seus problemas de adolescente e a comunidade dos alunos é "por natureza" hostil ao mundo de adultos, hostil ao professores. Eles podem encontrar um professor simpático, eles podem encontrar um professor interessante, mas de qualquer forma, eles não entram completamente no jogo. Eles permanecem nos seus problemas de adolescência, de amor, de amizade e o professor fica sempre um pouco frustrado porque, mesmo se alunos queiram, individualmente, estabelecer relações com os professores, coletivamente, eles não querem tê-las (DUBET, 1997, p. 222-31).

A partir dessa incomunicabilidade, o adolescente pode preferir uma forma indireta de comunicar suas opiniões: a música, as roupas, os grupos aos quais se integra, as imagens que consome e admira.

Mais uma vez, surge uma presumida crise: ao mesmo tempo em que se refugia numa incomunicabilidade quase mística, o adolescente quer ser ouvido e se queixa de não ser valorizado em suas palavras. Sua comunicação verbal adquire o significado de um preparatório para a ação e como se a palavra tivesse o poder de se objetificar. Falar de amor equivaleria a viver o próprio amor. Ao articular suas opiniões, é como se o adolescente estivesse vivenciando a situação. Então a argumentação sobre o universo cultural em que o adolescente está incluído poderia ocupar o papel de uma vivência prévia de situações que não precisariam ser necessariamente vivenciadas para que se vislumbassem as reações a elas. E a escola pode assumir este papel: de propiciar espaços onde o adolescente possa discutir os elementos culturais que, inconscientemente, vão moldando suas identidades.

Na adolescência, a aquisição de identidades deixa de se centrar tanto em questões como "quem somos nós" ou "de onde viemos", mas foca-se em saber "quem poderemos nos tornar", "como temos sido representados" e "como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios" (HALL, 2007).

Entre outras fontes de representações, as imagens consumidas pelos adolescentes são origens de modelos normalizadores que são seguidos por estes sem uma análise crítica e muitas vezes causam conflitos ou sofrimentos evitáveis aos

adolescentes, como por exemplo, as imagens de idealização de beleza, que alguns tentam imitar, arriscando sua própria integridade física e emocional.

Ainda segundo Stuart Hall

Normalizar é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença: atribui-se ao normal todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é natural, desejável, única. Sua força é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas como *a* identidade (HALL, 2007, p. 83, grifos do autor).

As imagens, especialmente as veiculadas ininterruptamente pelos meios de comunicação em massa, muitas vezes reforçam essa normalização e desvalorizam as outras incontáveis identificações possíveis num universo adolescente.

A escola pode assumir o papel de instrumentalizar os estudantes a decidir sobre quais imagens consumir e a analisar e tornar conscientes as interferências ocorridas, muitas vezes, não percebidas conscientemente. Pode ser um espaço de ampliação de entendimentos e não de manutenção da heteronomia da cultura visual. Discutindo a ideia de que a escola pode ser também uma forma de controle (Althusser, 1985) Costa refletia que

se quisermos ver como os jovens resistem a essa educação e a essa formação mercadológica e midiática, devemos, antes, desviar nosso olhar e nossa escuta para os usos inventivos, clandestinos, heterodoxos, marginais e transgressores que eles fazem, não só de boa parte do que lhes é secretado e ofertado pelos mecanismos de dominação imperiais, mas de materiais, instrumentos e intensidades outras, captados e singularmente maquinados na exterioridade de seus inusitados encontros com as coisas e o mundo (COSTA, 2007, p. 34).

Considerações

Neste capítulo foram abordados os conceitos de identidade e identificação, ora através de um enfoque psicológico (FREUD, 1974, 1996; LACAN, 2003; ERIKSON, 1976, 1987, 1998; ABERASTURY, 1981 e KNOBEL, 1993) ora por um viés sociológico (HALL, 2005, 2007; GIDDENS, 1991, 2002; BAUMAN, 1998, 2005, e WOODWARD, 2007). Constatou-se que os conceitos de identidade e identificação são relacionados a contextos temporais específicos, sendo que “identidade”, de caráter fixo e constante, está ligada a características da modernidade, como a visão linear e racionalista de

mundo, ao passo que “identificações” se relacionam com a inconstância e transitoriedade da contemporaneidade

Estes conceitos foram discutidos enquanto fenômenos que atingem os seres humanos em geral, mas especificamente os adolescentes, que estão em uma fase de seu desenvolvimento onde as características das identificações contemporâneas se reconhecem mais do que em qualquer outra fase da vida.

Ao se abordar o conceito de identificação partiu-se do enfoque psicológico de Freud que, no início do século XX, definiu o termo como “a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa” (FREUD, 1908, p.115), quando o autor já reconhecia o caráter provisório e mutável das identificações.

Pode-se considerar que durante a adolescência essa inconstância referida por Freud - e enfatizada em enfoques sociológicos contemporâneos – é exacerbada. Os adolescentes, além de estabelecerem identificações interpessoais com sujeitos pertencentes a seus círculos sociais próximos - pais, parentes, amigos, namorados, professores – também criam fortes identificações com elementos culturais como estilos musicais, filmes, programas de televisão, livros, moda, ideologias políticas. Tais identificações articulam-se tanto com os produtos culturais como com seus autores ou intérpretes, e muitas vezes implicam em comportamentos imitatórios, como por exemplo, o uso de cortes de cabelo, maquiagem, roupas, vocabulários e atitudes.

Da mesma forma como essas relações são constituídas, elas são desfeitas e até mesmo negadas após um período relativamente breve. Mas o que seria um período relativamente breve para quem tem apenas 14 ou 15 anos de vida?

Uma atitude, uma palavra, um gesto ou uma imagem são capazes de provocar identificações que, na visão psicanalítica, muitas vezes são inconscientes (FREUD, 1908) e na visão sociológica (ALTHUSSER, 1985; ADORNO; HORKEIMER, 2006), muitas vezes representam formas de controle social difuso e indireto sem que o adolescente tenha autonomia para distinguir as razões pelas quais está se identificando com esses elementos.

Justificou-se dessa forma, a escolha do termo “identificações” para definir as relações estabelecidas pelos estudantes adolescentes pesquisados neste trabalho, no sentido de serem articulações temporárias, circunstanciais, variáveis e ligadas a aspectos coletivos ou grupais, de cunhos sociais e temporais. Essas articulações também são feitas com a cultura imagética à qual os adolescentes, muitas vezes, estão expostos compulsoriamente.

Neste capítulo, discutiu-se ainda que as imagens, especialmente as veiculadas pelos meios de comunicação em massa, podem configurar relações de poder e de controle social e que a escola, ao desenvolver atividades de leitura imagética, pode oferecer aos estudantes condições de autonomia em relação ao consumo dessas mesmas imagens já que, na sociedade atual, a escola é um espaço privilegiado onde os adolescentes compartilham identificações, mas também as renovam e abandonam.

Nos próximos capítulos será relatada a pesquisa de campo participativa que investigou a relação entre as imagens e as identificações adolescentes, assim como as etapas do processo e as análises dos dados obtidos.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA DA PESQUISA DE CAMPO

4.1. Introdução à pesquisa de campo: imagens, adolescência e identificações.

Este trabalho se apoia em dois tipos de pesquisa que se complementam: pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo.

Em relação à pesquisa bibliográfica, foram consultados autores que discutiram como as particularidades da modernidade e da contemporaneidade implicaram na aquisição de identidades e identificações pelos sujeitos, na produção e veiculação de imagens em geral e, ainda, nas concepções sobre a adolescência.

Estes três eixos distintos da pesquisa bibliográfica – identidades e identificações, imagens e adolescência - complementaram-se no referencial teórico que ampararam o pressuposto desta pesquisa: as imagens consumidas podem interferir na aquisição das identidades dos adolescentes, através das identificações que os mesmos articulam com os textos imagéticos que consomem. Este processo de interferência pode ser mediado pela escola, através de um trabalho dirigido e contínuo de leitura de imagens.

A pesquisa de campo, segunda parte deste trabalho, se propôs a verificar a intersecção dos três temas pesquisados. A partir de leituras sobre metodologias de pesquisa, constatou-se que esta deveria ser uma pesquisa qualitativa, mais especificamente uma pesquisa-ação participante, já que a pesquisadora faz parte do universo dos estudantes pesquisados, promovendo continuamente interferências nos comportamentos dos sujeitos envolvidos.

Em qualquer pesquisa de campo, a primeira questão a ser definida, independentemente da metodologia de pesquisa utilizada, relaciona-se aos aspectos éticos que a mesma deve obedecer, de acordo com a Resolução n.º 4871, de 22 de outubro de 2001 (D.O.E. - 23.10.2001 e retificada em 24.10.2001), que trata do Código de Ética da Universidade de São Paulo, capítulo II, artigo 27, VII: “tratando-se de pesquisa envolvendo pessoas, individuais ou coletivas, são respeitados os princípios estabelecidos nas declarações e convenções sobre Direitos Humanos, na Constituição Federal e na legislação específica”.

Assim sendo, os jovens que foram os sujeitos desta pesquisa, e também seus responsáveis, após sua concordância em participar, foram informados sobre o processo de investigação de forma que não lhes restassem dúvidas sobre o mesmo. Também lhes foram assegurados o anonimato e o acesso aos resultados. O modelo da autorização para a pesquisa está no anexo A.

Sobre métodos de pesquisa em Ciências Humanas, Demo constatava que:

Nenhuma ciência estuda o indivíduo propriamente porque não se poderia fazer um texto válido sobre um fenômeno que não cabe em categorias regulares mas, por outro lado, nada é tão subjetivo que não deixe transparecer alguma regularidade (DEMO, 2001, p. 17).

Segundo Gadamer (1996) as ciências humanas lidam com a diversidade cultural através do diálogo. Para o autor, compreender um interlocutor difere de conhecer um objeto.

Embora a relação de conhecimento seja unilateral e vise a previsão e o controle do objeto estudado, a relação de compreensão é uma relação bilateral e a única previsão possível é que haverá surpresas na pesquisa porque o próprio processo de pesquisar depende das relações entre as partes envolvidas: algo sempre inesperado.

4.2. Tipo de pesquisa utilizado

A pesquisa de campo utilizada foi a pesquisa-ação participante que se mostrou a mais adequada neste trabalho pela existência de múltiplas variáveis, já que os estudantes participantes da pesquisa mostraram respostas personalizadas às situações propostas e estavam sujeitos a interferências constantes. Além disso, o objetivo da pesquisa não foi apenas o de levantar dados estatísticos, mas refletir e discutir sobre as transformações que os sujeitos podem promover em seus comportamentos a partir das situações propostas no decorrer do processo.

De acordo com Thiollent, a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é projetada e implementada em razão da existência de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e participantes da situação da realidade a ser investigada estão comprometidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 2002, p. 14).

Muitas vezes, os participantes da pesquisa não se dão conta da existência do problema proposto pelo pesquisador, até o momento em que este o declara, e aquela

questão que até então não era reconhecida ou considerada significativa, passa a ter importância como tema para reflexão e busca de soluções.

Sobre isso, Thiollent (2002) afirmava ser essencial que a interatividade entre os pesquisadores e os pesquisados seja explícita e que não se limite apenas à prática pontual, mas que almeje ampliar tanto os conhecimentos dos pesquisadores sobre os problemas detectados como a consciência dos pesquisados sobre esses problemas, e propagar esses conhecimentos a contextos onde os mesmos serão úteis.

A pesquisa ação tem um caráter político de transformação, muito embora não se possa assegurar que uma ação externa isolada tenha o poder de transformar um ser humano. Sobre o cunho político da pesquisa-ação, Barbier concordava que

a pesquisa-ação é eminentemente pedagógica e política. Ela serve à educação do homem cidadão preocupado em organizar a existência coletiva da cidade. Ela pertence por excelência à categoria da formação, ou seja, a um processo de criação de formas simbólicas interiorizadas, estimulado pelo sentido do desenvolvimento do potencial humano (BARBIER, 2007, p. 19).

Ainda sobre o caráter político da pesquisa-ação, adequado à natureza deste trabalho, Franco (2005) avaliava que as transformações esperadas do desenvolvimento da pesquisa-ação devem estar associadas também a uma autonomia dos sujeitos envolvidos:

Se esta transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por uma reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas, esta pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade, e, então, tem se usado o conceito de pesquisa-ação crítica (FRANCO, 2005).

Deve-se observar que os aprofundamentos conceituais advindos do trabalho sistematizado com imagens não correspondem necessariamente à mudança de identificações que, como já explanado acima, depende de inúmeros fatores. No entanto, o contato cotidiano com as imagens é um destes fatores e deve também ser considerado nas questões identitárias.

Nesta pesquisa, o método utilizado foi o de observação e registro das informações fornecidas pelos estudantes. Esses procedimentos, durante o andamento

da pesquisa, foram realizados cooperativamente entre a professora-pesquisadora e os estudantes, concordando com Barbier quando este afirmava que

Na pesquisa-ação, é criada uma situação de dinâmica social radicalmente diferente daquela da pesquisa tradicional. O processo, o mais simples possível, desenrola-se frequentemente num tempo relativamente curto, e os membros do grupo envolvido tornam-se íntimos colaboradores (BARBIER, 2007, p. 56).

A situação da pesquisadora como professora dos participantes, e portanto, influenciadora dos resultados, foi corroborada pelo mesmo autor (BARBIER, 2007). Neste tipo de pesquisa implica obrigatoriamente o comprometimento do pesquisador. Isto deve acontecer pois o último também faz parte da estrutura que ele quer pesquisar e modificar, na qual ele interage, atua e recebe as ações do meio no qual está inserido.

As ideias de Franco (2005) sobre a participação do pesquisador no processo da pesquisa, quando afirmava que esta presença atuante é consequência da imbricação entre a pesquisa e a ação, também foram aproveitadas no presente trabalho. Esta característica essencial invalida uma atitude de neutralidade do pesquisador, algo naturalmente impossível pois ele age no universo pesquisado e não tem o controle das situações que venham a se apresentar.

Ainda segundo Franco (2005), os discursos dos sujeitos da pesquisa devem ser considerados como extremamente relevantes, mas não apenas para registro e posterior interpretação e análise do pesquisador, mas sim como parte indissociável da estrutura da metodologia da investigação, fazendo com que a metodologia da pesquisa tenha que, se necessário, organizar-se adequando-se às situações que forem surgindo.

Dessa forma, durante a pesquisa de campo, alguns conceitos, opiniões, valores e ideias sobre determinados temas significativos expressados pelos estudantes foram registrados e comparados com as falas posteriores às sessões de leituras de imagem, quando se privilegiaram as leituras intertextuais das imagens.

Concomitantemente, os dados levantados pela pesquisa de campo foram confrontados a algumas teorias sobre o assunto em questão, já que:

Para realizar uma pesquisa de fato é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Tanto pode ser confirmado como negado pela pesquisa o que se acumulou a respeito desse

assunto, mas o que não pode é ser ignorado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 1 e 2).

Embora a parte principal desta tese tenha sido fundamentada em experiências realizadas com os estudantes em situações de aula, as teorias estão implícitas às práticas e segundo Paulo Freire, a reflexão sobre a prática já configura uma espécie de teoria:

Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e uma análise sobre sua obra [...] a instrumentação da educação – algo mais que a simples preparação de quadros técnicos para responder às necessidades de desenvolvimento de uma área - depende da harmonia que se consiga entre a vocação ontológica desse ‘ser situado e temporalizado’ e as condições especiais desta temporalidade e desta situacionalidade (FREIRE, 1979, p. 61).

Sendo assim, ao utilizar esta metodologia de pesquisa, este trabalho investigou como a leitura aprofundada de imagens, realizada dentro de um processo escolar e articulada aos conteúdos curriculares, pode promover aos adolescentes possibilidades de compreender os múltiplos significados dos textos imagéticos e os reconhecer como objetos de identificação. As análises e contextualizações praticadas em grupo nas sessões de leitura permitiram reflexões sobre os pontos de vistas dos estudantes a respeito dos significados conteudísticos e formais das imagens em questão.

Além disso, há um processo inerente às discussões em um grupo cujos integrantes pensam de formas diversas: as argumentações são reavaliadas em vista das opiniões dos demais participantes, e podem levar a uma reflexão também sobre alguns conceitos preexistentes. Esse processo, apesar de não abordar diretamente os conteúdos curriculares, pode ser realizado na escola que, por seu papel de formadora e por fazer parte do cotidiano dos estudantes por longos períodos, deve incluir práticas não diretamente ligadas aos conteúdos curriculares, mas que são relevantes aos estudantes, como os elementos que interferem em suas identificações e como isso ocorre.

As vantagens dos grupos de discussão são várias: sobretudo na pesquisa com adolescentes, estar entre colegas da mesma faixa etária, que utilizam o mesmo vocabulário, permite que os sujeitos da pesquisa fiquem mais à vontade para expor melhor suas opiniões sobre os temas em questão. Além disso, as discussões entre

peças que estão em um mesmo meio social permite detectar aspectos e nuances dessa relação que não seriam possíveis de outra forma.

Embora a presença do professor-pesquisador pudesse inibir a discussão em seu início, o entrosamento amigável do grupo de estudantes acabou por fazer que os adolescentes conversassem mais espontaneamente entre si, como se o pesquisador fosse mais um ouvinte do que um adulto constrangedor.

Ademais, na discussão em grupo, os participantes puderam refletir sobre as opiniões diferenciadas de seus colegas e refinar seus próprios argumentos, observando pontos de vista que talvez nem imaginassem existir.

Desta forma, os sujeitos puderam esclarecer fatos distorcidos, rever posições radicais ou descrições que não refletiam as impressões compartilhadas, complementar suas argumentações e articular suas discordâncias.

No entanto, os resultados esperados deste processo dialógico, não são tão facilmente verificados.

Entre o pensamento original do sujeito, o que ele decidiu verbalizar e o que ele, de fato, verbalizou, há muitas lacunas que nunca serão preenchidas. E mesmo após a verbalização, são incontáveis as formas como os discursos são compreendidos (ou incompreendidos) pelos ouvintes.

De acordo com Ellsworth

O diálogo no ensino não é um veículo neutro que carrega as ideias e as compreensões de quem fala para lá e para cá, através de um espaço livre e aberto entre dois pontos. Ele é um veículo desenhado com uma tarefa particular em mente e o acidentado terreno entre falantes que ele atravessa faz com que haja uma passagem constantemente interrompida e nunca completada. [...] Especialmente nos currículos e nas conversações sobre gênero, raça, sexualidade, etnia, o espaço entre o endereçamento e a resposta de um estudante é um espaço confuso e emaranhado, atravessado pela história, por interesses e pela ignorância (ELLSWORTH, 2001, p. 66 e p. 67).

Simão concordou com esse ponto de vista ao afirmar que “dada a irreducibilidade da diversidade pessoal, cultural e temporal nos fenômenos humanos, nossa linguagem sempre falhará em alguma dimensão na compreensão do outro” (SIMÃO, 2010, p.185) mas, ao mesmo tempo, “as discordâncias, desentendimentos e mal-entendidos não são ruídos indesejáveis a serem controlados ou evitados, mas parte do melhor diálogo” (SIMÃO, 2010, p.264).

Ainda sobre a incontrolabilidade dos sentidos dos discursos, Demo afirmou que

Nas discussões do grupo, a comunicação se fará mais pelo que há de implícito do que pelo que é dito explicitamente. Por isso, sempre é possível entender o que o outro diz, mas nunca sabemos bem o que o outro queria dizer. Porque o outro também não sabe exatamente o que queria dizer, por conta de seu inconsciente e de todos os componentes implícitos de qualquer fala não problemática (DEMO, p. 30, 2001).

Para que esses aspectos subjetivos não inviabilizassem a verificação da hipótese desta pesquisa, as sessões de leituras de imagens seguiram algumas teorias de autores formuladas nas décadas de 1970 e 1980 por teóricos como Edmund Feldman (1970), Robert William Ott (1977), Abigail Housen (2000), Michael Parsons (1992), Rudolf Arnheim (1998), Fayga Ostrower (1984) e Ana Mae Barbosa (1991). Embora estes autores tenham pesquisado o tema em relação a obras de arte expostas em mostras e museus, suas ideias se adaptam à leitura sistematizada de outros tipos de imagem e em outros espaços. E mesmo depois de quarenta anos de suas publicações, estes métodos ainda hoje são referências quando se trata de leituras de imagens.

Os quatro primeiros autores fundamentaram suas teorias na ideia de que a leitura de imagens deve seguir uma ordem de complexidade, na qual a etapa mais simples é a descrição ou narração objetiva dos elementos visuais, isto é, a enumeração dos componentes, seus detalhes, classificação, posição no quadro, entre outros aspectos; em seguida vem a análise formal da imagem, isto é, dos elementos como cores, formas, planos, composição, iluminação; posteriormente se passa à interpretação subjetiva, ou seja, o levantamento de possíveis significados divergentes a partir de experiências pessoais; e finalmente, a criação de uma obra a partir dos conhecimentos construídos no processo.

Já Arnheim (1998) propôs dez categorias visuais básicas pelas quais as pessoas percebem as imagens: equilíbrio, figura, forma, desenvolvimento, espaço, luz, cor, movimento, dinâmica e expressão. Através da análise destas categorias, seria possível a leitura aprofundada das imagens.

Ostrower (1984) divulgou a obra de Arnheim no Brasil, em trabalhos com públicos não habituados ao contato com a arte visual, comprovando que o processo de entendimento das linguagens visuais é eficiente quando realizado de forma adequada ao público a que se destina. Nessas experiências, Ostrower relacionava os aspectos formais das imagens aos seus aspectos expressivos e às vivências estéticas dos espectadores.

Ana Mae (1991) desenvolveu a Abordagem Triangular no ensino de arte, ao propor que o fazer artístico, a apreciação e análise das obras e sua contextualização histórica deveriam fazer parte do mesmo processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Máximo-Esteves, a pesquisa-ação (que por ela foi denominada “investigação-ação”) implica em um desenvolvimento profissional, já que estabelece relações interativas entre os sujeitos pesquisados, os objetos do conhecimento construído e as relações de cooperação promovidas: “um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenômenos em estudo” (MÁXIMO-ESTEVEES, 2008, p. 82).

No caso desta pesquisa, este processo de interação foi também influenciado por inúmeras outras variáveis que afetaram os adolescentes como, por exemplo, a maturidade advinda da passagem do tempo; a interação com o grupo de colegas e a família; os relacionamentos afetivos; o processo de aprendizagem nas outras disciplinas da grade curricular; o contexto social, econômico, cultural e político do país.

Há também que se reconhecer a relação próxima entre a pesquisadora-professora e os pesquisados-estudantes, tentando sempre ter a consciência de que a subjetividade intervém no processo de pesquisa e é preciso controlá-la, ainda que este tipo de pesquisa envolva algum tipo de intervenção na realidade e participação na pesquisa ou enfatize aspectos afetivos. Cada pessoa tem uma experiência social pessoal e intransferível. Essa experiência se amplia a cada interação e tanto o pesquisador como o pesquisado constroem paulatinamente uma compreensão da realidade investigada, transformando-a e sendo por ela transformado.

A relação entre entrevistado e pesquisador na pesquisa de campo tem sido objeto de diversos estudos, como a necessidade de compreender o entrevistado como um especialista em seu campo social, enquanto o pesquisador deve se comportar como um recém-chegado e retrair-se com suas interpretações e entendimentos (SCHÜTZE, in WELLER; PFAFF, 2010).

Entretanto, como a escola é um espaço social que fez parte da vida de qualquer pesquisador (no caso desta pesquisa, ainda faz parte), este tem um repertório de experiências e preconceitos sobre ela que, portanto, deve ser conscientemente assumido. Uma postura de estranhamento em relação a escola foi necessária a fim de que se evitassem julgamentos, avaliações e críticas em relação ao comportamento dos alunos e à organização escolar.

Outro fator complicador da observação em contextos escolares é a organização hierárquica e fortemente regulada da vida escolar, que precisa ser considerada no trabalho de campo. Neste sentido, os alunos foram esclarecidos que em nenhum momento sua participação estaria atrelada a avaliações e em conceitos para fins de promoção escolar¹⁹.

Por fim, para reforçar a escolha do método da pesquisa-ação, as características deste trabalho podem ser associadas ao resumo que Tandon fez deste tipo de pesquisa:

- a) É um processo de conhecer e agir. A população engajada na pesquisa participante simultaneamente aumenta seu entendimento e conhecimento de uma situação particular, bem como parte para uma ação de mudança em seu benefício.
- b) É iniciada na realidade concreta que os marginalizados pretendem mudar. Gira em torno de um problema existente. Caso haja consciência suficiente, a própria população inicia o processo e pode até mesmo dispensar o perito externo. Mas ainda começando pelo perito, o envolvimento da população é essencial.
- c) Variam a extensão e natureza da participação. No caso ideal, a população participa do processo inteiro: proposta de pesquisa, coleta de dados, análise, planejamento e intervenção na realidade.
- d) A população deve ter controle do processo.
- e) Tenta-se eliminar ou reduzir as limitações da pesquisa tradicional. Pode empregar métodos tradicionais na coleta de dados, mas enfatiza posturas qualitativas e hermenêuticas, e a comunicação interpessoal.
- f) É um processo coletivo.
- g) É uma experiência educativa (TANDON, 1988, p. 27 e 28).

Considerando tais aspectos da pesquisa-ação, é possível encontrar pontos em comum com o trabalho aqui relatado:

a) Os sujeitos desta pesquisa estão num processo real de auto entendimento e autoconhecimento, o que já configura um benefício.

b) Neste caso, não se trata de um grupo 'marginalizado' na definição pejorativa do senso comum, mas sim na definição sociológica, usada em referência a uma pessoa ou grupo de pessoas cuja filiação num grupo deixou de ser clara e firme: "os adolescentes são marginais no sentido de que os seus direitos e responsabilidades

¹⁹ Isto é um aspecto relativamente resolvido porque a Arte no Ensino Médio, juntamente com Educação Física, é uma das disciplinas que conta com a participação ativa dos estudantes, independentemente das atribuições de notas.

não estão definidos com tanta clareza quanto o das crianças e dos adultos.” (McKINNEY, 1986, p.63).

c) A participação dos sujeitos da pesquisa é imprescindível: somente a prática dialógica possibilitará o bom andamento do trabalho.

d) O acompanhamento dos resultados foi feito gradualmente, no decorrer do ano letivo.

e) Por muito tempo a pesquisa educacional foi realizada com modelos das ciências físicas e naturais, usando variáveis isoladas, a fim de se constatar a influência que cada uma delas exerceria sobre o objeto da pesquisa, e decompondo os fenômenos educacionais em suas variáveis básicas, cujo estudo analítico, e se possível quantitativo, levaria ao conhecimento total dos fenômenos pesquisados. A evolução dos estudos na área da educação levou à constatação de que poucos fenômenos nessa área podem ser submetidos a esse processo, já que estes se realizam sempre de maneira complexa e com inúmeras variáveis (no entanto, alguns processos de uma pesquisa quantitativa podem ser úteis em algumas fases da pesquisa, como levantamento de dados como faixa etária, hábitos culturais e atividades cotidianas).

f) Os sujeitos da pesquisa eram integrantes do mesmo grupo-classe, isto é, pertenciam ao mesmo conjunto de alunos que estudam em um mesmo espaço físico durante um ano letivo e que têm em comum os professores, a grade curricular, o horário das aulas e os planos de ensino.

g) Além de ser educativa, é uma experiência pedagógica no campo da arte-educação.

O escopo da pesquisa é o estudo de campo, já que trabalha com amostras de dimensões pequenas que não permitem análises estatísticas. Não é um estudo de caso nem um levantamento amostral, porque não obteve dados representativos da população amostrada. Seu objetivo é investigar situações particulares e posteriormente verificar se as mesmas podem ser generalizadas a outros grupos de estudantes, já que, de acordo com Thiollent

Numa concepção da pesquisa-ação voltada para a construção ou a reconstrução, na área educacional ou outra, o conhecimento disponível (e em parte gerado na ocasião da investigação) é aplicado a problemas ou ações particulares. O primeiro passo consiste numa particularização. Em seguida, a partir das dificuldades e soluções encontradas em várias situações, podemos imaginar um segundo passo no sentido de uma generalização (THIOLLENT, 2002, p. 101 e 102).

4.3. Amostra

A pesquisa de campo foi efetivada nos anos de 2012 e 2013 na Escola Técnica Estadual Professor Horácio Augusto da Silveira, localizada à Vila Guilherme, bairro da zona norte da cidade de São Paulo, onde a autora desenvolve a docência de Artes desde 1989.

A escola onde foi realizada a pesquisa começou a funcionar em 09 de março de 1956, com o nome de Escola Artesanal de Vila Maria. A partir de 1963, passou a ser chamada de Ginásio Industrial de Vila Maria até 1965, quando foi denominada Ginásio Industrial Estadual Professor Horácio Augusto da Silveira.

Em 1975, foram instaladas duas classes de habilitação profissional em nível de segundo grau, sendo uma classe de Eletromecânica e uma classe de Decoração. No ano seguinte, as classes de 1º grau começaram a ser extintas, mantendo-se apenas o ensino de 2º grau e mudando-se a denominação para Colégio Estadual Industrial.

No ano de 1978, esta denominação foi alterada para Escola Estadual de Segundo Grau Professor Horácio Augusto da Silveira, a qual foi acrescida do termo “Técnica” em 1985, passando a se chamar Escola Técnica Estadual (ETE) Professor Horácio Augusto da Silveira.

Desde seu início, a unidade escolar pertenceu à Secretaria da Educação, o que perdurou até 1994, quando as Escolas Técnicas Estaduais foram transferidas para o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS. Desde então, a escola se chama Escola Técnica Estadual (ETEC) Professor Horácio Augusto da Silveira, sendo ainda conhecida na comunidade como “Industrial”.

É uma instituição que tem apresentado bons resultados tanto na inserção profissional dos egressos dos cursos técnicos como nos resultados do ENEM²⁰ e no ingresso em universidades públicas pelos estudantes do Ensino Médio. Por esse motivo, é reconhecida pela comunidade como uma escola pública de qualidade e é uma referência na região.

Sua clientela é diversificada em relação a vários aspectos (como será detalhado abaixo na transcrição dos dados biográficos e de preferências culturais), porém como o ingresso é feito através de um exame de seleção, há uma certa

²⁰ A ETEC Professor Horácio Augusto da Silveira foi classificada em 27º lugar entre as escolas públicas do Estado de São Paulo (<http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/etec/enem/desempenho-2012/13-11-26-50-MELHORES-PUBLICAS-DO-ESTADO-SP.pdf>).

homogeneidade quanto ao conhecimento escolar esperado para a faixa etária do grupo que compõe a amostra, que é de 14 a 16 anos.

Os alunos sujeitos de minha pesquisa eram, em sua maioria, considerados como bons alunos pelo seu grupo de professores, apresentando foco nos estudos e perspectivas de continuidade da carreira acadêmica. Além disso, à época da pesquisa, a quase totalidade dos estudantes pretendia cursar algum curso técnico oferecido pela mesma escola ou por outras ETECs nos contra turnos.

Ainda para justificar essa avaliação positiva, há também o fato de que o ingresso nessa escola se dá por um concurso eliminatório (vestibulinho), cuja proporção candidato/vaga para 2013 foi de cinco candidatos para uma vaga, relação semelhante à de algumas carreiras oferecidas pela USP no mesmo ano, como por exemplo, Artes Visuais (4,6), Filosofia (5,16) ou Economia Empresarial e Controladoria (5,24)²¹.

Pelo fato de os estudantes obedecerem a um horário regular e a uma carga horária definida na grade curricular, não houve a dificuldade de se reunir o grupo, o que seria um obstáculo quando se trata de conciliar os horários e as agendas diferentes das muitas pessoas envolvidas.

4.4. Perfil da amostra

A amostra consistiu de 71 alunos desta escola, com idades entre 14 e 16 anos, de duas classes mistas do 1º ano do Ensino Médio, que funcionavam no período matutino. Os estudantes da amostra cursavam apenas o Ensino Médio, já que só poderiam concorrer a uma vaga no Ensino Técnico a partir do segundo ano do Ensino Médio.

A seguir foram relatados os resultados dos questionários utilizados para levantar os dados biográficos dos participantes como gênero, idade, região de domicílio, composição familiar, atividades profissionais, intenções de continuidade dos estudos, cor ou raça, classe social, religião.

Os questionários também indagaram sobre as referências culturais dos adolescentes, ou seja, suas preferências e hábitos em relação à música, cinema,

²¹ <http://www.fuvest.br/vest2013/informes/relacaocandidatovaga2013.pdf>.

televisão, internet, esportes literatura, quadrinhos, e outras preferências de citação espontânea). O modelo deste questionário encontra-se no anexo C.

Através deste panorama, pode-se ter uma ideia do perfil do grupo de estudantes, informação necessária para se acompanhar a análise dos dados obtidos na pesquisa com imagens.

Sobre a validade de se levantar este tipo de dados, Bauer e Aarts afirmaram que o espaço social do grupo pesquisado está configurado em duas perspectivas. A primeira foi chamada de “dimensão horizontal” e compreende categorias como sexo, idade, nível educacional, atividades ocupacionais, local de residência, classe social e religião, que são extrínsecas ao fenômeno que se quer pesquisar e são facilmente caracterizadas. A segunda, chamada “dimensão vertical”, engloba valores pessoais tais como: “opiniões, atitudes, sentimentos, explicações, estereótipos, crenças, identidades, ideologias, discursos, cosmovisões, hábitos e práticas” (BAUER; AARTS, 2002, p. 57).

Nesta pesquisa a dimensão horizontal teve a finalidade de traçar um perfil do grupo pesquisado, evidenciando semelhanças e diferenças entre os integrantes e subsidiar as análises dos discursos já que

Cada pessoa tem um determinado horizonte social orientador de sua compreensão, que lhe permite uma leitura dos acontecimentos e do outro, impregnada pelo lugar de onde fala. Deste lugar no qual se situa é que dirige seu olhar para a nova realidade. Olhar que se amplia na medida em que interage com o sujeito. É nesse jogo dialógico que o pesquisador constrói uma compreensão da realidade investigada, transformando-a e sendo por ela transformado (FREITAS, 2003, p. 37).

Participaram da pesquisa 71 adolescentes, sendo 52% do sexo masculino e 48% do sexo feminino. Ainda que a quantidade de meninos superasse a de meninas, esta proporção diferiu ligeiramente daquela verificada pelo censo de 2010, em relação aos adolescentes brasileiros da mesma faixa etária.

Neste censo verificou-se uma proporção de 50,4% de meninos para 49,6% de meninas do total²². Ainda assim, no grupo pesquisado, essa razão não configurou um desequilíbrio entre os gêneros.

²² As informações relacionadas ao censo de 2010 encontram-se em <http://censo2010.ibge.gov.br>.

Figura 31: Distribuição dos adolescentes participantes, por gênero

À época da pesquisa, no ano de 2013, a maioria dos participantes, isto é, 63,4% estavam com quinze anos de idade. Apenas um estudante havia completado dezoito anos, portanto já não seria mais considerado um adolescente, considerando-se a classificação usada neste trabalho.

Figura 32: Distribuição dos adolescentes participantes, por idade

Em relação à região de domicílio a maioria dos estudantes, 80,2%, moravam em diversos bairros da zona norte, 16,9% vinham de Guarulhos e 2,8%, de Mairiporã, municípios próximos à zona norte de São Paulo e que, à época da pesquisa, não contavam com ETECs.

Figura 33: Distribuição dos adolescentes participantes, por região de domicílio

A maioria dos estudantes não residia nas imediações da escola, servindo-se de transporte público e/ou particular para ir e vir de suas residências. Destes 39,4% vinham de carro trazidos por algum adulto e a mesma porcentagem utilizava ônibus como transporte. Dos participantes 11,2% declararam usar carro e ônibus. A minoria dos participantes, 2,8%, se locomovia exclusivamente a pé, sendo que 2,8% iam e vinham a pé e de carro, 2,8% a pé e de bicicleta e ainda 2,8%, a pé e de ônibus.

Figura 34: Distribuição dos adolescentes participantes, por meio de transporte utilizado nos deslocamentos entre a residência e a escola

Quanto à composição familiar, 77,4% dos participantes declararam morar com o pai e a mãe e 22,5% referiram lares monoparentais. Neste aspecto, as composições familiares declaradas pelos estudantes diferiram das publicadas pelo censo de 2010, quando as famílias compostas por casal e filhos compunham 43% do total de

domicílios brasileiros enquanto que as famílias monoparentais compreendiam 12,2% dos lares. Dentre os estudantes, 71,8% declararam morar com irmãos.

Figura 35: Distribuição dos adolescentes participantes, por composição familiar

Ao serem questionados sobre o número de pessoas que moravam com eles em seus domicílios, 38% declararam morar com mais quatro pessoas; 35,2% afirmaram morar com mais três pessoas; 14,8%, com mais duas pessoas; enquanto que as famílias de cinco e seis componentes somavam 8,4% cada uma.

Por fim, um único estudante declarou morar com mais oito pessoas. Estes resultados também diferiram dos obtidos pelo censo de 2010, onde se verificou que as famílias de cinco pessoas representavam apenas 9,5% do total; as famílias de quatro pessoas representavam 21,7%, as de três pessoas, 28,9%; as de seis pessoas, 3,3%; as de sete pessoas, 1,2%; e as famílias compostas por nove pessoas, 0,2% do total dos lares brasileiros.

Figura 36: Distribuição dos participantes, por número de pessoas com quem moram

No período da pesquisa, em 2013, 91,5% dos participantes não estavam trabalhando. Dos que afirmaram trabalhar, dois adolescentes prestavam serviços em buffets aos finais de semana, um deles era vendedor trabalhando três horas por dia, um era jogador de futebol e trabalhava em uma lanchonete aos finais de semana, em horários irregulares, um deles trabalhava por quatro horas diárias em uma indústria gráfica e o último era ajudante em uma escola de nataação, dedicando uma hora e meia diárias à atividade.

Em relação à ocupação profissional, a porcentagem dos alunos trabalhadores ficou abaixo da que constava no censo de 2010, onde foi verificado que 12,6% dos adolescentes brasileiros de 14 a 15 anos e 26,6% dos que têm de 16 a 17 anos já trabalhavam.

Figura 37: Distribuição dos adolescentes participantes, por ocupação profissional

Sobre a intenção de cursar futuramente o ensino técnico, a maioria dos participantes, 71,8%, responderam afirmativamente; 12,7% declararam não ter essa intenção, mesma porcentagem dos que ainda estavam indecisos. Dois estudantes (2,8% do total) relataram que já faziam cursos técnicos – usinagem e gráfica - em outras escolas.

Figura 38: Distribuição dos adolescentes participantes, por intenção de cursar o ensino técnico

Quanto às carreiras pretendidas, as mais citadas foram Informática (12,6%), Administração (11,2%), Eletrônica (7%), Química (5,6%), Edificações (4,2%) e Comunicação visual (4,2%). Em menor quantidade, também foram citadas as atividades: Edificações, Enfermagem, Direito, Logística e Multimídia foram citadas cada uma por dois estudantes (2,8%), enquanto que Artes Dramáticas, Dança, Design de Interiores, Engenharia, Física automotiva, Fotografia, Mecânica, Mecatrônica Música, Organização de Eventos, Produção de eventos e Teatro foram citados uma vez cada (1,4%). Dos participantes, 15,5% ainda não haviam se decidido por uma carreira técnica.

Figura 39: Distribuição dos adolescentes participantes, por carreira técnica pretendida

Quanto à intenção cursar futuramente uma faculdade, a resposta afirmativa foi unânime. Quanto aos cursos pretendidos, 36,6% ainda estavam indecisos.

As Engenharias foram as carreiras mais citadas, com 21% de intenções, assim distribuídas: Engenharias em geral: 8,5%; Engenharia Eletrônica, 4,2%; Engenharia Química com 2,8%; Engenharia Civil, Mecânica, Mecatrônica e Petroquímica, com 1,4% cada uma, seguidas pelas carreiras de Administração (11,2%) e Informática (7%).

História, Medicina e Arquitetura, cada uma, apareceram em 4,2% dos depoimentos. Logística e Publicidade foram citadas duas vezes, correspondendo cada uma a 2,8% do total.

Figuraram com uma citação (1,4%): Gastronomia, Jornalismo, Artes cênicas, Canto, Licenciatura em Ciências Biológicas, Comércio Exterior, Web design, Ciências da Computação, Direito, Comunicação Visual, Educação Física, Química, Pedagogia, Física, Dança, Sociologia, Geologia, Fotografia e Carreira Policial. Um estudante citou a ocupação de Fiscal da Receita Federal que não é uma carreira universitária, mas um cargo público cujo pré-requisito é que o servidor seja graduado em qualquer área.

Figura 40: Distribuição dos participantes, por carreira universitária pretendida

Quanto à cor ou raça, 56,3% dos estudantes se declararam brancos (sendo também usados os termos caucasiano e europeu), 29,5% se consideraram pardos e 5,6%, negros.

Também foram declaradas como cores ou raças: indígena (1,4%), nipônica (1,4%), branca/parda (1,4%). Um dos estudantes deixou esse item em branco e um deles respondeu que “não dava importância para etnias”, correspondendo a 1,4% cada.

Novamente neste aspecto, os dados obtidos com a amostra da pesquisa diferiram dos levantados pelo último censo em relação à população brasileira, que relataram ser 42,3% de brancos; 48,9% de pardos; 7,2% de negros, 1,0% para amarelos, onde se incluem os nipônicos e 0,5% para os indígenas.

Figura 41: Distribuição dos adolescentes participantes, por cor ou raça

Em relação à classe social, 67,6% consideraram-se pertencentes à classe média; 16,9%, à classe média baixa; 7%, à classe baixa; 2,8%, à classe média alta e 5,6% não responderam. Mais uma vez, o perfil do grupo de estudantes não correspondeu ao levantado pelo censo de 2010 que verificou que 53% dos brasileiros pertenciam à classe média.

Figura 42: Distribuição dos adolescentes participantes, por classe social

Quanto às práticas religiosas, 66,2% dos participantes afirmaram seguir uma religião: 33,8% declararam-se católicos; 16,9%, evangélicos; 7% afirmaram pertencer ao espiritismo e/ou à umbanda. O judaísmo e o ateísmo apareceram com uma citação

cada (1,4%) e 2,8% ainda não haviam se decidido pela religião a seguir. Dos participantes, 53,5% declararam seguir a mesma religião que seus familiares.

Neste quesito, a proporção de católicos se aproximou da levantada pelo censo de 2010, onde 64,6% da população brasileira se declarou católica. No entanto, pelo mesmo censo, os evangélicos somavam 22,2%, os espíritas, 2% e os sem religião, 8%.

Figura 43: Distribuição dos adolescentes participantes, por religião

Também foram indagadas aos estudantes suas predileções sobre música, cinema, televisão, internet, literatura, quadrinhos, esportes e outras preferências de citação espontânea.

Sobre música, a preferência da maioria recaiu sobre o rock com 53,5% de citações, seguido pela música pop com 40,8%; eletrônica, com 21,1 %; samba, com 12%; mpb com 15,5%; pagode, com 14%, rap, com 16,9%; sertanejo, com 11,2%; reggae, com 11,2%; erudita, com 8,4%; hip-hop, com 8,4%; funk, com 7% e rock clássico, com 7% de citações.

Além desses estilos, também apareceram como preferências, sendo citados uma vez cada: rock nacional, rock alternativo, indie, metal, música gospel, bossa nova, trilhas sonoras de filmes, música latina, r&b, jazz, música instrumental, soul, black, punk, deathcore, screamo, dubstep, chillstep, folk/country, música gótica, música country, blues, música popular japonesa e trilhas de videogames.

Dentre os adolescentes pesquisados, 12,7% declararam não ter preferência, gostando de todos os tipos de música e apenas um adolescente (1,4%) afirmou não gostar de música.

Figura 44: Distribuição dos adolescentes participantes, por preferência musical

Pode-se observar por esta lista de preferências que os estudantes que participaram da pesquisa têm um amplo e variado conhecimento sobre estilos musicais, notando-se uma predominância do gosto pelo rock e suas variantes.

Em relação às preferências cinematográficas, a maioria dos adolescentes pesquisados (63,3%) escolheu comédias, seguidas por filmes de ação (51%), romances (33,8%), filmes de terror (33,8%), de aventura (28,1%), de suspense (22,5%), dramas (21,1%), ficções (15%), desenhos animados (8,4%) e comédias românticas (4,2%). Entre os estudantes, 4,2% declararam gostar de todos os estilos de filmes e um deles (1,4%) não respondeu a esse item. Também foram citados com menor frequência (1,4% cada): filmes alternativos, policiais, filmes espíritos, documentários, filmes clássicos, contos, tragédias, filmes independentes, franceses, de mistério, de corridas.

Figura 45: Distribuição dos adolescentes participantes, por preferência cinematográfica

Mais uma vez, os integrantes deste grupo da pesquisa demonstraram-se bem informados em relação aos vários gêneros cinematográficos, embora seu repertório sobre gêneros musicais tenha sido maior, com mais variedade de citações.

Quanto aos hábitos televisivos, a preferência dos estudantes foi por assistir a séries (57,7%). Desenhos animados vieram em segundo lugar (45%), seguidos por filmes (34%), documentários (19,7%), novelas (19,7%), programas humorísticos (18,3%), notícias (14%), programas musicais (11,2%), programas esportivos (8,4%) e programas em geral (6%).

Dentre os participantes, 5,6 % afirmaram não gostar de assistir à televisão enquanto que 2,8% declararam não ter preferência, gostando de toda a programação.

Também foram citados com menor frequência (1,4% cada) os programas automobilísticos, os relacionados à moda, de perguntas e respostas e reality shows.

Figura 46: Distribuição dos adolescentes participantes, por preferências televisivas

Quanto aos hábitos relacionados ao uso da internet, a maioria dos participantes (43,6%) relatou o uso de redes sociais, em geral, sendo que 41% afirmaram acessar o Facebook. O site Youtube foi citado por 25% dos participantes.

Sites de pesquisa em geral foram mencionados por 23,9% dos adolescentes, seguidos por sites de jogos (21,1%). O site de pesquisa Google foi lembrado por 18,3% dos estudantes, seguidos por site de filmes (16,9%) e de séries (7%).

Os sites de e-mails foram citados por 5,6%, igual porcentagem dos sites de humor, Tumblr e Twitter. Instagram e sites de esportes foram os preferidos de 4,6% dos participantes.

Também foram citados, cada um com 1,4% do total: Outlook, Yahoo, Gmail, Universia, Uol, Central de mangás e sites: de notícias, de músicas, de corrida, de moda e sites jovens.

Um estudante (1,4%) declarou não ter preferência por nenhum site específico. Observa-se, ainda, que nenhum adolescente relatou não gostar ou não usar a internet.

Figura 47: Distribuição dos adolescentes participantes, por preferências em relação à internet

Os esportes praticados regularmente na própria escola aparecem como preferências: vôlei foi citado por 52,1% dos estudantes, seguido por futebol (31%), handebol (23,9%) e basquete (16,9%). Dentre os esportes que não são praticados na escola, a natação foi citada também por 31% dos adolescentes, seguida de ginástica artística (11,2%), dança (8,4%), skate (7%), tênis (5,6%) e xadrez (4%). Dentre os participantes, 7% declararam não gostar de nenhum esporte e 2,8% afirmaram não ter preferência. Ciclismo, skate, UFC, futebol americano, rúgbi, surf, automobilismo, tênis de mesa, musculação e lutas marciais foram citados uma vez cada (1,4%).

Figura 48: Distribuição dos adolescentes participantes, por preferência esportiva

Em relação aos hábitos de leitura em geral, a preferência dos estudantes do grupo recaiu sobre romances (22,5%), seguidos por livros de aventuras (20%). Em

terceiro lugar ficaram os livros de mistério (10%) com porcentagem igual à das sagas. Clássicos da literatura receberam menções de 8,5% dos estudantes, mesma porcentagem de contos e de ficções. Livros de ação, dramas e literatura juvenil receberam menções de 7% dos estudantes, cada, enquanto que literatura infanto-juvenil e livros de terror foram igualmente citados por 6% dos participantes.

Também apareceram nas preferências literárias: tramas policiais, documentários, poesia, comédias, biografias, literatura inglesa, religiosa, tragédias, livros de épocas passadas, de suspense, de piratas, sobre fatos históricos, sobre mitologia e sobre Química (1,4% cada). Dentre os adolescentes pesquisados, 10% afirmaram gostar de todos os gêneros literários, enquanto 15,5% declararam não gostar de ler e não indicaram nenhuma preferência.

Figura 49: Distribuição dos adolescentes participantes, por preferências literárias

Quanto à leitura de histórias em quadrinhos, 28,5% dos estudantes afirmaram ler “Turma da Mônica”, 21% indicaram revistas de heróis, 14% indicaram mangás em geral enquanto a “Turma da Mônica Jovem” teve 7% de citações. Outros títulos citados foram: “Mafalda”, “Calvin e Haroldo”, “The Walking Dead” e “Luluzinha”, assim com zines, produções independentes e tiras de jornal. Dos participantes, 49,2% declararam não gostar de ler quadrinhos.

Figura 50: Distribuição dos adolescentes participantes, por preferências relacionadas à leitura de histórias em quadrinhos

Observa-se pelos dados obtidos que esse foi o item em que os adolescentes apresentaram o maior nível de rejeição: quase a metade dos participantes declararam não cultivar o hábito de ler quadrinhos.

A segunda maior rejeição foi em relação à leitura em geral, quando 15,5 % afirmaram não gostar de ler. Em relação às preferências esportivas, 7% dos participantes revelaram não gostar de nenhum esporte, enquanto que 5,6% não gostavam de assistir à televisão.

Além dessas categorias de preferências culturais, os alunos puderam discorrer sobre outras preferências, em respostas espontâneas, mas 57,7% não responderam a essa questão. Dos que responderam, 15,5% afirmaram jogar vídeo games, 14% declararam que gostam de dormir e 13%, de comer.

Passear foi citado por 7% dos adolescentes, mesma porcentagem de dançar. Rir, tocar violão, estudar inglês, compor músicas, editar fotos e vídeos, usar o telefone celular, escrever, pesquisar, carnaval, ler, teatro, revistas e materiais sobre automobilismo também foram citados como preferências.

Figura 51: Distribuição dos adolescentes participantes, por outras preferências

Considerações sobre os dados obtidos

Pode-se observar, pelos dados obtidos, que houve equilíbrio em relação ao gênero dos participantes do grupo pesquisado. Quanto à idade, a maioria estava com 15 anos à época da pesquisa, revelando adequação da idade ao grau de escolaridade e que também justificaria, em parte, o fato de que a quase totalidade dos estudantes não trabalhava, já que no Brasil o trabalho só é legal a partir dos 16 anos de idade²³.

Em relação ao domicílio, a maior parte dos estudantes residia na mesma região da escola, embora apenas um pequeno número se deslocasse a pé entre a residência e a escola. Isto ocorre porque a instituição focalizada na pesquisa desfruta de prestígio na região, atraindo estudantes não apenas de sua vizinhança próxima. A maioria dos alunos declarou fazer parte de famílias biparentais, com irmãos, sendo que a composição familiar do maior número de estudantes oscilou entre quatro e cinco pessoas.

Quando participaram da pesquisa, a maioria dos estudantes pretendiam cursar o ensino técnico, e a intenção de seguir os estudos em nível superior foi unânime, o que reforça o perfil dos estudantes como interessados nos estudos e com perspectivas de continuidade nos estudos.

Quanto à classe social, a maioria se declarou como pertencente à classe média, o que se pode também justificar pelos dados obtidos em relação às atividades profissionais: os estudantes participantes pertencem a famílias que podem mantê-los

²³ <http://jus.com.br/artigos/2058/limitacoes-ao-trabalho-do-menor-frente-ao-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>

financeiramente, sem que os mesmos precisem trabalhar para compor o orçamento doméstico.

No que diz respeito aos aspectos religiosos, pouco mais da metade dos participantes afirmaram praticar uma religião e, destes, um terço professavam o catolicismo, proporção idêntica aos que declararam não ter nenhuma religião ou ainda estar indecisos.

Em relação aos hábitos culturais, verificou-se que os estudantes participantes tinham um repertório considerável e diversificados sobre música, cinema, internet e literatura, embora neste último item tenha havido o segundo maior número de rejeições, superado apenas pela leitura de quadrinhos.

Em referência às práticas esportivas, observou-se que os participantes demonstraram preferência pelos esportes oferecidos pela própria escola: futebol, vôlei e handebol, embora a natação, modalidade que a escola não oferece, tenha se equiparado aos primeiros.

Por fim, a maioria dos estudantes não respondeu à questão sobre outras preferências citadas espontaneamente, do que se pode depreender que os itens anteriores contemplaram os hábitos culturais da maior parte dos participantes.

4.5. Apresentação da pesquisa de campo

A pesquisa de campo foi realizada durante as três aulas semanais de Artes ministradas pela professora pesquisadora, com duas classes de aproximadamente quarenta alunos cada. Geralmente as atividades propostas eram sequenciais e acompanhavam paralelamente o plano de ensino do curso de artes para o 1º ano do Ensino Médio.

A pesquisa foi efetivada em duas etapas, sendo que na primeira fase realizaram-se atividades exploratórias e na segunda fase concretizou-se a pesquisa de campo definitiva, tendo esta fase se subdividido em três momentos distintos, conforme o seguinte esquema:

Figura 52: esquema da pesquisa de campo

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram os seguintes:

- aplicação de atividades exploratórias, para verificar as condições dos ambientes onde a pesquisa seria realizada;
- questionários impressos individuais;
- entrevistas orais individuais registradas em gravador;
- discussões coletivas dirigidas pela pesquisadora, também gravadas;
- coletas de imagens realizadas pelos estudantes;
- sessões de leituras de imagens, realizadas em grupo.

A pesquisa de campo consistiu de dois momentos distintos. No primeiro, em 2012, foram realizadas atividades exploratórias para levantar as condições espaciais e temporais que pudessem interferir no bom andamento da pesquisa e, posteriormente, no segundo momento, em 2013, desenvolveu-se a pesquisa de campo propriamente dita, quando foram cumpridas as três etapas referidas no esquema acima, com o grupo caracterizado na amostra.

Cada momento foi realizado com grupos diferentes de estudantes, sendo que os que participaram do primeiro momento – atividades exploratórias – não participaram do segundo momento – pesquisa de campo propriamente dita – e não fizeram parte da amostra caracterizada acima.

4.6. O início da pesquisa: etapa exploratória

No ano de 2012, com turmas de estudantes distintas das que participaram da pesquisa de campo definitiva, foram realizadas duas atividades visando verificar a viabilidade do trabalho em face de alguns aspectos que serão relatados abaixo. Estas atividades exploratórias foram úteis no sentido de observar fatores não previstos na elaboração do plano inicial, mas que poderiam interferir de forma importante no seu andamento.

Nesta etapa trabalhou-se com duas turmas distintas do 1º ano do ensino médio, escolhidas aleatoriamente entre as sete turmas da escola, com aproximadamente trinta e cinco estudantes cada, de ambos os sexos, com idades entre 14 e 16 anos. Em ambos os casos, os estudantes participantes não foram informados de que estariam participando de uma pesquisa, já que a prática de leitura de imagens fazia parte do programa regular do curso.

4.6.1. Primeira atividade exploratória

Inicialmente, durante uma aula, foi feito o levantamento de temas significativos para os alunos. Os temas citados foram: futebol, meio ambiente, violência urbana, gêneros musicais, moda, e preconceito. A seguir, foi solicitado que trouxessem imagens relacionadas aos temas citados, as quais poderiam ser coletadas em fontes diversas ou mesmo ser produzidas pelos próprios, como desenhos ou fotos.

As fontes de coleta escolhidas foram as seguintes: revistas e jornais impressos, e em maior número, imagens acessadas pela internet. Não houve ocorrência de imagens de autoria dos próprios estudantes, como fotos, vídeos ou desenhos.

Algumas das imagens apresentadas foram selecionadas aleatoriamente pela professora e projetadas na parede de uma sala de aula, com o auxílio de um scanner, um notebook e um data show. Após a visualização de cada uma, os estudantes eram solicitados a relatar suas impressões sobre as mesmas, seguindo um roteiro de leitura de imagens baseado nas teorias já relatadas anteriormente.

Figura 53: imagem não identificada coletada por estudante

Figura 54: imagem não identificada coletada por estudante

Essas duas reproduções são exemplos de imagens que foram selecionadas pelos estudantes repetidamente. São textos imagéticos cuja autoria é desconhecida e desvalorizada ante os significados aparentemente óbvios que transmitem: na figura 53, um sentido de entendimento entre as raças branca e negra e na figura 54, a ideia que a natureza, representada pela planta, está protegida, aconchegada nas mãos humanas.

Quando, no ano seguinte, a pesquisa definitiva foi efetivada, a figura 53 foi mais uma vez foi selecionada pelos estudantes como representativa do tema “preconceito”. Nesta ocasião, ao ser observada sob uma leitura crítica e orientada, a imagem permitiu diferentes apreciações, inclusive contrárias ao significado imediato que apresenta.

Esta ocorrência de repetição das escolhas das figuras pode confirmar a hipótese da heteronomia das imagens, em que os consumidores, no caso, os adolescentes, foram “escolhidos” por determinadas imagens recorrentes, que adquiriram o caráter de legitimidade como representação de determinados contextos. Embora houvesse um amplo repertório de imagens para a seleção, as escolhas imagéticas dos estudantes se repetiram.

Nesta primeira atividade exploratória, os discursos dos estudantes foram sendo transcritos de forma resumida pela professora enquanto iam sendo proferidos. Não foram gravados porque o objetivo principal era observar o comportamento dos adolescentes e suas atitudes em uma prática de discussão específica. Assim, os participantes foram orientados a ouvir a fala dos colegas atentamente para posterior comentário, complementação ou contraposição. Este procedimento visava evitar que alguém repetisse o mesmo comentário de um colega por não o ter escutado ou por

não ter percebido que se tratava da mesma argumentação, embora proferida com vocabulários diferentes.

Além disso, no grupo havia adolescentes que apresentavam diferentes formas de participação, alguns extremamente falantes e outros com grande dificuldade de articular suas ideias e expressá-las oralmente. Dessa forma, as falas dos adolescentes foram organizadas com o objetivo de que todos respeitassem a vez dos outros, sem interrupções e sem sobreposições de falas.

Por fim, adequou-se o tempo das atividades em relação à duração das horas aula, que é de 50 minutos.

4.6.2. Segunda atividade exploratória

A segunda atividade exploratória foi realizada com um grupo distinto daquele que participou da primeira atividade relatada, mas pertencentes à mesma faixa etária (de 14 a 16 anos) e ao mesmo nível de escolarização (cursando o 1º ano do Ensino Médio).

Foi solicitado aos estudantes que fizessem um trabalho de expressão artística autoral, com características do movimento expressionista²⁴ e cujo tema ou conteúdo fosse pertinente ao século XXI. A escolha pelo movimento expressionista foi devida ao fato de que ele já havia sido estudado anteriormente em classe e, portanto, esta produção seria usada como avaliação dos conteúdos trabalhados.

Os alunos poderiam escolher entre várias linguagens artísticas tais como: desenho, fotografia, pintura, escultura, música, teatro, literatura, vídeo, performance, dança. Os elementos das obras tanto poderiam ser criados pelos alunos como ser pesquisados em fontes diversas e usados em uma montagem, contanto que se identificassem as fontes de pesquisa. Deveriam usar linguagem conotativa em suas obras e poderiam trabalhar individualmente ou em grupo sem definição de limite de componentes.

²⁴ O Expressionismo como movimento artístico refere-se à arte alemã do final do século XIX e início do século XX, possui obras de conteúdo geralmente negativo e uso de uma linguagem simbólica para representar a realidade, mas como corrente estilística "... o Expressionismo funda-se sobretudo na intensificação de nossas emoções. Podemos - em certos períodos culturais ou mesmo em visões pessoais - querer comunicar este estado de exaltação" (OSTROWER, 1984, p.316).

Foi explicado ao grupo que a avaliação seria feita da seguinte forma: o trabalho seria exposto e o autor não se manifestaria enquanto os outros alunos não autores estivessem relatando suas impressões sobre o mesmo, voluntariamente ou a partir de minha indicação. Estes deveriam responder a algumas questões básicas: primeiramente, se consideravam que o trabalho em questão se adequava à estética expressionista, segundo as características do movimento artístico. Se a resposta fosse afirmativa, o aluno com a palavra deveria identificar o tema do trabalho em avaliação e as possibilidades simbólicas do mesmo.

Abaixo foram reproduzidas duas das diversas imagens trazidas como produções para a proposta:

Figura 55: desenho de autoria de estudante

Figura 56: montagem fotográfica de autoria de estudante

A figura 55 foi associada ao tema da destruição do meio ambiente e a figura 56 à fome na África, assuntos que os alunos consideraram pertinentes à realização de uma obra com características expressionistas, por serem negativos e permitirem abordagens conotativas e emocionais.

Ainda nesta etapa, não foram aplicados questionários. Os objetivos desta atividade foram verificar os seguintes aspectos:

- as melhores formas de exposição das imagens coletadas pelos estudantes, para que fossem apreciadas sem interferências que modificassem a visualização clara e nítida das mesmas;
- o espaço físico em que a pesquisa seria realizada, para que todos os estudantes visualizassem de forma semelhante as imagens, de modo que possíveis

distorções decorrentes da posição em que os mesmos se encontrassem durante as sessões não produzissem mudanças na visualização das mesmas;

- o nível de proficiência em leitura de imagens que os estudantes teriam que apresentar para que as atividades ocorressem de forma adequada e não fossem prejudicadas pela necessidade de serem instrumentalizados para isso no decorrer da pesquisa;

- o nível de ruído suportável para que os discursos gravados fossem perfeitamente audíveis e transcritos.

- os períodos mais favoráveis às sessões, isto é, que disposição das aulas no cronograma semanal favoreceria a participação dos alunos.²⁵ Verificou-se que as aulas mais adequadas eram as segundas e terceiras aulas do dia, quando os estudantes se mostravam menos dispersos que nas aulas iniciais ou finais do período de estudo;

- quais seriam as atitudes de um novo grupo de estudantes no ambiente de discussão dirigida em grupo e se as observações e métodos usados com o primeiro grupo seriam válidos com o novo grupo;

- se a mudança de espaço da pesquisa modificaria o desenvolvimento da atividade. Para esta atividade foi ocupada uma sala de aula cuja área era aproximadamente metade da área da sala de aula usada na primeira atividade, levando os adolescentes a se sentarem muito próximos uns dos outros e também mais próximos à parede onde as imagens foram projetadas em relação ao primeiro grupo. Este espaço se revelou mais adequado, favorecendo a escuta dos depoimentos dos participantes e criando um clima mais amigável de proximidade física entre os adolescentes, o que facilitou a realização das discussões.

- como os estudantes se comportariam ao ter seus discursos registrados em um gravador. As falas foram gravadas pelos próprios estudantes empunhando o gravador que também foi posicionado, algumas vezes, no centro da sala. Já que configurava uma situação inédita em aula, a gravação foi um evento que fez alguns estudantes se mostrarem um pouco constrangidos com o uso do gravador enquanto que outros manifestaram muito entusiasmo com a utilização do mesmo. Com a

²⁵ A organização das aulas nesta escola se dá na seguinte forma: cinco aulas diárias, sendo três aulas das 7h20min às 9h50min, seguidas de um intervalo de vinte minutos, e mais duas aulas das 10h10min às 11h50.

repetição do uso do gravador nas sessões, sua presença foi se tornando mais aceita e até natural nas aulas.

Depois que as condições de interferência na pesquisa foram avaliadas procedeu-se à segunda etapa, ou seja, pesquisa-ação propriamente dita, que é o tema do próximo capítulo.

CAPÍTULO 5

PESQUISA DE CAMPO PROPRIAMENTE DITA

5. 1. Desenvolvimento da pesquisa de campo

A pesquisa de campo propriamente dita foi composta por três etapas distintas: a primeira realizou-se a partir da seleção espontânea de imagens pelos estudantes; a segunda etapa utilizou imagens relacionadas a temas elencados em classe, e a terceira fase baseou-se em ilustrações dos livros didáticos.

Inicialmente houve a seleção dos estudantes que apresentavam boas condições para participar da pesquisa. Diferentemente das turmas que integraram as atividades exploratórias de 2012, os grupos que participaram da pesquisa em 2013 não foram escolhidos aleatoriamente entre as sete turmas de 1º ano de Ensino Médio que a escola oferece, mas selecionados segundo critérios observados após um mês de aulas: frequência e participação em classe. Além disso, demonstravam um relacionamento amistoso entre si, o que facilitou o entrosamento dos grupos e a realização da pesquisa.

Estes aspectos que talvez pareçam insignificantes e desnecessários para quem não é familiarizado com o ambiente escolar podem inviabilizar uma pesquisa, o que de fato ocorreu quando a mesma foi proposta a estudantes da mesma faixa etária e grau de escolarização de uma escola de ensino médio da Secretaria Municipal da Educação, onde a frequência irregular dos estudantes prejudicou o desenvolvimento do trabalho.

Após a seleção das turmas participantes, os estudantes foram informados sobre a pesquisa e sobre os critérios pelos quais eles haviam sido escolhidos. Alguns adolescentes questionaram sobre qual seria a finalidade do trabalho, indagando se o mesmo seria para alguma instituição ou para algum tipo de curso.

Foi esclarecido que a pesquisa era destinada a incorporar um trabalho de doutorado em Educação e que seriam observadas as identificações motivadas pelas imagens e as possíveis interferências que o consumo de imagens traria para a formação das identidades adolescentes. Para tanto seria feito um trabalho de seleção e leitura de imagens.

Informou-se ainda que a participação não era obrigatória e que se algum dos estudantes não desejasse participar poderia recusar-se sem nenhum prejuízo para suas avaliações e notas, uma vez que as atividades da pesquisa, embora fizessem

parte do programa curricular enquanto leitura de imagens, não seriam utilizadas para fins de avaliação formal do processo de ensino aprendizagem em artes.

Apenas uma das estudantes declarou que não gostaria de participar da pesquisa e questionou se poderia se retirar das aulas durante a realização das atividades, o que não foi possível devido ao regimento próprio escolar. Esta adolescente, apesar de não responder aos questionários nem trazer as imagens solicitadas participou ativamente das discussões durante as sessões de leitura de imagens.

Posteriormente, durante o processo da pesquisa de campo, a maioria dos alunos se mostrou muito participativa e receptiva, demonstrando um grande envolvimento com a mesma, trazendo muitas imagens sempre que solicitados, respondendo aos questionários, colaborando com a organização dos debates e ouvindo a argumentação dos colegas.

Depois desta pequena apresentação foram distribuídas aos estudantes participantes uma autorização onde os mesmos concordavam com os termos da pesquisa e pedia também a concordância de seus responsáveis para a realização da mesma (anexo A).

Foram realizadas inicialmente, algumas atividades de leitura de imagens variadas, relativas ao conteúdo que estava sendo trabalhado no início daquele ano: símbolos, logotipos e logomarcas de empresas e seus possíveis significados. As figuras abaixo são exemplos dos exercícios mencionados:

Figura 57: símbolo e logotipo do governo do Estado de São Paulo.

Figura 58: Cartaz da Ong HACI

Alguns estudantes apresentam dificuldade em distinguir significados simultâneos numa mesma imagem e essa é uma competência a ser desenvolvida também na escola já que uma boa leitura depende de intertextualidades e quanto mais conhecimento o sujeito possuir, mais leituras ele poderá fazer de um determinado texto imagético.

Mesmo no caso de imagens como as das figuras 57 e 58, cujos significados são relativamente evidentes, alguns necessitaram de mediação para “ver” na figura 57 as imagens simultâneas da bandeira e do mapa geometrizado de São Paulo. Talvez isso se deva a uma forma de “desidentificação” ou identificação negada, porque as imagens remetem ao governo do estado de São Paulo e os adolescentes relataram uma certa aversão à “política” como tema. Para os estudantes, a política foi associada a valores negativos, e portanto a logomarca do governo do estado seria também “ruim” e pobre de significados. O mesmo não ocorreu com a figura 58, que apresenta um contexto com o qual vários estudantes se identificaram: a ideia de solidariedade e de proteção.

A figura 58, mesmo apresentando problemas na apresentação dos elementos²⁶, foi mais facilmente decodificada do que a figura 57, formalmente impecável. Observa-se que os valores de identificação foram mais relevantes na leitura do que a clareza das composições formais das ilustrações:

De uma coisa nos apercebemos em definitivo, a interpretação da imagem (facto de conferir um sentido à imagem) não se reduz a decifração de seu conteúdo, mas é fortemente condicionada pela relação do sujeito com os objetos, pelos preconceitos que esta relação implica e pelo potencial de encanto do dispositivo de acesso à própria imagem (JOLY, 2002, p. 67).

As atividades acima descritas visavam instrumentalizar os estudantes para o trabalho específico com as imagens da pesquisa, sem ser necessário desenvolver essa competência durante a realização das sessões de leitura com as imagens selecionadas pelos participantes e duraram aproximadamente seis aulas.

Após a devolução das autorizações dos responsáveis, a pesquisa propriamente dita foi iniciada de fato com a solicitação de que os estudantes preenchessem o

²⁶ O quadrante superior esquerdo representa o noroeste do mapa da África mas não corresponde a nenhum elemento relacionado à representação da criança do quadrante inferior esquerdo.

questionário para o levantamento dos dados biográficos e de preferências culturais (anexo C), cuja tabulação e análise encontra-se no subcapítulo 4.3, denominado “Amostra”.

Abaixo foram reproduzidas e analisadas algumas imagens, que não permitem a identificação dos adolescentes que as trouxeram, e seus respectivos comentários, dos quais foram mantidas as grafias originais dos estudantes.

5.2. Primeira atividade: imagens espontâneas

Após a entrega do questionário para levantamento de dados biográficos, foi pedido aos estudantes que coletassem, de quaisquer fontes, imagens que lhes interessassem ou lhes fossem significativas e as trouxessem na aula seguinte. Alguns adolescentes imprimiram figuras coletadas da internet, outros compartilharam imagens de acervos pessoais de seus celulares através do sistema de Bluetooth e outros ainda enviaram arquivos via e-mail. Esta coleta representou um aquecimento para que os estudantes se sentissem à vontade com suas escolhas e houvesse um contato inicial com a cultura imagética dos adolescentes pesquisados, suas preferências, suas relações com as imagens escolhidas e as fontes de pesquisa utilizadas.

Ao serem solicitados a contribuir com suas imagens, muitos dos estudantes já dispunham das mesmas em acervos particulares de seus celulares. Este é um recurso que faz parte de uma cultura adolescente, tendo os estudantes relatado que mantinham acervos de imagens há cerca de um ano e meio a dois anos, ou seja, à época em que entraram na adolescência.

Ao questioná-los sobre esta prática, os estudantes informaram que usavam seus acervos como um recurso para guardar memórias e as compartilhar de forma rápida e fácil:

A gente tem no celular esse acervo porque a gente tem vontade de relembrar o que a gente viu, de eternizar essa memória. (Bianca, 15 anos).

Pra mostrar pras pessoas. (William, 15 anos)

Pra postar nas redes sociais, do celular é mais fácil. (Renata, 16 anos).

Várias imagens que eu tinha no computador eu passei pro celular, o principal motivo é esse de lembrar, de você olhar, sabe, mas o meu principal motivo é que o celular é de fácil acesso hoje em dia principalmente o meu assim então

pra mim se eu quiser ver lembrar ou precisar da imagem pra qualquer coisa é a coisa mais fácil que eu tenho que pode armazenar uma imagem é o celular. (Joana, 15 anos).

O celular é mais acessível e mais prático e você pode carregar o tempo todo do que um álbum (de fotografias). (João Gabriel, 16 anos).

Imagina a quantidade de fotos que tem no celular! (Sabrina 15 anos).

Tais declarações demonstram como as novas tecnologias da informação permeiam a cultura visual no cotidiano dos adolescentes, facilitando o acesso às imagens e o armazenamento das mesmas. Os estudantes portavam consigo um grande número de arquivos imagéticos, colecionados e compartilhados, enfim, utilizados em diversos contextos.

Outra função citada seria a de conservar imagens com as quais o estudante se identificara:

Algumas imagens assim nem são fotos suas ou da sua família ou de alguém próximo de você, às vezes é uma pintura, um desenho, um grafite, uma coisa que você se identifica então você acaba colocando no seu celular, igual música, essas coisas você se identifica e coloca no celular (Ligia, 15 anos).

E também serve... a gente tem tudo isso no celular pra, sei lá, se inspirar de qualquer jeito porque... alguma foto... alguma música... (Luiz, 14 anos).

Os arquivos imagéticos armazenados muitas vezes funcionam como marcas de identificação através das quais os adolescentes se organizam em grupos que apreciam o mesmo tipo de imagem. As imagens, ao serem compartilhadas, configuram uma relação de identificação com os pares. Isto pode caracterizar uma situação de “identificação portátil”: estar na posse dessas imagens seria como estar de posse de uma certa identidade.

O humor também foi mencionado como finalidade dos acervos nos celulares:

[...] ou até por ser engraçado, né? (Maria, 15 anos).

Prá compartilhar risada com os amigos, essas coisas, também tem esse motivo” (Joana, 15 anos).

[...] para servir como documento de alguma situação: “Eu tenho algumas imagens de prova, eu tenho algumas provas de que alguma coisa aconteceu” (Paula, 14 anos).

Ao serem questionados sobre o fato de as imagens poderem ser editadas e, por conta das alterações, terem seu valor documental invalidado, alguns adolescentes afirmaram que essa não era uma prática comum entre eles, exceto para tornar humorística a imagem em questão:

[...] é uma coisa muito idiota fazer montagem de uma foto (Natália, 15 anos).

Geralmente as montagens que são feitas são pra zuar amigo, por exemplo, faz um bigodinho numa foto, coloca uma maquiagem num menino, não pra fraudar (Joana, 15 anos).

Eu nem saberia fazer isso (Daniel, 15 anos).

O motivo de você modificar a foto seria compartilhar risadas, não questão de mentiras (Sabrina, 15 anos).

De acordo com essas afirmações, a legitimidade da imagem como representação da realidade ainda permanece válida, com seu valor documental aceito, de acordo com os adolescentes pesquisados. Apesar de reconhecerem que as imagens documentais possam ser modificadas e, por causa disso, sua fidedignidade se torne nula, os adolescentes afirmaram que esta não é uma prática comum entre eles, exceto para fins humorísticos, vindo daí a credibilidade que as imagens ainda conservam como prova de que algum acontecimento realmente ocorreu.

Após os estudantes entregarem ou transferirem as imagens, foi-lhes pedido que respondessem a um pequeno questionário, indicando as razões pelas quais aquelas figuras haviam sido escolhidas e o que as mesmas significavam. Além disso, os adolescentes deveriam fazer pequenas descrições de seus textos imagéticos. Deviam ainda responder, se soubessem, de quem era a autoria da imagem e a data em que a mesma havia sido produzida. Por fim, pedia-se que dessem um título à imagem apresentada (anexo E).

As imagens selecionadas foram variadas e heterogêneas, da reprodução de capas de livros e de cadernos, passando por fotos de familiares e animais de estimação (anexo D).

Abaixo foram reproduzidas algumas das inúmeras imagens selecionadas pelos estudantes e os discursos dos mesmos sobre os motivos das seleções imagéticas e sobre os seus significados.

Figura 59: “Jornal de SBT”, Caio (15 anos), 05 de março de 2013

“Ela representa um futuro na televisão que eu e meu irmão gostaríamos de seguir. Um estúdio na redação do Sistema Brasileiro de Televisão. Pois é um lugar que eu gosto muito, que me faz lembrar o meu irmão” (Caio, 15 anos).

Figura 60: “The Big Apple”, Nara (15 anos)

Eu escolhi esta imagem porque eu sonho em conhecer Nova York. É a cidade de Nova York ao pôr do sol vista do mar provavelmente de um barco onde aparecem vários edifícios, inclusive o Empire State of Building. Esta imagem representa para mim um lugar cheio de cultura, artes, teatros, museus, uma cidade que nunca dorme (Nara, 15 anos).

Figura 61: “Descanso”, Olivia (14 anos)

Eu escolhi esta imagem porque chamou minha atenção por ser uma imagem tão bonita: um lugar bonito, céu azul, apresenta cadeias montanhosas, flores vibrantes, floresta de pinheiros (talvez). Sem a presença de humanos e urbanização. Esta imagem me passa tranquilidade, onde não há trânsito ou poluição. O lugar ideal para viver (Paula, 14 anos).

Figura 62: “Viagem ao sol”, Sabrina (15 anos)

“Porque ela me traz um sentimento bom: lembranças, paz de espírito. É a imagem de uma garota deitada no asfalto, olhando para cima num dia claro, sob a luz do sol. Esta imagem me representa, ela significa tranquilidade” (Sabrina, 15 anos).

Figura 63: “Amor virtual, amor de verdade” (Bárbara, 14 anos)

Por que ela é uma das minhas imagens preferidas e ela demonstra o que acontece comigo. A imagem mostra uma garota chorando na frente de seu computador com a mão de um garoto saindo da tela e limpando suas lágrimas. Significa muito para mim, porque eu amo muito um garoto que mora longe e a imagem descreve nossa relação. Representa, basicamente, o sentimento mais forte que já senti (Bárbara, 14 anos).

Figura 64: “Everything”, desenho de autoria da estudante, 2012, Maria Carolina (15 anos)

Porque essa imagem resume firmemente e, assim, acredito que minha personalidade também pode ser baseada na imagem. A imagem é uma foto de um desenho que fiz para um trabalho. A imagem contém notas musicais, uma câmera fotográfica e uma bandeira da Grã-Bretanha. Representa coisas que eu gosto deixando transparecer um pouco minha personalidade (Maria Carolina, 15 anos).

Figura 65: “Pião de 2013”, Leandro (15 anos)

“Porque ela mostra com o que eu me identifico e o que eu gosto. O jogo foi lançado aproximadamente em 2010 então é desta data a 2013. Console de jogos com fundo branco. Minha infância, meu meio de diversão e uma forma que usei para fazer amigos (Leandro, 15 anos).”

Figura 66: “Choque na caveira”, 2013, Luiz (14 anos)

“Porque é uma imagem meio sem noção, e que não tem um ‘nexo’. Uma caveira de perfil com fone de ouvido e meio que tomando choque. Nada, apenas gostei dela” (Luiz, 14 anos).

As imagens que permitiam a identificação dos autores e que, por esse motivo, não foram publicadas também se enquadram na mesma categoria das anteriores, ou seja, de identificações por motivos afetivos e expectativas.

Renata trouxe três autorretratos de quando era bebê. Em uma está sozinha no berço, e nas outras duas está acompanhada por familiares. Sobre as fotografias, que denominou “Paz e amor”, ela relatou:

Sempre me senti amada, segura, em paz, quando na presença dessas pessoas maravilhosas, tia Dê, que saiu dessa pra uma melhor, todavia sinto sua presença a cada dia e a cada passo que eu dou, e esse saber que me renova e fortalece a cada sorriso, a cada choro. Nesta imagem eu vejo uma menina proibida de cantar “eu não tenho a quem amar”. Esta foto representa o meu lado direito do cérebro (Renata, 16 anos).

Henrique entregou uma fotografia de viagem: “(escolhi essa imagem) porque é bonita e me traz boas lembranças. Eu com minha família em uma viagem. Representa a família reunida. Quem fez foi o Alexandre, em março de 2013” (Henrique, 15 anos).

Abaixo foram reproduzidas algumas figuras que denotam identificações sociais e culturais:

Figura 67: “The Beatles”, Credeal manufatura de papéis Ltda., 2011, William (15 anos)

Porque esta imagem une duas coisas que eu admiro: a banda The Beatles e a bandeira da Inglaterra. É uma imagem com fotos em preto e branco do rosto de cada um dos integrantes dos Beatles, de primeiro plano, acima do nome da banda e atrás está a bandeira da Inglaterra. Representa a nacionalidade da banda e o amor que os integrantes tinham por sua Pátria (William, 15 anos).

Figura 68: “O gato de chapéu”, Daniel (15 anos)

“Porque gosto de gatos e essa imagem aparece um gato com a cartola do Slash (ex-guitarrista do Guns n’ Roses). Um gato preto com a cartola do Slash. (É) algo que gosto muito, gatos” (Daniel, 15 anos).

Figura 69: “Melhor livro da melhor saga”, Fernando (15 anos)

“Escolhi porque é a imagem que representa a história do que eu gosto. Ele mostra o personagem principal abrindo o caixão dourado e abaixo dele um labirinto com lugares que ele passou. Representa o melhor livro da saga que eu adoro” (Fernando, 15 anos).

Figura 70: “A vingança do Capitão América”, Matheus (15 anos)

Porque ela retrata a imagem de um filme que eu gosto, que foi produzida após o lançamento do filme nos cinemas. Aparece um homem com uma roupa de guerra segurando um escudo na mão, aparece uma imagem em preto e branco. Representa um filme que se passa na guerra, entre americanos e nazistas, onde há um herói chamado Capitão América que luta contra o líder nazista (Matheus, 15 anos).

Figura 71: “Smoke every day”, 2005, João Gabriel (16 anos)

“Porque eu gosto muito desse cantor. É uma imagem bem original que foi na época de pico de suas músicas. Representa como a música negra está representando nos dias de hoje” (João Gabriel, 16 anos).

Figura 72: “Fantasia”, Bianca (15 anos)

Porque trata de algo que me atrai muito, algo muito parecido com meus desejos, e é muito parecida com minhas definições de leitura, e as aventuras vividas nela. É um livro aberto, e dele sai um dragão e um cavaleiro. Representa a imaginação nos fazendo viver as histórias dos livros como se tornassem reais (Bianca, 15 anos).

Figura 73: “Um presente para a rua cinza”, Joana (15 anos), grafite de ZNLovers em foto de seu ex-namorado, 11 de março de 2013

A cidade de São Paulo é conhecida por ser grande, barulhenta, cheia de habitantes, mas ao meu ver raramente vemos humanidade, vida. Os grafites sempre me deixaram mais alegre por isso escolhi essa imagem. Estava voltando pra casa quando percebi que finalmente tinham grafitado um muro sem graça que sempre via no caminho, pedi pra tirarem a foto de um gato com olhos chamativos. Gosto muito de gatos, cachorros, pássaros, todos os tipos de animais, um deles desenhado na rua para todos verem desperta um pensamento de que a arte é para todos, assim como o amor dos seres vivos (Joana, 15 anos).

Considerações sobre a primeira atividade

Após essa primeira coleta representativa de uma dimensão da cultura visual dos estudantes e de suas preferências imagéticas nota-se que, diante das inumeráveis possibilidades que os acervos de imagens aos quais os adolescentes estão expostos, as escolhas recaíram sobre alguns temas e restringiram o imenso universo imagético disponível aos temas de identificação afetiva, de perspectivas futuras ou identificação com elementos culturais. Não há imagens relacionadas aos conteúdos escolares (com exceção da representação da obra “Monalisa”), apesar do fato que os estudantes demonstravam interesse pelos estudos como exposto no perfil da amostra. Também não foram apresentadas imagens representativas de acontecimentos jornalísticos ou históricos que pudessem interessar os adolescentes, ou imagens de propagandas, apesar do senso comum contemporâneo sobre o consumismo adolescente.

Observa-se pelos depoimentos dos estudantes que mesmo nas imagens onde o aspecto de identificação cultural é forte, há a verbalização concomitante de identificações de cunho pessoal, subjacente à preferência cultural: “esta imagem une duas coisas que eu admiro” (William, 15 anos); “é algo que eu gosto muito, gatos” (Daniel, 15 anos); “o melhor livro da saga que eu adoro” (Fernando, 15 anos); “retrata a imagem de um filme que eu gosto” (Matheus, 15 anos); “gosto muito deste cantor” (João Gabriel, 16 anos); “trata de algo que me atrai muito, algo parecido com meus desejos” (Bianca, 15 anos).

Este dado também aparece nas imagens onde se nota uma clara escolha devido aos aspectos estéticos: “apenas gostei dela” (Luiz, 14 anos); “os grafites sempre me deixaram mais alegre” (Joana, 15 anos).

Em todas as imagens aqui representadas (e também nas que foram coletadas pelos estudantes e que estão no anexo D) as escolhas ocorreram devido a identificações pessoais com a imagem.

5.3. Segunda atividade: imagens sobre temas significativos aos adolescentes

A segunda atividade da pesquisa focalizou imagens relacionadas a temas específicos levantados em discussões conjuntas e verificou-se, entre outros, um assunto recorrente no discurso dos estudantes: o preconceito e suas diversas formas.

Os preconceitos já haviam aparecido como tópico significativo para os estudantes em 2012, quando foram realizadas atividades exploratórias para a pesquisa e, por isso, foi escolhido para o relato neste trabalho.

Depois da concordância dos participantes quanto ao tema, foi pedido aos estudantes que respondessem a um questionário cujo objetivo era mapear suas impressões sobre o assunto escolhido. Estes questionários respondidos se encontram no anexo F.

No momento seguinte, foi pedido aos alunos que trouxessem imagens sobre a temática. A grande maioria das figuras apresentadas foi coletada na internet, porém alguns alunos produziram as próprias imagens, fotografando a si mesmos e aos colegas em cenas que simulavam situações de bullying e de preconceito por orientação sexual. Estas imagens não foram publicadas para manter o anonimato dos estudantes. Das mais de trinta imagens coletadas (anexo G), algumas foram escolhidas, em comum acordo, para análise.

As sessões de leituras de imagens descritas a seguir foram realizadas usando como referenciais os métodos dos autores que estudaram e sistematizaram os processos de leitura imagética, já relacionados no quarto capítulo.

Das contribuições de Edmund Feldman (1970), Robert Willian Ott (1977) e Abigail Housen (2000), foram empregadas as etapas iniciais de descrição e/ou narração dos componentes visuais imediatamente percebidos pelos estudantes, já que ao primeiro contato com uma imagem a percepção acontece de uma forma global, antes de se deter nas partes. Assim, esse primeiro momento de descrição e/ou narração é útil para uma melhor percepção dos elementos da imagem que não foram notados num primeiro olhar.

O primeiro participante a ter a palavra em cada sessão era quem havia trazido a imagem em discussão, mas os demais participantes podiam também acrescentar elementos à descrição e/ou narração. Esse primeiro momento servia também como aquecimento para as discussões, pois alguns estudantes relataram não saber como exprimir suas opiniões.

Geralmente o segundo momento das sessões de leitura era o momento de interpretação, ou seja, de serem dados significados às imagens, associados a sensações, sentimentos, intuições, conexões com experiências prévias dos espectadores. Esta fase sempre foi a mais profícua das sessões de leitura, já que as interpretações contavam com as percepções pessoais dos participantes e de seus repertórios.

De acordo com os teóricos citados acima, a etapa da interpretação da imagem viria após a análise formal da obra, isto é, dos elementos da sintaxe visual como equilíbrio, figuras, formas, composição, espaço, luz, cores, movimentos, linhas, planos, texturas (Arnheim, 1998), além dos aspectos materiais da imagem, como as técnicas e os recursos utilizados. No entanto, nas sessões de leitura imagética, os estudantes se antecipavam a esse momento e as interpretações eram verbalizadas entusiasmadamente. A análise formal não acontecia espontaneamente, sendo necessária a mediação da professora para que os estudantes valorizassem os elementos da linguagem visual descritos acima e relacionassem os aspectos expressivos das imagens às suas interpretações.

Quanto à fundamentação e contextualização das imagens, na totalidade das sessões, dados (como, por exemplo, a autoria das imagens, data de sua produção, origem geográfica, finalidades para as quais as imagens haviam sido produzidas) eram ignorados e, a princípio, desvalorizados como fatores de interferência na compreensão dos possíveis significados das imagens.

A seguir serão relatadas algumas sessões de leitura de imagens e as discussões suscitadas pelas mesmas.

5.3.1. Infância

Figura 74: imagem coletada por Sabrina (16 anos)

Esta imagem foi coletada por Sabrina (16 anos), que a descreveu como discriminação infantil, “o menininho de azul está discriminando outro menininho... significa o ato de praticar bullying com alguém”.

Esta estudante relatou que fizera uma seleção de quarenta e nove imagens para o tema, e decidiu-se por quatro, entre elas a que foi analisada nesta sessão. Ao ser questionada sobre as razões desta nova seleção, a estudante afirmou que queria mostrar uma imagem de preconceito também entre crianças.

Essa justificativa deu início a uma série de falas sobrepostas sobre o tema, denunciando o interesse que o mesmo provocou nos estudantes. Ainda que Bohnsack enumere entre os princípios para a boa condução de entrevistas “permitir que a organização ou ordenação das falas fique a encargo do grupo” (BOHNSACK in WELLER, 2010, p. 60), foi necessária uma intervenção no sentido de organizar uma ordem para as falas, já que os adolescentes se puseram a comentar a imagem simultaneamente, impossibilitando as gravações dos depoimentos individuais.

Após a organização na ordem dos discursos, Carol (15 anos) afirmou: “então eu acho que tem um significado diferente, se fossem, por exemplo, dois adolescentes eu acho que ia ser uma coisa mais forte, quando é uma criança tem uma coisa mais inocente”.

Paula (14 anos) admitiu que “às vezes a intenção não é lidar com magoar a pessoa mas fazer uma brincadeira a criança não vai ter noção se ela vai magoar ou não a outra”.

Luiz (14 anos) declarou: “eu acho que desde criança dá pra perceber que tem necessidade de um sentir melhor que o outro de mostrar que tipo ele tem mais amigo desde criança tipo ah eu faço alguma coisa que você não faz você vai crescendo vai se acostumando com isso”.

Henrique discordou da tese da inocência na infância:

Não é porque ela é criança que ela é inocente que ela não sabe o que ela faz, só que ela não sabe controlar porque ela não tem todo o conhecimento que a gente tem deveria ter de saber por que mesmo com conhecimento a gente continua fazendo a gente sabe que é errado sabe só que a gente faz do mesmo jeito (Henrique, 15 anos).

Mateus (15 anos) concordou com o colega dizendo que “toda criança começa a fazer aquilo (a discriminar) desde que ela convive com alguém, é como um instinto”.

Stephanie (16 anos) afirmou que “muitos preconceitos vêm da casa da pessoa... ela desde pequena escuta isso... ela acaba aceitando o bullying... a criança às vezes é ingênua e ela acaba aceitando e praticando o bullying às vezes diretamente...”

Ligia admitiu:

[...] eu lembro quando eu era criança eu via desenhos que as pessoas mais legais assim da escola eram aquelas que tinham muitas amigas que andavam sempre bonitinhas... eu tentava imitar isso na escola... eu e minhas amigas... a gente acabava discriminando pessoas gente da escola que não eram como a gente via nos filmes... mas eu era criança, não tenho orgulho disso... (Ligia, 15 anos).

A observação da Ligia provocou novamente uma avalanche de falas simultâneas sobre filmes e desenhos animados apreciados na infância, sobre filmes que os influenciaram e sobre a atitude discriminatória da Ligia, alguns assumindo que também as praticavam, outros a recriminando, outros ainda lembrando que eram alvo de discriminação quando pequenos.

Após esse pequeno tumulto, a palavra voltou para Ligia, que afirmou ter mudado sua atitude conforme cresceu “senão eu merecia levar um tapa na cara”.

A imagem das crianças em um contexto de bullying suscitou um sem número de falas, inclusive daqueles alunos mais calados. Declarou-se a forte identificação com os personagens de filmes assistidos na infância e nos discursos dos estudantes percebe-se que há um sentimento de que aquela identificação trazia valores negativos, que foram sendo superados com a passagem da infância para a adolescência. Observa-se que é atribuído às discriminações praticadas por crianças um peso menor por elas serem ainda inexperientes nas relações humanas ou agirem por instinto.

Os estudantes relataram suas experiências de identificações com filmes na infância: “... eu também assistia muito, são uns filmes que influenciam muito as crianças...” Cristina (15 anos); “tinha um filme... ‘Menina malvada’ ... nossa! ... mas nessa época eu já odiava as metidinhas, já tinha mudado...” (Joana, 15 anos); “... ‘Menina malvada’ ... todos falam mal dela, mas todos querem ser iguais a ela, todos querem fazer parte embora ela seja má e alvo de preconceito. Eu acho que na verdade o pessoal critica tanto ela porque querem ser iguais e não conseguem” (Tatiane, 15 anos).

[...] quando passou o filme *As patricinhas de Beverly Hills*, a menina em vez dela destruir as pessoas, ela pegava uma menina zoada e transformava-a numa pessoa legal, entendeu, tentava fazer com ela fizesse parte do grupo de pessoas legais, eu acho que isso legal e ai quiseram fazer uma coisa parecida mas na década passada de 2000, numa cidadezinha não é 2000, acho que é 1990 e fizeram uma coisa totalmente diferente e não teve o mesmo resultado. (Carol, 15 anos).

Sobre o fenômeno de as imagens apresentarem uma ação direta na vida das pessoas, como comprova o relato dos estudantes, Bohnsack afirmou que:

Falar de um entendimento através de imagens significa que nosso mundo, nossa realidade social, não é apenas representado por imagens, mas também constituído ou produzido por elas... A constituição do mundo através de imagens pode ser entendida, no mínimo, de duas formas. Uma forma de entendimento leva em consideração apenas a interpretação e a explicação do mundo como essencialmente aplicado ao estudo da iconicidade. Um entendimento mais extensivo inclui também a importância de imagens para a ação prática, suas qualidades e capacidades de orientarem nossas ações práticas e diárias. O segundo aspecto tem sido amplamente ignorado nas teorias da ação, da comunicação e do desenvolvimento humano. As imagens dão orientações para as nossas práticas diárias em um nível muito elementar de entendimento, aprendizagem, socialização e desenvolvimento humano, e não estamos falando simplesmente da influência da mídia de massa. O comportamento em situações ou lugares sociais e, também, formas de expressão através de gestos e mímica são aprendidos por meio de imagens mentais (BOHNSACK in WELLER, 2010, p. 115).

Na confusão dos comentários sobre filmes com os quais os adolescentes se identificavam quando crianças, um dos estudantes, Mateus, observou que aquela conversa nem estava parecendo que era aula de Artes, mas sim de sociologia.

Isto ocorre porque o trabalho de leitura de imagens e as reflexões que as mesmas suscitam permite que os estudantes realizem uma inter-relação entre as áreas do conhecimento, já que as imagens se oferecem em uma leitura globalizante e instantânea. Suas análises propiciam ao espectador reconhecer seus vários níveis de significados e promover intertextualidades que passariam despercebidas sem esse aprofundamento analítico.

5.3.2. Diferenças

Figura 75: Imagem coletada por Edison (16 anos) e Bruno (15 anos)

Esta imagem foi coletada coincidentemente por dois estudantes. Foi pedido a um dos dois adolescentes que a trouxeram que explicasse porque a havia selecionado.

Edison (16 anos) afirmou que a havia escolhido por denotar um preconceito contra a pessoa com deficiência física, praticado pela pessoa que também portava deficiência física: “porque o cara tem um defeito e fica olhado o defeito dos outros... um tem um rabo e o outro tem orelha de abano”. Este adolescente, ao responder ao questionário sobre preconceito não havia citado este tipo de discriminação, mas apenas os preconceitos raciais, sexuais, classes sociais e religiosos.

Essa afirmação causou, entre o grupo participante, alguma controvérsia sobre quem é que portava um defeito. Gabriel (15 anos) afirmou que o rabo seria “mais” defeito que a orelha de abano, mas que “a pessoa que está zutando a outra não enxerga o próprio defeito mas vê o defeito dos outros”. Nesta frase pode-se observar que Gabriel percebe os personagens preconceituosos discriminando o outro por se reconhecerem nele, mas evitam essa identificação.

Joana (15 anos) afirmou que o preconceito representado na imagem não era por conta de um defeito, mas sim pelo fato dos personagens apresentarem características diferentes: “eles também têm uma (característica) mas não olham, a orelha grande não é necessariamente defeito mas uma característica, mas eles transformam a característica em defeito” conceituando, assim, o preconceito como a não aceitação das características do outro.

Esta estudante, no questionário preliminar, citou exemplos que confirmam sua afirmação de que o preconceito se originaria em características pessoais: homofobia, racismo, com dependentes químicos, deficientes (físicos e mentais), xenofobia, machismo, estilo (vestimenta), classe social, religião, estética, profissão, etc.

Bruno (15 anos), o outro estudante que também trouxera a mesma imagem, considerou que o preconceito viria do fato de os personagens se perceberem diferentes: “eu acho que não seria defeito nenhum dos dois, aqueles dois são diferentes dele... eles discriminam ele porque ele é diferente, o rabo é defeito porque ninguém tem rabo”. Este estudante já havia apresentado essa opinião, de que o preconceito adviria da diferença, no questionário: “Existem centenas de preconceitos pois se o indivíduo tem algo diferente dos outros ele sofre preconceito”

Caio (15 anos) discordou afirmando que uma característica que ninguém possui aparece como defeito: “aqui ninguém tem rabo não mas orelha grande muita gente tem ... ele tem um rabo, ele tem mais defeito do que o outro”. Este estudante em seu questionário citou como formas de preconceito: esporte, cultura, preferências, religião, “cor”, classes sociais (aspas do estudante), mas não havia mencionado que o preconceito se origina nas “características que ninguém tem”.

Ao que Gabriel (15 anos), concordando, acrescentou: “Mesmo se tiver rabo, não deve ser discriminado, mesmo sendo um defeito.”

Renata acreditou que essa imagem poderia não significar preconceito, mas sim estar ligado com aquilo que

[...] todo mundo diz: cada um cuida da sua vida... é como se fosse um provérbio, não se trata de uma imagem sobre preconceito pode até ser mas é uma frase cada um cuida do seu rabo, mas nessa imagem ele não estão cuidando. O defeito deles pode ser é esse, o rabo está simbolizando, que eles não estão cuidando da vida deles (Renata, 16 anos).

Aqui se observa uma primeira interpretação que diverge do significado superficial da imagem: a estudante observa que a imagem pode estar se referindo a um outro contexto que não tem, necessariamente, relação ao tema tratado.

Com o que Fabíola (15 anos) concordou: “eu ia falar que a imagem do rabo era mais uma metáfora”.

Ao que Guilherme acrescentou:

o rabo aí não é uma coisa real, porque pra você falar mesmo que a pessoa possa ter um rabo, é uma característica dela, o rabo aí é uma simbologia, ela não olha pra própria característica dela, que pra sociedade pode ser estranho, poderia ser qualquer outra coisa (Guilherme, 15 anos).

Percebe-se por esses dois depoimentos que os estudantes começam a fazer uma análise mais generalista da imagem, ampliando seus significados de um contexto particular, os personagens e suas características físicas individuais, para uma leitura universal, relacionando essas características que a princípio eram particulares a uma “metáfora” e a uma “simbologia”.

Joana desenvolveu esse conceito do elemento que significa o motivo da discriminação:

O rabo era como se fosse símbolos... o que chama mais atenção é que ele está sendo constrangido pelos outros que estão julgando ele por alguma coisa, por algo que ele tem, alguma coisa, só que escondidinho lá atrás, eles também têm alguma coisa... quer dizer que eles também têm uma característica e não deviam apontar até porque os três têm uma característica (Joana, 15 anos).

A estudante abstraiu o rabo como símbolo da origem do preconceito, que estaria no fato de o agente do preconceito também apresentar características passíveis de serem discriminadas, mas que os mesmos escondem estas características ao apontar a do outro.

Guilherme associou o rabo como símbolo da característica diferente discriminatória a quaisquer “características mal vistas pela sociedade: também poderiam ser dois olhos bem grandes, assim... também seria preconceito...”

Observa-se por este trecho que o estudante amplia seu rol de preconceitos, que no questionário ele enumerava contra negros, homossexuais, gordos, deficientes, contra a cor da pele, contra nordestinos. Neste caso, o estudante refletiu que qualquer “característica mal vista pela sociedade” seria tomada como motivo para discriminação, ampliando seu entendimento sobre a origem dos preconceitos.

Considerações

O final da aula limitou a discussão. Esta imagem ainda teria outro ponto para reflexão: o fato de os personagens discriminadores estarem em maioria em relação ao personagem discriminado.

A questão das minorias segregadas não foi levantada pelos estudantes apesar de se apresentarem com evidência na foto, já que são dois os personagens discriminadores, enquanto o discriminado está sozinho.

Se as características discriminadas estivessem trocadas, os dois personagens com orelhas grandes é que estariam segregando o personagem que possui rabo, sendo irrelevante a característica discriminada. O que importaria seria a aceitação desta característica por uma maioria, e aqui não se está falando apenas das maiorias numéricas. A continuidade da discussão sobre a imagem em questão poderia levar os estudantes a considerar este e outros aspectos do tema preconceito, que não haviam sido considerados por eles.

A observação acima reforça a constatação de que as imagens não falam por si sós. Embora se apresentem de forma global e instantânea, demandam um trabalho de leitura orientada para que seus múltiplos significados sejam desvelados, e essa orientação deve ser também função da escola.

5.3.3. Aperto de mãos

Figura 76: imagem coletada por Gabriel (15 anos)

O aluno que escolheu essa imagem (Gabriel, 15 anos) afirmou que a escolheu como uma imagem “pra mostrar pra não ter preconceito” e não ilustrando alguma forma de discriminação: “porque tem a mão de um branco e a mão de um negro, de mãos dadas simbolizando a amizade, paz...” No questionário, o mesmo estudante havia declarado considerar o racismo como a forma de preconceito mais importante existente.

Como esta imagem já havia sido coletada quando da primeira atividade prévia à pesquisa definitiva relatada anteriormente, foi questionado a Gabriel se ele já a

conhecia, ou se seu primeiro contato com ela havia sido por conta da solicitação para a pesquisa. O aluno respondeu que já a conhecia dos livros didáticos, no que foi reforçado por alguns estudantes que afirmaram a imagem ser “famosa nos livros escolares”.

Este comentário fez com que fosse revisto um inicial desinteresse em se promover a pesquisa de campo também com as imagens nos livros escolares e as identificações que essas imagens poderiam articular com os adolescentes.

Num universo de incontáveis figuras disponíveis em nos meios de comunicação em massa o fato de que um dos estudantes coletou uma imagem “famosa nos livros escolares” trouxe a possibilidade de que essas imagens, a princípio desconsideradas como fontes imagéticas importantes, voltassem a elencar a cultura visual dos adolescentes da pesquisa.

Sobre isso, Bittencourt reconheceu que

[...] Depois de ter sido desconsiderado por bibliógrafos, educadores e intelectuais de vários setores, entendido como produção menor enquanto produto cultural, o livro didático começou a ser analisado sob várias perspectivas, destacando-se os aspectos educativos e seu papel na configuração da escola contemporânea [...] (BITTENCOURT, 2004a, p. 471).

Guilherme (15 anos) afirmou que este tipo de imagem é um estereótipo quando se trata do tema do preconceito “porque quando eu fazia pesquisa lá no Google o que mais aparece, é a primeira coisa que aparece é um branco e um negro de mãos dadas”.

Fabíola (15 anos) declarou que isso acontece porque “o preconceito maior é o racial”, daí ao se buscar imagens sobre preconceito prevaleceriam aquelas que mostram o preconceito racial, embora no questionário ela tivesse considerado que o preconceito religioso seria o mais importante.

Ao fazer esta afirmação, Fabíola passou a concordar com os dados levantados pelos questionários sobre preconceitos, em que apenas dois estudantes não citaram o racismo como um dos preconceitos importantes.

Bianca (15 anos) discordou da Fabíola, afirmando que o preconceito racial teve muita repercussão nos últimos anos, mas o que está mais em voga seria o preconceito contra homossexuais: “... ele é o mais famoso, eu acho que hoje em dia ele não é o mais praticado, eu acho que (o mais famoso) é de homossexualismo, porque surgiu há pouco tempo e veio com muita força e hoje em dia é o que mais causa problema,

é o que você mais vê falando...” embora no questionário ela tivesse citado que o preconceito mais importante era aquela “contra raças e culturas diferentes.”

Ainda sobre ser ou não o preconceito racial o mais importante ou conhecido, Joana (15 anos) afirmou que o racismo não é o “maior preconceito porque tem preconceito com praticamente tudo, qualquer característica diferente que a pessoa tem, mas realmente um dos mais conhecidos pela mídia em tudo mais é o preconceito de raça.” E acrescenta que a imagem não simboliza a paz, como seu colega Gabriel afirmou, e sim que não há diferença entre os dois, “que independente d cor, são duas mãos” de características diferentes.

Henrique (15 anos) associa o preconceito racial à idade, dizendo que “é difícil você ver alguém com preconceito racial mas deve ter... tem mais em pessoas mais velhas ainda que você, professora...”

Essa afirmação fez com que a Fabia (15 anos) discordasse dizendo que pessoas de todas as idades têm preconceito racial mas que seria mais comum aparecer em pessoas mais velhas porque antigamente havia menos acesso à escola, se estudava menos, e a escravidão era uma coisa considerada normal. Com a escolarização “hoje em dia é mais raro ter preconceito tipo discriminação, falar que não quer ser amigo de uma pessoa porque é negra”.

A escolarização aparece como elemento fomentador da superação de preconceitos nas palavras de mais um estudante.

O estudo e a escola aparecem como elementos capazes de levar as pessoas a rever seus preconceitos. Este ponto de vista apareceu nas falas de alguns adolescentes:

[...] a sociedade passa a ter mais estudo, eu não sei assim se todos os preconceitos que existem um dia vai acabar. Quanto mais a sociedade estuda, vai abrindo a mente, tem menos preconceito... as pessoas ficam cada vez mais atentas. (Guilherme, 15 anos).

[...] a escola ajuda a superar o preconceito porque com o conhecimento acaba surgindo novos valores, isso eu concordo. (Joana, 15 anos).

[...] tem preconceito racial ainda, mas não é tão forte mais, pelo menos nas grandes metrópoles que tem mais acesso a estudo. (Fabíola, 15 anos).

[...] Quando eu falei estudo eu pensei na escola que também pode transmitir valores (Caio, 15 anos).

[...] que atualmente estes preconceitos não são tão fortes nas grandes cidades, porque as pessoas têm mais estudo. (Bianca, 15 anos).

Ainda sobre a questão de que o racismo é o preconceito mais importante, Bianca considerou que o racismo é

[...] o melhor símbolo do preconceito, mas o mais praticado atualmente é o religioso, na África, todos os dias as pessoas são espancadas e queimadas por causa da religião... querendo ou não é a religião que surge como base de outros preconceitos... sexual, física... é da religião que surge a maioria dos preconceitos hoje em dia [...] (Bianca, 15 anos).

Mais uma vez a adolescente revê suas impressões iniciais relatadas no questionário, quando afirmava ser o principal “o preconceito contra raças e culturas diferentes.”

Ao ser questionada se os preconceitos sociais e raciais também se originariam da religião, Bianca reflete que não

[...] que atualmente estes preconceitos não são tão fortes nas grandes cidades, porque as pessoas têm mais estudo [...] hoje surgiram outros preconceitos que são mais populares e acabaram encobrindo porque antigamente (os indivíduos) eram separados por classe, esse é pobre, esse é rico, agora é tudo junto então acabou encobrindo outros preconceitos (Bianca, 15 anos).

Essa relação “quanto mais cultura, menos preconceito” estabelecida por alguns estudantes, foi questionada por Sabrina (15 anos) que considerou que toda evolução (inclusive a escolarização) faz surgir novos tipos de preconceito, porque “sempre vai haver diferenças”.

Em sua fala, novamente o preconceito aparece como oriundo das diferenças entre as pessoas: “sempre vai surgir um preconceito novo na sociedade porque ninguém é igual a ninguém”

Ainda sobre a relação entre conhecimento e preconceito, Joana (15 anos) afirmou que a cultura pode sim, ser um fator de acirramento de preconceitos: “eu também acho que a pessoa quando se acha cada vez mais culta ela se acha cada vez mais no direito de julgar as outras pessoas e também tem o preconceito com quem, entre aspas, não tem cultura”

Quanto ao uso do termo “cultura”, Fabíola questionou o uso da palavra: “às vezes não é cultura como escolarização, mas como conhecimento [...] por exemplo, na Alemanha eles tinham o preconceito da própria cultura alemã.”

Estes estudantes, sem o saber, concordavam com Hardt quando este afirmava que o racismo

Trata-se de uma posição teórica de um pluralismo indiscutível: todas as identidades são, em princípio, iguais. Esse pluralismo aceita todas as diferenças em nossas identidades, sob a condição de concordarmos em agir, tendo por base essas diferenças de identidade, preservando-as, assim como indicadores talvez contingentes, mas totalmente sólidos de separação social (HARDT, 2000, p.364).

e que

Em reação a essa posição teórica, o antirracismo moderno toma posição contra a noção do essencialismo biológico, afirmando enfaticamente que as diferenças entre as raças são, antes, constituídas pelas forças sociais e culturais (HARDT, 2000, p. 363).

Ainda neste sentido, Renata (16 anos) discordou do uso do termo cultura, preferindo usar “valores”, com o que Guilherme concordou, acrescentando os valores familiares aos transmitidos pela escola:

Quando eu falei estudo eu também pensei na escola que também pode transmitir valores... contra o preconceito contra o negro... aprende como que foi a escravidão, os anos de escravidão e começa a ver como que os negros sofreram, isto também ajuda a gente a pensar uma forma... de fazer isso com as pessoas, isso pode ajudar... também os pais... passando, transmitindo valores também isso pode (ajudar) (Guilherme, 15 anos).

Caio (15 anos) concluiu que a escolarização ajudou a diminuir o preconceito contra os negros, porque “se a gente for comparar a cinquenta anos atrás o preconceito com os negros, o mostrar negros hoje já deu uma boa diminuída”.

Considerações

Essas falas confirmam a afirmação que a escola pode desenvolver valores através das leituras de imagens. A figura 76, em particular, é uma imagem recorrente, “famosa” em livros escolares na fala dos alunos, e ao se possibilitar reflexões sobre a mesma, os adolescentes saíram do primeiro significado percebido, de ser uma união entre as raças conforme a afirmação do sujeito que a coletou, Gabriel, para se discutir se os preconceitos são valores essencialistas ou aprendidos socialmente.

Refletindo sobre a constatação de que, se a escola pode construir valores positivos, como a superação de preconceitos, a estudante que, a princípio, se

recusara a participar da pesquisa pondera que a escolar pode também fazer o contrário e construir preconceitos ao invés de suprimi-los:

... também a família, a escola e qualquer outra base pode te atrapalhar a fazer mais o preconceito porque... se todo mundo tem preconceito com alguma coisa e você convive... a sala inteira... todo mundo tem preconceito, sei lá, com gay, é muito difícil eu me socializar (dizendo): “gente a partir de agora vocês não tenham preconceito” e não sei o que ia ser, ia ser bem difícil porque eu ia começar a ser julgada e ia começar outro preconceito. (Giovanna, 16 anos).

Esta estudante atribuiu ainda um valor muito forte ao grupo ao qual a pessoa pertencente. Um sujeito poderia até mesmo mascarar uma atitude não preconceituosa em troca de ser aceito, podendo omitir seus reais valores para que ele próprio não fosse vítima de discriminação por pensar diferentemente de seu grupo, que pode ser o escolar ou até mesmo o familiar. No caso do grupo familiar, a influência seria mais forte:

[...] meu amigo... os pais dele são muito religiosos e depois ele decidiu ser ateu, pra família dele essa atitude está errada, então ele sofreu muito preconceito... foi bem difícil pra superar a família [...] superaram porque era família, mas e se não fosse família, fossem amigos, ia ser bem mais difícil porque a família tem que aceitar e pronto. (Giovanna, 16 anos).

A aluna Renata, que se declarou negra no primeiro questionário, discordou da afirmação de alguns estudantes de que o preconceito racial foi minimizado entre os jovens. Para ela, ao contrário, o racismo ainda existe e é percebido por ela principalmente em situações relacionados ao estudo e a projetos de vida:

Porque quando eu estou na rua... eu sinto uma diferença quando descobrem que eu estudo na ETEC, quando descobrem que eu quero fazer medicina, quando descobrem que eu faço inglês... nesse sentido porque é difícil um negro em medicina, às vezes as palavras não são tão assim (diretas) mas o olhar... (Renata, 16 anos).

A aluna, na mesma fala, reconhece que essas situações de preconceito não acontecem só com ela, mas no geral, porque todas as pessoas, sem exceção, têm algum tipo de preconceito, inclusive ela mesma. E isso já aparece na denominação que se usa ao definir a raça a que se pertence:

Eu sou negra... mas um mulato, por exemplo, o Guilherme, ele é negro mas ele não diz, a Paula é negra mas muitos daqui não se consideram como

negro... ah, sou mulato! não deveria decidir assim é negro ou branco... é tudo gente! (Renata, 16 anos).

A adolescente ainda completou que dizer que todos são iguais é uma hipocrisia: “por exemplo, nem todos são transexuais nem têm os dois sexos... não somos iguais... é pessoa, independentemente de qualquer coisa, é por sexo, é por raça, é por religião” e conclui que o racismo não é o preconceito mais importante, mas todos o são.

A afirmação de que todos, sem exceção, têm preconceito é corroborada pela colega:

Você, por dentro, tem preconceito porque cada um tem seu tipo de preconceito, todo mundo tem preconceito com todo mundo no mundo todo e o tempo todo... se alguém fala mal da sua banda preferida você já julga que essa pessoa não tem conhecimento ou você tem preconceito com alguém que escuta uma banda que você acha ruim você acha que essa pessoa não tem um gosto bom... todo mundo tem preconceito então preconceito é hipocrisia se você tem preconceito com homossexual mas você não assume porque no seu grupo todo mundo acha isso uma coisa absurda você está sendo hipócrita porque você não aceita que você tem esse preconceito porque todo mundo não tem (Joana, 15 anos).

Observa-se neste discurso que as duas situações são percebidas pelos adolescentes: o grupo que de certa forma obriga o adolescente a assumir preconceitos que não são seus, sob pena de ser excluído ou de ele mesmo ser discriminado por pensar diferente dos demais, e o inverso: o indivíduo que mascara seus preconceitos frente ao grupo que não compartilha desse mesmo preconceito.

Percebe-se, ainda, que o sentimento de pertencimento a um grupo de pessoas da mesma idade é uma das estratégias que os adolescentes utilizam na superação da confusão de papéis típica da adolescência (ERIKSON, 1987), mas essa estratégia pode ter um efeito contrário, o de fazer o adolescente internalizar ou mascarar identidades que não são suas de fato.

O compartilhamento de códigos como gestos e gírias, preferências musicais, modas de vestuário, cortes de cabelo, estilos de maquiagem, comprometimento político, formas de lazer e espaços geográficos ocupados concorre para a definição de um grupo. A identificação a esse grupo proporciona a seus integrantes a sensação de ter uma identidade (HALL, 2005), sustentada pela aposta subjetiva de cada um na imagem de uma comunidade de iguais.

Sobre o indivíduo saber conviver com seus preconceitos, a aluna Tatiane relatou que

[...] lá nos Estados Unidos (para a onde a adolescente havia viajado recentemente) tem muita gente negra e eu falei com a Renata (uma das estudantes participantes que se identificara como negra) isso que ela se sente diferente e tudo o mais, lá o que mais tem é gente negra e aí tinha um amigo meu russo e falou: 'nossa que estranho, porque ele não está acostumado com isso, no país dele ele não conviveu (com negros) porque no país dele não tem, então pra ele foi um choque, sabe eu acho que cada um tem sua opinião, cada um tem seus preconceitos, mas não é por isso que tem que julgar os outros (Tatiane, 15 anos).

Nota-se aqui uma mudança no discurso, no aspecto de reconhecer e conviver com seus preconceitos e, ao mesmo tempo, agir de forma respeitosa com as outras pessoas que de alguma maneira apresentam as características que motivaram o preconceito. Vinte e um adolescentes, ou 70% dos participantes, haviam respondido que não tinham nenhum preconceito ou nunca agiam de forma preconceituosa.

Continuando a discussão sobre se todos em geral têm ou não preconceitos, Gabriel (15 anos) discordou dessa posição, afirmando “que nós não devemos ter preconceito da nossa forma física porque por dentro a gente é igual”.

Ao ser questionado se essa sua opinião era específica sobre os preconceitos que envolviam características físicas e não abrangiam os outros citados pelos estudantes como os religiosos e os sexuais, o estudante argumentou que

[...] quando você não gosta de uma coisa, uma pessoa, não é preconceito, preconceito é quando você vai partir pra violência, significa ofender, o que a Joana falou (sobre preconceitos relativos a preferências musicais) não é que significa um preconceito mas ela vai começar a não gostar da pessoa mas deixa de ser preconceito... eu posso não gostar mas se tiver respeito pela pessoa não é preconceito (Gabriel, 15 anos).

Neste discurso se percebe que conceito de preconceito está associado à violência vinculada a ele, no caso, a violência verbal. Na ausência de violência, estaria se manifestando uma simples questão de gosto pessoal.

A aluna Tatiane (15 anos) mantém sua opinião, afirmando seria preconceito sim “porque eu estou julgando ela por uma coisa”, e o julgamento já seria uma forma de discriminação, no que foi apoiada pelo aluno William (15 anos): “você tem um preconceito com uma pessoa mesmo que não for violento, você não fala com ela nem passa perto, mesmo assim é preconceito”.

Este mesmo estudante declarou em seu questionário que havia agido de forma preconceituosa com um morador de rua por medo e não, propriamente por preconceito.

Fabíola, acreditando que os preconceitos são criações sociais e não individuais, declarou:

Acho que a sociedade mesmo criou um padrão porque assim quando você vê uma pessoa loira dos olhos azuis na favela, a comunidade, todo mundo fala 'nossa!', é do mesmo jeito quando você olha para um negro dentro da universidade, 'nossa, olha um negro na universidade!' entendeu eu acho que foi a própria sociedade (que criou estas categorias) cada um no seu lugar que a sociedade criou (Fabíola, 15 anos).

Ainda sobre padrões sociais discriminatórios, Vinícius (15 anos) refletiu que “é difícil você ver um policial parar um branco... uma pessoa foi assaltada por um motoqueiro se numa moto tiver um negro e na outra moto tiver um branco é mais capaz que o policial vai falar é o negro, entendeu?”

Neste momento a discussão passou a ser sobre as marcas de roupas que os supostos assaltantes estariam usando e que também serviriam como indícios para causar ou não preconceitos.

Como a conversa estava se dispersando sobre o tema de marcas de roupas preferidas pelos estudantes, foi lançada uma questão para retomar o foco da discussão: se eles percebiam na imagem a representação de algum tipo de hierarquia entre os indivíduos que se cumprimentavam.

Renata (16 anos) inicialmente afirmou que poderia ser uma igualdade, mas após uma pequena reflexão, observou: “não sei, a mão do negro está por cima, a mão do branco está embaixo, porém a do branco está na frente”.

Completando o pensamento da colega, Maria afirmou que

[...] a mão branca está mais a frente, só que a mão negra está por cima, então são duas hierarquias, a coisa que está mais na nossa frente com mais destaque é a branca e a que está sobrepondo como se estivesse dominando é a negra... isso é uma igualdade porque tem as duas forças, a da frente e a de cima (Maria, 14 anos).

Estas adolescentes, ao fazerem uma análise formal da imagem, destacaram elementos que até então não haviam sido notados pelos colegas. Ocorre que essa análise mais aprofundada só aconteceu após a interferência da professora que abriu uma nova possibilidade de discussão a partir de elementos da imagem.

Este fato vem reforçar a validade da prática de leituras de imagens em sala de aula como processo pedagógico de instrumentalizar os estudantes para o universo visual de que participam:

Exercer a cidadania em nossos tempos é desenvolver um olhar mais apurado que perceba os sentidos implícitos nos textos. Para que a palavra e a imagem possam comunicar significativamente é necessário que faça um trabalho sobre elas. O trabalho de mediação que a palavra e a imagem requerem, no mundo atual, torna-se imperativo em uma perspectiva de conhecimento, de humanização e inserção social dos indivíduos. (SME, DOT, 2006, p.16).

A observação de que haveria uma hierarquia na disposição das mãos gerou comentários opostos, com alguns alunos relatando acreditar que o fotógrafo não se preocupou com isso, que “ele fez sem querer”:

[...] A mão branca está se destacando porque o fundo é mais escuro então a mão branca... só que não é intenção (do fotógrafo) ... ele não pensou nisso ele não planejou foi mais ou menos por acaso... (Ana, 15 anos).

[...] a gente está procurando coisa onde não tem porque simplesmente estão dando as mãos só isso” (Paula, 14 anos).

Fazendo uma rápida busca no site Google, que foi o mais citado como fonte de pesquisas pelos adolescentes, por imagens semelhantes a que está sendo analisada, percebe-se que a disposição das mãos nas mesmas provoca diferentes entendimentos em relação à intenção do produtor da imagem na questão da hierarquia:

Figura 77: pt.dreamstime.com

Figura 78: www.furmanifesto.com

Figura 79: www.eluniversalsanantonio.mx

Figura 80: www.eoc.org.hk

Voltando à questão sobre as possíveis intenções dos produtores de imagens não serem percebidas pelo espectador, foi indagado ao grupo se era importante se conhecer os autores das imagens, se essa informação faria alguma diferença no entendimento das mesmas, mas essa questão não foi aprofundada por ter se encerrado a aula.

Observa-se que no decorrer desta sessão de leitura de imagens, os conceitos dos alunos foram se completando e se contrapondo, partindo de situações concretas e específicas para uma generalização dos conceitos, e se ampliando no mesmo momento em que eram expostos:

A discussão em grupo exige um grau de abstração maior que a entrevista individual, uma vez que durante a entrevista os jovens são convidados a refletir e a expressar suas opiniões sobre um determinado tema. O grupo de discussão pode levar também a conclusões sobre as quais os jovens não haviam ainda pensado, ou, pelo menos, ainda não haviam refletido neste grau de abstração (WELLER, 2010, p. 62).

5.3.4. Pais e filhos

A figura 81, abaixo reproduzida, também já aparecera na atividade exploratória de 2012, descrita anteriormente, o que mais uma vez reforça a ideia da heteronomia das imagens, ou seja, tem-se uma gama incontável de imagens para expressar uma ideia, no caso, o preconceito, e ainda assim, num intervalo de dois anos, período em que repertório de imagens disponíveis se renovou muitas vezes, algumas imagens escolhidas pelos adolescentes se repetiram.

Figura 81: imagem coletada por Ligia (15 anos).

A discussão começou com a ideia de que o preconceito seria um valor inerente ao ser humano. Por conta de essa imagem também representar crianças, Ligia (15 anos) afirmou que o preconceito é nato, “desde que você nasce você já tem o preconceito, uma criança negra acha diferente uma criança branca... como se fosse uma forma de preconceito inocente”

João (16 anos) observou que na imagem em questão “até os pais são brancos e negros (respectivamente aos filhos) [...] podia ser uma mãe negra com a criança branca, não podia ser o contrário também? Isso é preconceito, porque eu sou negro e meus pais são brancos”.

A vivência deste estudante permitiu que ele fizesse uma leitura diferenciada da que foi feita por Ligia, a adolescente que trouxe a fotografia. Como João (16 anos) não se identificou com a mesma, os elementos que a princípio não foram notados, aparecem como reforçadores do racismo: “se põe o pai negro e a criança negra está reforçando porque é de família... seus pais são brancos e você é negro e isso é uma situação que existe, poderia ser diferente daí a imagem não passaria preconceito”.

Esta observação vem a confirmar as experiências dos leitores das imagens e os significados que lhes são atribuídos:

Cada pessoa tem um determinado horizonte social orientador de sua compreensão, que lhe permite uma leitura dos acontecimentos e do outro impregnada pelo lugar de onde fala. Deste lugar no qual se situa é que dirige seu olhar para a nova realidade. Olhar que se amplia na medida em que

interage com o sujeito. É nesse jogo dialógico que o pesquisador constrói uma compreensão da realidade investigada, transformando-a e sendo por ela transformado (FREITAS, 2003, P. 37).

A opinião de que a imagem em questão reforçaria preconceitos não foi unânime. O estudante Guilherme considerou que

Seria preconceito no meu ver se a criança branca estivesse apontando para a negra, só que os dois estão fazendo a mesma coisa, desculpa, mas eu não estou vendo preconceito, não, olha os dois sorrindo, não tem nenhum preconceito... os dois estão apontando um pro outro, estão sorrindo, essa seria uma imagem rompendo com o preconceito (Guilherme, 15 anos).

Outra estudante, Joana (15 anos) concordou com o colega ao afirmar que “... eu não acho que eles fizeram uma divisão de quem é negro, de quem é branco, eu acho que ele é negro, o filho dele nasceu negro por motivos óbvios e ele está carregando o filho dele e ela é branca e o filho dela nasceu branco e aí por coincidência um virou pro outro”.

Neste momento, pode-se observar que a estudante considerou a imagem, no caso uma foto, como se fosse uma representação fidedigna da realidade. Este fenômeno é recorrente entre os adolescentes participantes da pesquisa, que falam sobre imagens como se fossem documentos confiáveis de um momento histórico, como se nota também no discurso de Mateus (15 anos): “eu reforço isso que a Joana falou, eu acho que não teve preconceito em si, acho que foi uma coincidência eles estarem assim”.

No entanto, a própria aluna citada, durante seu discurso, refletiu sobre esse fenômeno e, simultaneamente à sua argumentação, questiona a foto como representação fiel do momento representado: “... óbvio que não, porque a foto é muita coincidência”.

Verifica-se que a prática da leitura da imagem promoveu reflexões não apenas sobre os possíveis significados conteudísticos do texto imagético, mas também sobre a linguagem visual do mesmo. No momento em que a estudante se conscientizou de que a cena não deveria ser um retrato fidedigno de uma situação real, ela reconheceu que aquela não era a representação natural de um acontecimento mas, sim, uma composição artificial que subentendia intenções do produtor da imagem. O discurso da adolescente foi sendo modificado no momento mesmo em que era proferido.

A estudante também questionou a afirmação de Ligia (15 anos), sobre o preconceito ser um valor humano nato: “eles não têm nem mentalidade pra isso ainda, você repara que a gente não nasce com preconceito, ele vem junto com a sociedade, ela que impõe isso, não vem da gente”.

Foi indagado aos estudantes se eles consideravam que crianças bem pequenas, como as representadas na foto, já teriam noção da diferença entre eles ou se eles estariam apontando um para o outro por perceber semelhanças mútuas, já que se trata de dois bebês aparentemente da mesma idade: “eu já sei que criança percebe cores, mas eu acho que não tanto”(Edison, 16 anos), “ela não está tão desenvolvida” (João, 16 anos), “se um bebê estivesse mais grandinho assim... dois anos” (Guilherme, 15 anos), “as crianças estão olhando no olho uma das outras... elas estão interagindo... esse é o tamanho que uma criança desperta uma na outra curiosidade de se identificar, conhecer ao seu redor” (Nara, 15 anos).

Analisando esses discursos percebe-se que os estudantes não chegaram a uma conclusão sobre as atitudes dos bebês. Não se definiu se eles, por sua pouca idade, já teriam condição de estabelecer relações de semelhanças ou de diferenças entre eles. Mais uma vez, a leitura de imagens orientada promoveu a ampliação dos significados da imagem em questão, levantando hipóteses sobre a situação representada.

Ainda sobre o alargamento na percepção de significados da imagem, a aluna Renata observou que esta possui muitos elementos a se observar: “por exemplo, esse relógio, às vezes, é proposital, o tempo, a idade, a relação do bebê com o tempo, a idade vai da criança ao adulto...”

À menção de que a imagem poderia ter outros significados não declarados, Bianca (15 anos) argumentou que “os adultos estão virados de costas uns para os outros, pode ser isso também quando os bebês, eles estão de frente, que representa que não tem diferença e os adultos de costas, um virado para o outro... estão mostrando preconceito.”

Após esta observação, que provocou uma reação positiva e entusiasmada dos demais integrantes do grupo, a aluna foi questionada pela professora sobre a intencionalidade da composição da foto, ou seja, se o fotógrafo dispôs os personagens com o propósito que a mesma descrevera, ao que ela responder que “não, eu acho que foi só uma foto anti preconceito... ele (o fotógrafo) não percebeu”. Observa-se que, mesmo com a constatação de um outro significado possível e divergente para a

imagem em análise, a estudante reforça a ideia de que esse sentido é lido por ela mas o autor não teve a intenção de mostrar a oposição entre os adultos, mas apenas a de promover a superação do preconceito racial.

A aluna que trouxera a imagem em análise, Ligia pediu a palavra para continuar o tema da representação da passagem do tempo, conforme a hipótese da colega Renata:

Eu acho que poderia ser sim (uma representação da passagem do tempo) porque tem um relógio no pulso do cara, quer dizer significa tempo... e também porque como se o bebê fosse esse homem porque os dois são negros, o bebê fosse esse homem na infância, o bebê é a parte infantil e o cara é como se fosse ele no futuro... Tá vendo, tá vendo? Falei certo, falei certo! (Ligia, 15 anos).

Este foi um momento que configurou uma catarse: a adolescente formulou uma análise, preparou uma argumentação lógica, aguardou o momento em que o grupo não estivesse disperso em conversas particulares e pudesse escutá-la atentamente, pronunciou seu discurso e ela mesma se espantou com a qualidade da sua participação. A leitura aprofundada da imagem resultou também em uma construção mental elaborada, e em clareza na articulação de ideias.

Esta observação de Ligia também surpreendeu os colegas e provocou novas interpretações da imagem, relacionadas à composição formal da mesma, como a do estudante William: "... as crianças não veem diferença tanto que elas estão de frente... agora quando crescem ficam de costas, entendeu, não se enxergam" (William, 15 anos).

A discussão sobre autoria, iniciada com a análise da figura 81, foi retomada. Naquela ocasião, as discussões haviam sido interrompidas por conta do final da aula, mas essa era uma questão importante para o aprofundamento da análise:

Ler uma obra seria, então, perceber, compreender, interpretar a gama de cores, texturas, volumes, formas, linhas que constituem uma imagem. Perceber objetivamente os elementos presentes na imagem, sua temática, sua estrutura. No entanto, tal imagem foi produzida por um sujeito num determinado contexto, numa determinada época, segundo sua visão de mundo (PILLAR, 2001, p. 15).

Assim sendo, conhecer o contexto do autor da imagem, suas ideologias, seu gênero, sua nacionalidade e sua idade pode fazer toda a diferença na hora da análise da mesma.

Foi questionado à estudante que havia trazido a figura 81 se ela sabia a autoria da mesma ou se possuía alguma informação a respeito de quem fizera a foto. Ela não sabia, como aconteceu em relação à grande maioria das imagens selecionadas em todas as fases da pesquisa, os estudantes não conheciam a autoria das mesmas, exceto quando eram produzidas pelos próprios ou por pessoas de seu círculo social próximo.

Aos estudantes também foi indagado se eles poderiam inferir pela imagem se a mesma fora produzida por uma pessoa branca ou negra.

Renata (16 anos) deduziu que a autoria deveria ser de uma pessoa negra “porque normalmente quem sofre o preconceito é o negro e essa imagem meio que defende meio que faz uma crítica ao preconceito, então eu acho que foi uma pessoa negra”. Renata foi uma das duas pessoas participantes do grupo que se considerou negra, no questionário para o levantamento de dados pessoais e observa-se por seu discurso, que ela estabelece uma relação de identificação com a possível autoria da imagem.

Seu colega, Vinicius (15 anos) discordou, achando indiferente a raça da pessoa porque “existe preconceito de todas as partes, todo mundo tem preconceito com a diferença, não adianta você falar ah eu sou negro eu sofro preconceito eu não tenho preconceito com branco porque isso existe também”.

Este estudante, ao responder o questionário sobre preconceito, afirmara não praticar nenhum tipo de preconceito com outras pessoas, apesar de já ter sido vítima de discriminação por seu ateu. Mas durante a sessão de leitura de imagens sua opinião mudou no sentido de generalizar a existência de preconceitos a todos, inclusive de negros para os brancos.

Ao que João (16 anos) completou: “pode ser um boliviano também, chinês, coreano, qualquer outra pessoa... vai falar que eles não sofrem, todo mundo sofre preconceito.”

O mesmo estudante concluiu, ainda, que o autor da imagem poderia ser negro, já que é o corpo do personagem negro que está representado por inteiro: “acho que é negro porque ele pegou só o corpo do negro por inteiro... a pessoa negra está inteira e a branca foi cortada”.

O aluno Guilherme (15 anos) também considerou que conhecer a autoria seria indiferente já que esta imagem se trata de uma encomenda: Guilherme: “ele foi contratado por alguém, ele está fazendo a função dele, de fotógrafo, tirar a foto, e ele

pode ser a pessoa mais preconceituosa do mundo ou não, ele está fazendo o trabalho dele, então isso (a cor da pele do fotógrafo) não vem ao caso.”.

Mas, enquanto pronunciava seu discurso, o estudante refletiu sobre a visão generalizada da sociedade sobre as questões raciais:

[...] eu acho que também não tem nada a ver, que tanto faz (a autoria), mas eu acho assim que se a foto não fosse por preconceito e se você perguntasse isso para as outras pessoas eu acho que elas não imaginariam uma pessoa negra tirando a foto mas sim um branco porque a sociedade faz com que a gente pense mais nos brancos em geral do que nos negros, então se a foto não falasse do preconceito se você fizesse essa pergunta todo mundo ia achar que era um branco (Guilherme, 15 anos).

Ao que Sabrina (15 anos) acrescentou: “as pessoas estão induzidas a pensar isso, que a população em geral é branca”. A estudante, sem o saber, concordou com as afirmações de Silva sobre a normalização das identidades:

Normalizar significa eleger – arbitrariamente- uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade mas simplesmente como *a* identidade. Numa sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, “ser branco” não é considerado uma identidade étnica ou racia (SILVA, 2007, p.83, grifos do autor).

Mais uma vez, os adolescentes participantes revelaram um processo de reflexão sobre seus próprios conceitos e os reelaboraram, processo este motivado pela leitura aprofundada de uma imagem.

Aos estudantes foi perguntado se eles concordavam com a afirmação anterior de Guilherme, se consideravam que a fotografia havia sido encomendada, com modelos contratados, ou era a captação de uma cena espontânea, com consumidores fazendo compras normalmente em algum supermercado.

Alguns estudantes comentaram que seria muita coincidência que dois pais estivessem com seus filhos amarrados às costas e se encontrassem nas posições representadas:

[...] a gente percebe que já é uma coisa armada, igual àquela foto das duas mãos porque ninguém vai lá, um fotógrafo do nada e vai tirar (a foto) porque não vai estar duas pessoas (naquela pose) (Guilherme, 15 anos).

[...] eles devem ter contratado uma pessoa então devem ser atores sim que estão posando (Paula, 14 anos)

Porque, primeiro que ele está com o filho negro nas costas e ela está com o filho branco nas costas é muita coincidência, estar com os dois lá, com o negócio nas costas, estar carregando assim, porque geralmente (o bebê) está no carrinho... é tipo coincidência se encontrar no mesmo corredor e parar ainda um atrás do outro. (Sabrina, 15 anos).

Considerações

Verifica-se pela análise dos discursos dos estudantes que os mesmos refletiram sobre seus conceitos e suas identificações com as imagens selecionadas. As falas de um estudante suscitaram novas reflexões e estas acarretaram transformações nas considerações iniciais sobre as imagens, quer essas considerações fossem do próprio sujeito ou dos demais participantes do grupo. Isso possibilitou a evidenciação dos múltiplos significados de uma mesma imagem, até mesmo opostos aos imediatamente percebidos, conforme pode-se constatar na declaração de que “até os pais são brancos e negros (respectivamente aos filhos) [...] podia ser uma mãe negra com a criança branca, não podia ser o contrário também? Isso é preconceito [...] (João, 16 anos).

A leitura e discussão da imagem possibilitaram, ainda, que os estudantes levantassem hipóteses sobre os significados dos elementos formais da imagem:

- a posição relativa dos adultos: “os adultos estão virados de costas uns para os outros, pode ser isso também quando os bebês, eles estão de frente, que representa que não tem diferença e os adultos de costas, um virado para o outro... estão mostrando preconceito” (Bianca, 15 anos); “... as crianças não veem diferença tanto que elas estão de frente... agora quando crescem ficam de costas, entendeu, não se enxergam”(William, 15 anos).

- o personagem que está representado de corpo inteiro: “acho que (o fotógrafo que produziu a imagem) é negro porque ele pegou só o corpo do negro por inteiro... a pessoa negra está inteira e a branca foi cortada” (João, 16 anos).

- a presumida neutralidade da imagem: “ele foi contratado por alguém, ele está fazendo a função dele, de fotógrafo, tirar a foto, e ele pode ser a pessoa mais preconceituosa do mundo ou não, ele está fazendo o trabalho dele, então isso (a cor da pele do fotógrafo) não vem ao caso.” (Guilherme, 15 anos)

- o questionamento sobre a fidedignidade da imagem: “... óbvio que não (é representação fiel da realidade), porque a foto é muita coincidência” (Joana, 15 anos).

O aprofundamento na compreensão dos significados das imagens se evidencia na fala do estudante Gabriel:

[...] realmente quando a gente olha assim, sem a senhora perguntar nada, dá pra perceber que é contra o preconceito mesmo... se (essa imagem) fosse no vestibular o primeiro pensamento seria esse aí, depois porque normalmente quando o pessoal coloca (imagens) na mídia influencia e como quando vão colocar (algo) sobre preconceito, eles já colocam assim um branco e um negro, entendeu? Agora, olhando assim, depois que o João falou: o bebê negro com o pai negro a mãe branca com o bebê, aí automaticamente a gente já imagina: é preconceito! (Gabriel, 15 anos).

Observou-se ainda que os recortes relativos às expectativas e identificações afetivas dos adolescentes, ocorridos nas imagens coletadas para a primeira atividade desta fase da pesquisa, apareceram nas escolhas imagéticas dos estudantes, perpassando os discursos dos adolescentes:

Porque quando eu estou na rua... eu sinto uma diferença quando descobrem que eu estudo na Etec, quando descobrem que eu quero fazer medicina, quando descobrem que eu faço inglês... nesse sentido porque é difícil um negro em medicina. (Renata, 16 anos).

[...] a gente acabava discriminando pessoas gente da escola que não eram como a gente via nos filmes... mas eu era criança, não tenho orgulho disso. (Ligia, 15 anos).

[...] podia ser uma mãe negra com a criança branca, não podia ser o contrário também? Isso é preconceito, porque eu sou negro e meus pais são brancos”. (João, 16 anos).

[...] se alguém fala mal da sua banda preferida você já julga que essa pessoa não tem conhecimento ou você tem preconceito com alguém que escuta uma banda que você acha ruim você acha que essa pessoa não tem um gosto bom [...] (Joana, 15 anos).

Por fim, pode-se perceber no decorrer das sessões de leitura que os discursos dos estudantes tornaram-se mais articulados e reflexivos, o que se verifica na fala de uma estudante que percebeu as conotações de poder implícitas das identidades dominantes: “as pessoas estão induzidas a pensar isso, que a população em geral é branca”. (Sabrina, 15 anos).

CAPÍTULO 6

TERCEIRA ETAPA DA PESQUISA: IMAGENS DOS LIVROS DIDÁTICOS

6.1. Introdução

Como já foi exposto anteriormente, o plano inicial deste trabalho era realizar a pesquisa de campo apenas com imagens oriundas dos meios de comunicação em massa como a televisão, imprensa escrita e internet. No entanto, durante o desenvolvimento da pesquisa, os livros em geral, inclusive os escolares, apareceram como fontes imagéticas significativas para os adolescentes.

Na verdade, os livros didáticos também se configuram como meios de comunicação em massa e apresentam algumas características dos objetos fabricados pela indústria cultural: são produzidos em grande escala, apresentam-se homogeneamente tanto na forma como no conteúdo, são destinados ao consumo, veiculam ideologias governamentais. O livro escolar é, ainda, segundo Bittencourt, “uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencente aos interesses do mercado [...] E, finalmente, o livro didático deve ser considerado como veículo portador de um sistema de valores” (BITTENCOURT, 1993, p. 3).

De fato, do total de livros vendidos no Brasil em 2013, que somaram 479.970.310 exemplares, a venda de livros didáticos totalizou 242.035.114 volumes, sendo que destes, 190.236.156 foram vendidos para que o governo atendesse aos programas PNLD (Programa Nacional de Livros Didáticos), PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), além dos 51.798.958 vendidos para o mercado não governamental²⁷. Isto representa uma proporção de 50,4% dos livros vendidos no país.

Devido a essas considerações, e também pelo fato de que os livros escolares, continuamente, fazem parte das referências imagéticas dos estudantes em geral, decidiu-se por utilizá-los como fontes imagéticas de imagens para a pesquisa de campo aqui relatada.

²⁷ Dados disponíveis em <http://www.cbl.org.br/telas/cbl/downloads.aspx>, acesso em setembro de 2014.

6.2. Desenvolvimento da terceira etapa da pesquisa

Os procedimentos metodológicos desta fase da pesquisa foram os mesmos utilizados na segunda etapa da pesquisa de campo propriamente dita, com exceção da escolha de um tema significativo para os estudantes, pelo fato deste momento tratar especificamente das imagens nos livros escolares então em uso pelos adolescentes. Assim, houve a coleta orientada das imagens, entrevistas sobre os motivos pelos quais tais imagens foram escolhidas, projeção de algumas figuras e discussões em grupo sobre as mesmas.

Foi pedido aos estudantes que escolhessem em seus livros escolares imagens que lhes interessassem por quaisquer motivos. Estas imagens foram apontadas nos próprios livros e, posteriormente, escaneadas para projeção e análise em grupo.

Os objetivos desta etapa da pesquisa foram verificar se os estudantes focalizados articulariam relações de identificação com as imagens oferecidas pelos livros didáticos e se o trabalho de leitura destes textos imagéticos traria transformações nos conceitos emitidos pelos estudantes em relação a essas mesmas identificações.

A exposição às imagens dos livros escolares é compulsória aos estudantes, pelo fato de que sua visualização não acontece de forma espontânea, isto é, o aluno não pode decidir por não visualizar esses textos imagéticos. A autonomia possível é que o estudante escolha, por sua própria vontade, ver aquelas imagens que estão nas páginas não trabalhadas nas aulas. No entanto, pode-se considerar que, de certa forma, esta situação atinge os espectadores em geral, que igualmente não têm muita autonomia frente à superexposição imagética a que se está exposto na contemporaneidade.

Para esta atividade foram selecionadas imagens dos livros: Geografia geral e do Brasil, volume 1: Espaço geográfico e globalização: ensino médio, de Eustáquio Sene e João Carlos Moreira; Química na abordagem do cotidiano, volume 1, de Francisco Miragaia Peruzzo e Eduardo Leite do Canto; Curso de Física, volume 1, de Antônio Máximo e Beatriz Alvarenga; Matemática: ciência e aplicações, volume 1: ensino médio, de Gelson Iezzi, Osvaldo Dolce, David Degenzajn, Roberto Périco e Nilze de Almeida; Introdução à Filosofia, de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins.

Após a seleção, os estudantes responderam a uma pequena entrevista individual esclarecendo o porquê da escolha da imagem e quais seriam seus significados. Mais uma vez, por essa seleção, pode se categorizar as imagens segundo as identificações que os estudantes estabeleceram com as mesmas. A seguir foram reproduzidas algumas das figuras selecionadas pelos estudantes de seus livros didáticos, com seus respectivos comentários:

Figura 82: imagem selecionada do livro “Geografia Geral e do Brasil”, por Carina, (15 anos)

“[...] eu acho vulcões uma coisa interessante, acho interessante o modo como ele foi se formando, eu acho interessante a figura, a natureza... escolhi porque eu gosto, acho interessante o vulcão” (Carina, 15 anos).

Figura 83: imagem coletada do livro “Matemática: ciência e aplicações”, por Isadora (14 anos)

Eu gostei porque é assim um símbolo muito bonito na Grécia, e este daí é o Parthenon, é um dos maiores, é o maior templo dedicado a Atenas e ele tem uma simbologia muito bonita porque diz a lenda que quando Atenas estava sendo disputada entre Atenas e Poseidon Atenas ofereceu aos povos de lá

muitos frutos, muita terra boa e em homenagem a ela eles construíram esse templo pra poder agradecer e esse virou um dos maiores símbolos da Grécia. Eu gosto muito de mitologia! (Isadora, 14 anos).

Figura 84: imagem selecionada do livro Química na abordagem do cotidiano, por Clara (16 anos)

“Eu escolhi porque eu sou apaixonada por criança, por bebê sou fascinada, e eu acho que os bebês são uma forma de representar a inocência deste mundo porque eles não têm maldade, eles fazem tudo naturalmente espontaneamente.” (Clara, 16 anos).

Ao ser questionada sobre o porquê dessa figura estar naquela página do livro, a aluna não soube responder, mas deduziu que deveria ser algo falando sobre gravidez. Ao ler a legenda da foto, descobriu-se que se relacionava à massa d'água que um ser humano tem no corpo.

Figura 85: imagem coletada no livro; Matemática: ciência e aplicações, por Helena (14 anos).

“Porque eu gosto muito, eu gostava mais de futebol e acho que é um momento que está todo mundo pensando numa coisa só, sem ter tanta violência, como tem em campeonatos de times sem ser em países e que todo mundo está pensando numa mesma coisa que é vencer a copa” (Helena, 14 anos).

Figura 86: imagem do livro “Matemática: ciência e aplicações”, por Carlos (14 anos)

“É uma imagem que chama atenção, vários livros, uns óculos, você imagina uma pessoa muito inteligente, uma pessoa muito pensativa que estava lendo esse livro e foi fazer uma pausa de café. Achei uma imagem mais filosófica, não está muito matemática” (Carlos, 14 anos).

Figura 87: imagem coletada do livro Geografia geral e do Brasil, por Pedro, (16 anos)

“[...] me chamou a atenção, o formato dela, da construção que está representada aí, como está representado o centro crescendo e o exterior acompanhando ele a parte central sempre seguindo, fazendo como se fosse um acabamento pra ela não cair” (Adriano, 16 anos).

Figura 90: imagem coletada do livro “Química na abordagem do cotidiano”, por André (15 anos)

“[...] eu acho uma imagem bem bonita e lembra festividade, comemoração.” (André, 15 anos).

Figura 91: imagem selecionada do livro: “Geografia geral e do Brasil”, por Fernando (15 anos)

“Eu escolhi porque é uma imagem bonita que representa a fauna e a flora, o local, é uma área preservada que existe pouco aqui em São Paulo esse é outro lugar e está bonito, é no Mato Grosso do Sul” (Fernando, 15 anos).

Figura 92: imagem selecionada do livro: “Geografia Geral e do Brasil”, por Tomás (15 anos)

“(Escolhi) porque mostra os países lá naquela confederação e mostra uma mulher na confederação então é algo que não tinha antigamente... é tipo uma ONU... é uma mulher e antigamente não tinha mulher então é o começo da mulher participando... antigamente, 1970, 60” (Tomás, 15 anos).

Figura 93: imagem selecionada do livro: “Geografia geral e do Brasil”, por Luana (14 anos)

“Porque eu fiquei espantada com o tanto de lixo, de poluição, um rio, um lago, as pessoas poderiam usar pra outros meios elas ficam poluindo o meio que elas mesmas poderiam usar” (Luana, 14 anos).

Nesta etapa da pesquisa, apenas duas estudantes escolheram imagens que não configuram relações de identificação pessoal, mas se relacionam aos conteúdos das disciplinas:

Figura 94: imagem coletada do livro “Química na abordagem do cotidiano”, por Marília (15 anos)

[...] essa me chamou a atenção... são três substâncias, a água, o sal, acho que o açúcar, se não me engano e isso aqui, aí eu fiquei imaginando o que se poderia fazer com isso, então estava querendo fazer uma química pra descobrir alguma coisa e isso me chamou a atenção [...] ou ela está querendo fazer um bolo, alguma coisa assim, porque ela tem a travessa, ela tem a água, o sal e o açúcar então ela está querendo fazer uma mistura (Marília, 15 anos).

Figura 95: imagem coletada do livro “Curso de Física”, por Laura (15 anos)

“[...] eu achei interessante pelo fato dela ser inclinada, é a Torre de Pisa e a experiência que Galileu Galilei fez lá” (Laura, 15 anos).

Considerações

Ao se analisarem as escolhas das imagens e os depoimentos dos estudantes, pode-se perceber que houve quase totalidade das imagens escolhidas foram fotografias, apesar de se encontrarem nos livros diversos tipos de imagens: desenhos, gráficos, reproduções de pinturas e gravuras.

Mais uma vez se verifica a constatação de Duborgel (1992) ao constatar que a intensa valorização do naturalismo nas imagens é um fenômeno cultural ocidental e está ligada à percepção de semelhança, já que todas as fotografias selecionadas apresentavam esta característica naturalista de representação fiel das situações retratadas.

A exceção foi a figura 89, que é a reprodução de uma pintura. O adolescente que a selecionou, diferentemente de seus colegas, demonstrou clareza ao se referir à imagem como uma “representação” ao invés de atribuir à mesma o caráter de ser a própria realidade representada.

A prevalência da escolha de fotografias pode ter ocorrido por se considerá-las representações confiáveis da realidade fotografada. Essa ideia também foi expressada pelos estudantes durante as análises das imagens sobre preconceito e quando explicaram as funções dos acervos particulares de imagens digitais em seus aparelhos celulares.

Apesar de se conhecerem as possibilidades de edição de fotografias, que existem desde que os processos fotográficos começaram a ser desenvolvidos no século XIX e que são ilimitadas com as técnicas digitais contemporâneas, a fidedignidade atribuída a imagens fotográficas ainda é um senso comum entre os adolescentes pesquisados.

Também se observou que os adolescentes relacionaram as imagens por eles escolhidas a preferências pessoais, experiências de vida, aspectos afetivos e estéticos que, com exceção das figuras 94 e 95, não se relacionam ao conteúdo das disciplinas, que são praticamente ignorados como critério de suas preferências imagéticas.

Na verdade, a adequação ou inadequação das imagens selecionadas aos contextos pedagógicos dos livros não foram consideradas, sendo considerados inerentes aos respectivos capítulos. Os estudantes se guiaram por identificações e

escolheram aquelas imagens que, de uma certa forma, os representavam em algum aspecto de suas identidades.

Pode também se notar pelos discursos que acompanharam as imagens, que a leitura inicial das mesmas é totalizante: os alunos as veem no seu todo e fazem uma ideia geral do seu contexto, considerando sua vivência pessoal como base para a apreciação.

A maioria dos participantes não leu as legendas para saber mais informações a respeito da figura escolhida, mas fez uma representação mental do que aquela imagem expressava a partir de suas experiências e preferências particulares.

Os adolescentes demonstraram subjetividade na hora das escolhas das imagens, justificando-as com argumentos que envolviam idealizações, associações afetivas e atração pelo aspecto estético, mas foram objetivos quando da análise das mesmas, utilizando inclusive de informações formais, ainda que nem sempre comprovadas.

Dentre as imagens elencadas pelos estudantes, algumas foram escolhidas para a análise em grupo por suas potencialidades de leituras divergentes, isto é, aquelas figuras que possibilitassem um maior número de interpretações e conexões intertextuais com os repertórios esperados para estudantes de 1º ano de Ensino Médio.

Abaixo serão relatadas e analisadas duas sessões de leituras de imagens das imagens selecionadas pelos estudantes. As sessões de discussão em grupo sobre as imagens dos livros didáticos foram realizadas nos mesmos moldes das praticadas com as imagens sobre preconceitos, inclusive foi usada a mesma sala de aula de dimensões relativamente reduzidas em relação às salas de aula normais da escola, que já se mostrara a mais adequada por aproximar fisicamente os estudantes e tornar a discussão mais acessível e inteligível por todos.

Da mesma forma, as imagens selecionadas foram escaneadas e projetadas em uma parede com o auxílio de um projetor, o que proporcionou uma boa visualização por parte de todos os estudantes envolvidos.

6.2.1. Flor de fogo

Figura 96: imagem selecionada do livro: “Química na abordagem do cotidiano”, por Mateus (14 anos)

A discussão, como das outras vezes, iniciou-se com o estudante que selecionou a imagem explicando o porquê de sua escolha. Neste caso, Mateus (14 anos) afirmou ter escolhido a figura por causa de suas qualidades estéticas: “... eu escolhi essa imagem porque é bonito, apesar do que representa, é bonito, não sei explicar porque é bonito... parece uma flor de fogo...”.

Ao ser questionado sobre a autoria da imagem, o estudante deduziu que o autor devia estar em uma estação militar, “... porque não é qualquer cidadão que tem acesso à explosão”.

Seu colega Pedro (16 anos) refletiu que essa imagem fotográfica provoca a imaginação: “... eu acho que esta imagem estimula a pensar porque você pode ver que tem várias formas diferentes de interpretar... pra mim eu achei que era uma caveira, pra Vânia, ela achou que era uma água viva... acharam que era um cogumelo...”.

Um dos estudantes, André (15 anos) criticou a apreciação estética de uma imagem, que ao ser ver, representava uma situação de destruição: “... tem pessoas que têm personalidade... como é que eu vou falar... psicopata... (dizem) que bonito, legal a explosão... às vezes é a personalidade da pessoa pra ela gostar... eu não gosto, tem quem goste.”

Observa-se que o adolescente não desassocia o conteúdo da imagem, a explosão, à sua forma, considerada esteticamente interessante pelos colegas e relaciona os comentários destes, que haviam percebido qualidades estéticas na

imagem, a identificações pessoais, “à personalidade da pessoa”, afirmando não se identificar com a mesma: “[...] eu não gosto, tem quem goste.”

Ao mesmo tempo, essas qualidades estéticas haviam passado despercebidas para Gabriele (15 anos), que só as observou após os discursos iniciais sobre a imagem: “... a primeira impressão que eu tive foi uma explosão... eu não reparei que podia ser uma caveira também...”. Ao que Rebeca (14 anos) completou: “[...] ali naquele clarão maior na direita é como se representasse um olho e debaixo como se tivesse a boca aberta, eu tenho essa impressão.”

Observa-se aqui que o compartilhamento de opiniões no grupo ampliou o entendimento de alguns adolescentes, que passaram também a se identificar com os aspectos estéticos considerados inicialmente por Mateus (14 anos), que escolheu a imagem em discussão.

Sobre considerar a beleza da imagem, Tomás (15 anos) afirmou que a princípio discordou do Matheus, quando ele justificou a escolha da imagem por seus aspectos estéticos, mas depois também notou beleza: “... também achei bonita pelo poder que ela pode ter de destruição...”.

Essas leituras foram consideradas exageradas por Carlos (14 anos), que resumiu assim a imagem: “o livro é de química, então essa foto está mostrando que se misturar elementos errados pode explodir pegar fogo, alguma coisa assim e só”. Ao ouvir este comentário, Evandro (15 anos) acrescentou: “se é um livro de Química, o que é que tem a ver com guerra, sociedade?”

Estes estudantes relacionaram a imagem estritamente ao seu uso didático num livro de Química, isto é, ilustrar um determinado conteúdo, enquanto que seus colegas mostraram outras leituras da mesma, ampliando seu entendimento e fazendo inter-relações com temas de seus interesses: a violência e a política. Curiosamente estes dois adolescentes, que desvalorizaram outros significados além dos curriculares, não relataram ter escolhido suas imagens simplesmente pelas relações com os conteúdos das disciplinas, mas também por identificações pessoais (figura 86) e estéticas (figura 88).

As últimas falas provocaram discordâncias entre alguns alunos que questionaram veementemente a afirmação de que a Química não tinha nenhuma relação com a política e com a sociedade. Adriano (16 anos) resumiu a relação entre essas esferas: “a questão política seria os armamentos químicos, que têm sido muito discutidos recentemente se você pesquisar a história” enquanto Helena (14 anos)

relatou que “agora, depois que o Adriano falou, olha, parece até a explosão da bomba atômica de Hiroshima” e Tomás afirmou categoricamente: “Como é que pode a Química não tem nada a ver com a política e a sociedade!”.

6.2.2. Poluição

Figura 97: figura selecionada do livro: “Química na abordagem do cotidiano” por Ana (14 anos).

A discussão se iniciou com a justificativa da escolha da imagem pela estudante:

[...] essa página estava toda pintada, eu abri, me chamou a atenção a página... eu achei um absurdo porque parece uma poluição e hoje em dia a gente sabe que a poluição faz mal, eu achei assustador, assim fiquei impressionada por mostrar o que acontece hoje em dia mesmo. Escolhi porque [...] na hora que eu olhei eu fiquei tipo assustada, eu falei, nossa, é muita poluição e hoje em dia está esses problemas... essas coisas... (Ana, 14 anos).

A adolescente foi indagada sobre a autoria da imagem, mas ela não contava com essa informação e também não sabia informar se havia essa indicação no livro.

Esta é uma questão recorrente nas discussões: as autorias das imagens com as quais os adolescentes se identificam raramente são nomeadas, o que faz parecer que as mesmas são ideologicamente neutras e naturalmente produzidas, e a carga de significados que o conhecimento de suas autorias agregaria é ignorada. E essa situação é especialmente verificada nos livros didáticos, tanto nos textos verbais como nos imagéticos.

Segundo Ellsworth

Ao se apresentar como desejando apenas a compreensão, os textos educacionais endereçam-se aos estudantes como se os textos não fossem de ninguém, como se não tivessem nenhum desejo de colocar seus leitores em qualquer posição exceto a de uma compreensão neutra, benigna, geral e genérica (ELLSWORTH, 2001, p. 61).

A questão sobre a possibilidade de se encontrar a autoria das imagens foi dirigida aos demais participantes. Rebeca (14 anos) acreditava que “dependendo da foto, tem (as informações) [...] quando eu vejo uma imagem eu vejo a legenda da imagem [...] todo livro deveria ter essas informações, no final do livro.”

Foi pedido, então, que os estudantes procurassem a autoria na legenda da imagem, mas eles não encontraram a informação.

Foi questionado ao grupo se algum dos participantes já havia procurado a autoria de imagens no fim dos livros ao que todos, sem exceção, responderam que não, que nunca se interessaram em saber quem foram os produtores das imagens, mesmo daquelas que os atraíam especialmente.

Sobre a relevância desta informação, a maioria dos estudantes respondeu que não fazia a menor diferença saber quem produzira a imagem para a fruição da mesma.

Ana, porém, refletiu que essa importância dependia da imagem em questão:

[...] depende da imagem... se for uma imagem importante aí a gente vê quem foi que fez mas se foi assim, que nem essa imagem, não vai fazer diferença se souber ou não [...] se fosse uma imagem muito importante sim, um quadro assim, aí a gente tinha que saber quem é o autor, mas essa imagem não vai fazer diferença então tanto faz saber o autor ou não (Ana, 14 anos).

Uma das estudantes focalizou a autoria por outro ponto de vista, o das consequências que a informação do local onde a imagem foi feita poderia causar em um determinado contexto:

Eu acho importante saber (a autoria) porque, dependendo do momento, dependendo do lugar de onde ele tirou, isso pode causar um impacto muito grande pro local que ele tirou... por exemplo, se a gente tirar uma foto aqui em São Paulo de uma indústria dessas... quem tem problema respiratório que mora perto desses lugares sabe como é difícil respirar... é um caso de saúde pública... (Isadora, 14 anos).

Dentre todo o grupo, a aluna foi a única adolescente que considerou o conhecimento da autoria como uma informação significativa para aprofundar a leitura da imagem:

[...] eu sou uma pessoa que gosta de procurar no final do livro pra saber como é a imagem porque dependendo de quem é o autor, você sabe, você pesquisa a história dele se você quiser, você descobre o jeito que ele faz as artes dele, se ele só tira imagem criticando, fazendo coisas de tal gênero e isso é muito interessante você saber a história dele (Isadora, 14 anos).

Rebeca (14 anos) acrescentou que achava interessante conhecer o autor para que seu trabalho fosse valorizado, “porque é uma imagem que ele fez, que ele achou interessante tirar no momento pra que a gente visse, então eu acho interessante saber o nome dele, saber que ele que tirou aquela imagem... É um mérito dele.”

Júlia também associou a informação sobre a autoria de imagens ao mérito do produtor, assim como os artistas assinam os quadros, os fotógrafos também deveriam identificar suas fotografias:

[...] eu acho que é importante por ser também uma forma de arte a fotografia e também porque muitas vezes os fotógrafos tiram a foto pra mostrar uma crítica como tem fotos famosas... na África, por exemplo, que tem aquela foto do urubu... que ganhou prêmio... é uma criança pequena e o urubu está esperando ele morrer pra comer... por ser uma forma de arte (Júlia, 15 anos).

A imagem citada pela estudante era também conhecida no universo imagético dos adolescentes participantes da pesquisa, sendo lembrada por mais da metade dos estudantes, que afirmaram já tê-la visto em páginas da rede social Facebook, num programa de TV e ainda, em uma aula assistida em outra escola:

Uma vez eu estava assistindo um programa no Discovery Channel, e estava falando tipo como que o mundo está hoje em dia, fome, essas coisas, aí mostrou essa fotografia e falou que foi um cara que foi fazer uma expedição lá, e viu isso, e achou super extraordinário, e tirou a foto ganhou o prêmio de imagem, acho que de imagem mais realista, que mostra mais a realidade do mundo, alguma coisa assim. (Ana, 14 anos).

A professora estava falando sobre desnutrição aí ela mostrou essa foto, na parede. (Júlia, 15 anos).

Ao serem questionados sobre a possível nacionalidade do autor da imagem, alguns estudantes deduziram que ele talvez fosse norte-americano mas, com certeza, não seria algum morador do local fotografado:

[...] com certeza não é alguém daí, porque se é uma pessoa mora aí e vê essa realidade todo dia acho que é normal pra ela, então não ia ser inédito pra ela tirar uma foto disso, acho que alguém de outro país, de outro continente. (Vânia, 15 anos).

Continuando a examinar a imagem, Pedro (16 anos) observou que o solo representado na fotografia também estava seco, “desnutrido que nem o menino, a vegetação seca”, fazendo uma associação da aparência esquelética da personagem à paisagem.

Figura 98: Foto de Kevin Carter, 1993

Essa fotografia foi feita em 1993 pelo fotógrafo sul-africano Kevin Carter, no Sudão. Naquela época, o país passava uma violenta guerra civil motivada por radicais islâmicos que privavam sua população de gêneros básicos para a sua sobrevivência, como comida e água. A fotografia publicada pelo jornal The New York Times valeu a Carter o prêmio Pulitzer daquele ano, mas pode-se dizer também que valeu a sua vida, já que a repercussão negativa da imagem premiada levou-o a uma depressão profunda e ao suicídio²⁸.

Sobre essa imagem os estudantes contavam com algumas informações: “acho que é da Etiópia” (Evandro, 15 anos) “... uma criança bem magrinha, esquelética”

²⁸ Fonte: <http://farias.wordpress.com/2007/03/18/foto-de-kevin-carter-em-1993/>

(Helena, 14 anos), “... eu sei que ele ganhou um prêmio lá de melhor autor e se matou depois” (Júlia, 15 anos), “... sei que era um homem” (Isadora, 14 anos). Considerando esta última informação, de que o autor era um homem, o grupo foi questionado se o gênero da pessoa autora da imagem interferiria no entendimento da mesma.

Respondendo à questão, Mariana (15 anos) afirmou que, em relação à qualidade artística da fotografia, não faria diferença saber o gênero “porque do mesmo jeito que um fotógrafo homem pode tirar uma foto boa, uma fotógrafa mulher também então acho que não tem muita diferença isso” mas que se “o tema fosse outro, faria diferença se fosse homem ou mulher”.

Ao relacionar a questão do gênero do autor à temática das imagens produzidas, Fernando (16 anos) refletiu que “tem diferença porque dependendo da matéria (jornalística) tem gente que acredita nas palavras (imagens) se for de um homem, mas que não acredita se for de uma mulher, tem reportagem que (a mulher) sofre preconceito”.

Observam-se nestes dois últimos discursos que os estudantes apresentam visões diferentes sobre a relevância de se conhecer o gênero dos autores das imagens consumidas: a primeira adolescente não diferenciou os gêneros em relação à sua competência profissional, então esse dado seria insignificante para a boa leitura da imagem. O segundo adolescente associou o gênero do produtor da imagem ao tema da mesma, de onde viria a maior ou a menor credibilidade atribuída.

Ainda sobre a questão da autoria das imagens, constatou-se que esta não foi considerada na leitura das mesmas, inclusive por aqueles estudantes que consideravam sua importância para o melhor entendimento dos textos imagéticos. As imagens, sem exceção, foram inicialmente consideradas como representações fieis da realidade, neutras e dotadas de qualidades independentes das características individuais de seus produtores.

A ocorrência de intertextualidades entre imagens é comum nas sessões de leitura imagética. Os estudantes relacionam os textos imagéticos com outros de seu repertório e essa associação auxilia no entendimento e na ampliação dos significados da imagem, e quanto mais rico o repertório de conhecimentos que o sujeito possui, maiores serão suas possibilidades de leitura:

Em cada caso é o leitor que lê o sentido, é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível, ou que a reconhece neles; é o leitor que deve atribuir significados a um sistema de signos e depois

decifrá-lo. Todos lemos a nós e ao mundo a nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. (MANGUEL, 1997, p.19).

Voltou-se à leitura da imagem inicial (figura 97) em uma outra sessão. Nesta ocasião, os alunos discutiram os significados ideológicos da mesma. O capitalismo, a degradação do meio ambiente e o valor exagerado do dinheiro apareceram nos discursos dos estudantes: “... ela aparenta que eles só visam o lucro, só querem saber de dinheiro e não ligam muito pras consequências que está acontecendo na imagem... o pessoal... o dono da indústria... o capitalismo... tudo isso está ali...” (Mateus, 14 anos), “... eu acho que dá pra perceber que tem uma camada de óleo passando... é a correnteza mesmo ou é uma camada de óleo que está sujando o rio” (Yuri, 16 anos).

O mesmo estudante acrescentou ainda significados simbólicos à leitura da imagem: “... o pôr do sol significa o fim do dia e o dia que ele está querendo representar deve ser essa época boa que a gente está vivendo, de aproveitar os recursos naturais... só que vai acabar isso...”

Considerações

Observa-se por esses discursos que os estudantes fizeram as leituras de imagens a partir das identificações que articularam com as mesmas: estéticas, psicológicas, sociológicas e políticas, e que as discussões em grupo permitiram a troca de impressões e de informações, não só sobre as imagens em análise, mas também sobre os próprios adolescentes, que foram refletindo e reformulando suas visões de mundo a partir das falas de seus pares, estabelecendo entre si uma relação de aprendizagem significativa, que segundo Rogers é

[...] mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência (ROGERS, 1997, p. 322).

De forma semelhante ao ocorrido na segunda etapa da pesquisa definitiva, ou seja, durante as discussões sobre as imagens representando preconceitos, os estudantes foram revendo seus discursos e as razões pelas quais se identificavam ou

não com as figuras em análise. Por exemplo, a beleza que o estudante admirou na figura 96 foi questionada pelos colegas ao se confrontarem os aspectos estéticos da fotografia ao presumível conteúdo representado por ela: “... tem pessoas que têm personalidade... como é que eu vou falar... psicopata... (dizem) que bonito, legal a explosão... às vezes é a personalidade da pessoa pra ela gostar... eu não gosto, tem quem goste” (André, 15 anos).

Este questionamento tanto modificou as percepções no sentido de se rejeitar a imagem por seu conteúdo relacionado à violência e à guerra, como no sentido de se identificar com a mesma pelos seus possíveis e múltiplos significados formais, não percebidos antes de a discussão: “... a primeira impressão que eu tive foi uma explosão... eu não reparei que podia ser uma caveira também...” (Gabrielle, 15 anos) e “[...] ali naquele clarão maior na direita é como se representasse um olho e debaixo como se tivesse a boca aberta, eu tenho essa impressão.” (Rebeca, 14 anos).

Além disso, verificou-se que a maioria das identificações foram estabelecidas segundo motivos pessoais e não relacionados aos conteúdos das disciplinas veiculados pelas imagens selecionadas.

Estes processos de identificação muitas vezes foram feitos de formas não conscientes e alguns estudantes, quando se encontraram em uma situação de sistematização dessa identificação, negaram esse processo inconsciente.

São exemplos desta situação, os estudantes Carlos e Evandro que, durante a sessão de leitura da figura 96 consideraram os comentários exagerados e inadequados às imagens, por considerá-las apenas representações dos conteúdos dos livros. Os mesmos estudantes, ao selecionar suas próprias imagens, o fizeram segundo aspectos de identificação pessoal e estética (figuras 86 e 88, respectivamente).

Por fim, verificou-se que aspectos contextuais das imagens, como sua autoria, a nacionalidade ou o gênero dos autores dos textos imagéticos, embora sejam considerados importantes para a melhor compreensão da imagem (“eu acho importante saber (a autoria) porque, dependendo do momento, dependendo do lugar de onde ele tirou, isso pode causar um impacto muito grande pro local que ele tirou...”, Isadora, 14 anos) são desvalorizados ou mesmo ignorados, sendo que a unanimidade dos participantes não considerava esses dados ao identificar-se com as imagens selecionadas (“[...] se fosse uma imagem muito importante sim, um quadro assim, aí

a gente tinha que saber quem é o autor, mas essa imagem não vai fazer diferença então tanto faz saber o autor ou não”, Ana, 14 anos).

6.3. Os professores e as imagens

Após o trabalho de leitura das imagens dos livros escolares com os estudantes, foi iniciada a última etapa da pesquisa, ou seja, as entrevistas com os professores responsáveis pelas cinco disciplinas de cujos livros foram escolhidas as imagens referidas acima.

Este momento teve como objetivos verificar se os professores percebiam relações entre as imagens oferecidas pelos livros escolares e as identificações que os estudantes estabeleceram com as mesmas, e também investigar se existia alguma prática de leitura de imagens nas disciplinas não diretamente ligadas às artes, o que seria desejável já que a cultura imagética é fundamental no universo adolescente e a instrumentalização para sua decodificação é necessária para a melhor compreensão em todas as áreas do conhecimento humano.

Antes de se iniciarem as entrevistas, os professores foram superficialmente informados das hipóteses da pesquisa: se as imagens consumidas pelos adolescentes se articulariam com suas identificações e se, caso essas articulações realmente ocorressem, como seriam trabalhadas no ambiente escolar. E, por fim, se esse trabalho escolar contínuo e sistematizado de leitura de imagens traria aos estudantes mais autonomia no consumo das imagens às quais estão expostos.

A decisão de não oferecer mais informações sobre os objetivos das entrevistas foi tomada no sentido de não influenciar as falas dos entrevistados, e assim colher informações não contaminadas pelas observações da pesquisadora.

As entrevistas individuais foram realizadas na mesma escola em que os adolescentes pesquisados estudavam, mas o local escolhido para os encontros foi a sala dos professores, em horários variados que os professores disponibilizaram. Seus discursos foram gravados e posteriormente transcritos e as imagens foram apreciadas nos próprios livros, e não em projeções, como durante as discussões nos grupos de estudantes. As identidades dos professores também serão preservadas, sendo publicadas as disciplinas lecionadas pelos mesmos.

6.3.1. *Imagens no livro de Filosofia*

O livro de Filosofia analisado é um exemplo de obra em que as imagens ampliam o conhecimento dos estudantes e não se limitam a ilustrar os textos correspondentes. Além disso, as imagens são acompanhadas de dados como a autoria, data, fontes de onde foram reproduzidas e uma breve contextualização das mesmas, conforme já foi abordado no segundo capítulo.

Ao ser questionado sobre a relação entre as imagens dos livros e as identificações que os estudantes podem articular com as mesmas, o professor de Filosofia concordou que esta relação se daria em grande intensidade porque

[...] a nossa geração é uma geração que está acostumada a ver as coisas, imagens, a ler pouco, então, televisão, internet, a imagem, a visão, contemplar alguma coisa é muito importante... é uma linguagem que ele (o estudante) está acostumado e eu acho que se pode levar em consideração isso (José, 31 anos).

O professor também relatou que a prática de leitura imagética fazia, regularmente, parte, de suas aulas:

[...] eu comecei essa semana a trabalhar a Teoria do Conhecimento com os alunos então pegando a própria proposta do livro, a sugestão, achei interessante, na abertura tem um quadro do Escher, "A relatividade", e a primeira coisa que eu falo para os alunos, o primeiro ponto de partida dessa parte que eu estou chamando teoria do conhecimento, é a leitura da imagem (José).

Figura 99: Relatividade, de M. C. Escher, 1953

O professor acrescentou que seu objetivo principal com essa estratégia era fazer o estudante levantar questionamentos a partir da imagem analisada:

Tentar entender a proposta, o que o autor está querendo dizer, o que ele quer com essa obra e que questões que pode ter, e aí, a parte mais importante que talvez seja a mais difícil para o aluno, que questões que isso pode levantar (José).

Sobre ser relevante que as imagens sejam acompanhadas por créditos, como os nomes dos autores e as datas em que foram criadas, o professor admitiu que conhecer esses dados poderia criar intertextualidades e ampliar o entendimento das relações entre fatos:

A partir do momento que eu sei alguma coisa, uma informação, eu posso ligar a outras coisas, posso pensar outras coisas, posso inserir ele em determinado contexto que pode trazer até mais sentido quando eu falo, por exemplo, de um filósofo, eu falo brevemente: tal filósofo, por exemplo, Santo Agostinho está vivendo lá na idade medieval, ele está inserido ali num ambiente onde está florescendo o catolicismo, é claro que as questões ligadas à própria existência da vida dele vão estar ligadas, o contexto é importante (José).

O professor reconheceu a relevância de se conhecer informações sobre as imagens, mas admitiu que ele próprio não sabia quem era Escher. Ao ser informado de alguns dados sobre o autor da obra “Relatividade”, como por exemplo, as associações o mesmo fazia entre suas obras e a Matemática²⁹, o professor de Filosofia admitiu que essa informação acrescentaria significados, tanto às identificações articuladas pelos estudantes como ao conteúdo trabalhado.

Ao visualizar a figura 89, selecionada do livro de Filosofia pelo estudante Adriano (16 anos), o professor José lembrava de ter visto esta imagem no livro, mas não era uma das quais ele elegera para trabalhar com os estudantes, por não usar o livro em sua totalidade, o que nem seria possível dada a limitada carga horária de uma hora aula semanal: “eu uso apenas uns recortes do livro, eu não sigo a proposta assim, linearmente.”

²⁹ <http://www.mcescher.com/>

6.3.2. Imagens dos livros de Física

O livro de Física analisado é profusamente ilustrado, sendo que a maioria das figuras são desenhos ilustrativos dos conceitos demonstrados e de enunciados de problemas. A quase totalidade das imagens apresentam créditos de autoria e uma pequena contextualização das mesmas.

Quando questionada sobre as possíveis relações entre as imagens deste livro e as identificações que os estudantes poderiam articular com as mesmas, a professora de Física, Maria (58 anos) afirmou que nunca havia parado para pensar nesta questão, mas que ela considerava que sim, porque “... a imagem facilita a compreensão do que você está ensinando, ele visualiza aquilo e de alguma forma aquilo faz sentido pra ele”.

Apesar de reconhecer o mérito das imagens no processo cognitivo, a professora acrescentou que teria dificuldade em responder à questão porque o trabalho com imagens não é seu foco, mas sim os conceitos que estão junto às imagens: “... muitas vezes a imagem fala bastante a respeito do conceito, por exemplo, essa imagem é simples mas demonstra o que está acontecendo, no geral as imagens ajudam a entender a parte conceitual” como, por exemplo, a figura abaixo reproduzida.

Figura 100: reprodução extraída do livro: “Curso de Física”, p. 107

A professora acrescentou ainda que não trabalha com as imagens em suas aulas, considerando-as como um complemento que fala por si: "... isto está no texto, ele bate o olho e de alguma forma ele fixa o conteúdo".

Sobre se era importante para o estudante conhecer a autoria e a origem das imagens, a professora considera não ser significativo para o estudante: "... eu acho que não, nesse contexto não, a imagem fala independente da autoria e independente da formação do autor", novamente reforçando a ideia de que a imagem não precisa de mediador para ser lida.

6.3.3. Imagens no livro de Química

Este livro também segue a tendência verificada nos livros didáticos do século XXI: a abundância de imagens. Há ocorrências de imagens adequadas, esclarecedoras e ampliadoras dos conhecimentos propostos paralelamente a imagens descontextualizadas e meramente ilustrativas.

Sobre as possíveis relações entre as imagens dos livros e as identificações que os estudantes podem articular com as mesmas, a professora de Química, Virgínia (55 anos), desenvolveu seu discurso no sentido de que as imagens do livro usado em sua disciplina favoreciam a aprendizagem, mas não teriam esse alcance psicológico. Ela considerou as imagens do livro, em geral, como boas e fáceis de reproduzir, como por exemplo a figura 101, o que em seu entender auxiliaria a compreensão dos conceitos de Química, mas admitiu que algumas delas (inclusive algumas das selecionadas pelos estudantes, como a figura 88) têm um significado difuso, que poderia confundir os alunos e os levar a outras interpretações que não as esperadas pelo autor do livro:

[...] é confuso porque aqui fala da combustão química, uma reação química... mas aqui você não sabe... aqui deve ser uma plataforma de petróleo pelo que dá pra entender... mas e o oceano vermelho desse jeito que é que tem a ver esse vermelho... parece que o oceano também está pegando fogo, está fazendo combustão (Virgínia).

Quanto a informações sobre a autoria das imagens, a professora de Química, assim como seu colega de Filosofia, acredita que conhecer esses dados seria interessante por possibilitar interdisciplinaridades e ampliar os horizontes de conhecimento dos estudantes:

o exercício, então facilita a resolução do exercício e assim, normalmente, as imagens são atividades relacionadas ao dia a dia, não só à teoria (Flávio).

Figura 102: imagem extraída do livro “Matemática: ciência e aplicações”

O professor se interessou pelas imagens selecionadas pelos estudantes (figuras 83, 85 e 86) e, ao observá-las, comentou que não considerava aquelas imagens adequadas ao processo de ensino aprendizagem, mas apenas ilustrativas e sem maior importância para a construção de conhecimentos:

[...] só como ilustração mesmo, para chamar mais um pouco a atenção, mas eu acho que nesse caso não ajuda em quase nada... com o enunciado não tem nada a ver... talvez aí o livro e os óculos, o menino estava tentando calcular, cansou, tirou os óculos... (Flávio).

Pode-se observar que o professor de Matemática, neste pequeno trecho de seu discurso, reconhece o processo de identificação subjetiva do estudante que selecionou esta imagem, inclusive criando um roteiro de ações desta identificação.

6.3.5. Imagens no livro de Geografia

O livro em questão é uma obra ricamente ilustrada, e semelhantemente ao livro de Filosofia, as imagens apresentadas ampliam os significados dos conteúdos apresentados, não se limitando a funções ilustrativas ou decorativas.

Sobre a interferência das imagens no estabelecimento de identificações por parte dos adolescentes, Alexandre (36 anos), professor de Geografia, afirmou que, efetivamente, não acreditava existir essa relação.

O professor admitiu acreditar haver outros fatores que talvez fossem mais significativos do que as imagens na formação dos adolescentes: a família, a educação, o cuidado, a preocupação dos pais, a forma de trabalho do próprio professor dentro da sala de aula influenciaria muito mais do que as imagens propriamente ditas. Acrescentou que talvez na relação dos estudantes com as imagens pudesse haver até ter “alguma mensagem, mensagem que eu digo algum fator psicológico que está levando ele” mas que isso seria muito difícil de precisar num contexto escolar.

Ao ver uma das ilustrações selecionadas no livro de sua disciplina (figura 92), o professor fez uma análise da escolha do estudante, em que a influência do ambiente familiar aparece como um fator marcante na identificação com a imagem:

[...] está um pouco politizado, uma questão mais política, é a conferência de Estocolmo, imagem em preto e branco, eles (os estudantes) gostam também dessas coisas diferentes, mas aqui tem uma mensagem muito política, então pode ser que, ele, na casa dele seja mais politizado, também então o que atrai muito os nossos alunos também vem de casa... então, ele vai olhar essa imagem com uma bagagem pessoal que ele tem, que vai interferir muito na visão que ele tem do mundo, eu acredito nisso, então essa visão do mundo, da referência que ele tem é da formação dele da vivência dele (Alexandre).

Sobre a importância de se fornecerem informações sobre a autoria das imagens nos livros, o professor afirmou que acredita serem esses conhecimentos relevantes porque “você localiza aquele momento num tempo, você dá um recorte, a paisagem é um recorte temporal, se você apresenta uma imagem sem recorte temporal você perde aquela informação no tempo”. Além disso, a identificação da origem das imagens inibe o uso das mesmas de maneira indevida:

[...] eu acho que deveria ter, porque isso (a imagem não identificada) pode ser até utilizado de má fé... a pessoa pode mostrar um fato que ocorreu em 92, como está acontecendo muito na internet hoje, que não tem identificação, então estão usando imagem de revoltas na Bolívia na Colômbia como sendo fatos do Brasil (Alexandre).

E quanto à identificação do autor da imagem

[...] eu acho que é importante porque a fotografia é um pouco também a visão de quem tira... então eu posso olhar essa paisagem aqui e pra mim ela não significar nada, e ter uma máquina fotográfica na mão e não bater a foto, mas pra ele ou por uma questão de trabalho ou porque ele teve a incumbência de fazer, alguém mandou tirar a foto... eu vou registrar o lixo, a água, e aí ele foi lá e fotografou (Alexandre).

Apesar de, no início de seu discurso, o professor ter negado as relações entre a cultura visual e identificações estabelecidas pelos jovens, suas análises denotaram uma valorização do trabalho com as imagens, enfatizando a subjetividade envolvida tanto na produção como na fruição das mesmas.

Considerações

Analisando os discursos dos cinco professores entrevistados, observa-se que os enfoques destes em relação aos textos imagéticos dos livros didáticos diferem daqueles que os alunos demonstraram, quando solicitados a selecionar imagens em seus livros.

Ao escolher figuras dos livros didáticos, apenas duas estudantes se referiam explicitamente ao conteúdo relacionado (figuras 94 e 95), enquanto todos os demais relataram que aspectos de identificação pessoal, estética, social ou cultural motivaram as escolhas.

Os professores, por sua vez, se mostraram interessados nas ilustrações referentes, sobretudo, ao contexto específico de ensino aprendizagem das suas disciplinas e subestimaram ou ignoraram os aspectos afetivos e psicológicos das imagens.

Verificou-se também que os professores não praticavam regularmente leituras de imagens em suas disciplinas, e quando isso acontecia, era unicamente para facilitar o entendimento dos conteúdos específicos de suas áreas de conhecimento.

Sobre essa situação que se verificou comum entre os professores entrevistados, Ellsworth constatou que “muito frequentemente, os professores endereçam-se aos estudantes de forma planejada para eliminar, minimizar ou conter as emaranhadas coisas sociais, históricas e inconscientes que poderiam confundir a compreensão de um texto educacional (ELLSWORTH, 2001, p. 58).

A respeito desta espécie de “descompasso visual” entre os interesses dos estudantes e os dos professores, pode-se observar que nem sempre aqueles recebem

as mensagens dos livros escolares como seus professores (ou os editores) desejariam. Durante uma determinada aula, enquanto os conteúdos específicos das disciplinas estão sendo trabalhados, os adolescentes podem estabelecer relações com imagens com as quais se identificam por inúmeros motivos desconhecidos por seus professores.

Sobre este “descompasso”, Ellsworth comentou que muitas vezes os professores e os currículos escolares não preveem que os estudantes abordem seus conteúdos de formas diversas das consideradas ideais:

Algumas pedagogias e alguns currículos talvez funcionem com seus alunos não por *aquilo* que ensinam ou pela maneira como ensinam, mas pelo *quem* que colocam à disposição dos estudantes – um “quem” que estimula sua imaginação a serem e a agirem de uma determinada maneira. Talvez uma determinada pedagogia funcione devido aos significados que os estudantes dão à diferença entre, de um lado, quem a atitude ou o tom do endereçamento dessa pedagogia pensa que eles são ou quer que eles sejam e, de outro, todos os outros “quem” que estão circulando, por meio do poder e do conhecimento, naquele momento, competindo por sua atenção, por seu prazer, por seu desejo e por sua ação (ELLSWORTH, 2001, p. 48, grifos da autora).

E as possíveis relações de identificação que acontecem durante as muitas horas em que os adolescentes são expostos às imagens dos livros didáticos, durante todo o seu percurso escolar, podem ser tornadas conscientes e conferir autonomia aos adolescentes que as consomem, no sentido de compreender os processos pelos quais essas identificações ocorrem.

CAPÍTULO 7

CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A PESQUISA DE CAMPO

7.1. Categorias de análise

Apesar da grande diversidade de imagens apresentadas pelos estudantes, dois grandes temas se apresentaram como assuntos recorrentes, que estiveram presentes durante todo o processo permeando as seleções imagéticas e as discussões com os estudantes em classe. Esses temas acabaram por se constituir em categorias que guiaram as interpretações e análises dos dados da pesquisa. As categorias elencadas foram:

a) O adolescente, suas expectativas e identificações afetivas, em que as imagens denotavam identificações com planos e perspectivas de vida, sonhos ou objetivos futuros; imagens autobiográficas de cunho pessoal e afetivo. Este tema englobou a escolha de representações de projeção de viagens até objetivos profissionais e escolares, e de imagens de familiares, amigos, namorados, animais de estimação e situações afetivas significativas, como a formatura do ensino fundamental ou memórias da infância. As imagens selecionadas apenas por seus aspectos estéticos, como cores, formas e técnicas de produção também foram classificadas nesta categoria.

b) O adolescente e suas identificações sociais e culturais: neste tema, encontram-se as imagens que se articulam ao universo cultural dos adolescentes, suas preferências em relação à música, cinema, literatura, televisão, esportes. Também se incluem aqui imagens de cunho político e social, associadas a situações como preconceitos, desigualdades, violências e à degradação do meio ambiente.

Em algumas das figuras selecionadas pelos estudantes, dois ou mais temas apareceram simultaneamente. As categorias transpareceram não apenas na escolha dos textos imagéticos, mas também nas opiniões, conceitos e ideias emitidos durante as sessões de leitura imagética, configurando as áreas de maior interesse demonstradas pelos adolescentes participantes da pesquisa.

7.2. Análises dos discursos dos estudantes sobre as imagens selecionadas

Durante as análises dos dados obtidos na pesquisa de campo, verificou-se que há, de fato, imagens específicas com as quais os adolescentes estabelecem relações de identificação. Essas relações, na maior parte das vezes, ocorrem quando os adolescentes relacionam alguns elementos imagéticos com aspectos de seu interesse pessoal. No entanto esta situação, que denota uma certa obviedade, sofre a interferência das características da cultura visual contemporânea, em que os sujeitos estão expostos incessantemente a alguns tipos de imagens que se exibem como se fossem a própria realidade que representam, e não apenas uma representação desta realidade.

Algumas dessas figuras se repetem nas escolhas dos estudantes, configurando estereótipos imagéticos, que se refletem também em seus discursos. As relações de identificação nem sempre se dão de maneira consciente, já que muitos dos significados dos textos imagéticos não se apresentam imediatamente a uma leitura superficial e instantânea.

A figura abaixo é um exemplo de texto imagético com o qual muitos estudantes se identificaram, atribuindo credibilidade à mesma e a considerando como representativa do tema “proteção ao meio ambiente”, assunto relatado como significativo para os mesmos.

Figura 103: imagem não identificada coletada por estudante

No entanto, ao aprofundar a observação e a análise da figura, os estudantes puderam depreender alguns significados que não se mostram em uma única

visualização instantânea. Dessa forma, alguns elementos emergiram de uma leitura mais aprofundada como, por exemplo, a mão branca feminina com suas unhas bem cuidadas, cujos significados se distanciam da representação do conceito que, primeiramente, foi percebido. Assim, a imagem que, a princípio, foi associada à proteção ambiental pode ser entendida por uma outra perspectiva, até mesmo oposta à inicial.

Os estudantes que selecionaram a figura acima representada não conheciam a autoria da mesma e nem o contexto em que foi produzida. De fato, ao se fazer uma pesquisa no site de busca www.google.com, fonte referida pelos estudantes, a mesma se encontra em contextos diversos, desde o site da imprensa oficial do Estado do Rio de Janeiro³⁰ a blogs pessoais³¹. Em todos os casos, não há informações que contextualizem a imagem e que apoiem o espectador no entendimento da imagem.

Além de proporcionar um tipo de visualização instantânea, a superexposição imagética a que as pessoas estão sujeitas é repetitiva e praticamente ininterrupta. Esta forma de veiculação de imagens configura uma apreensão imediata dos significados das imagens, geralmente os mais superficiais, enquanto que os outros possíveis e múltiplos significados, que não se apresentam imediatamente, também estão sendo veiculados, transmitindo as ideologias e os valores dos autores das imagens.

Muitas vezes, a imagem foi produzida para um certo fim, com uma intenção e em um determinado contexto, mas sua superexposição e a omissão das informações contextuais sobre a mesma faz com que seus significados sejam adaptados para o uso em determinada situação. Este cenário pode se configurar como uma situação incontrolável para o produtor da imagem, que não tem como gerir os vários usos ou interpretações possibilitadas por sua obra.

Sobre as múltiplas perspectivas de entendimento de um mesmo elemento cultural, em seu livro “A obra aberta”, Eco defendia que o espectador articulasse compreensões e interpretações pessoais e não se prendesse a padrões determinados. Porém, no mesmo texto, o autor observa que essa “liberdade” de leituras não deve ser vista como ilimitada e descontextualizada, mas sim como “[...]”

³⁰ <http://www.ioerj.com.br/portal/modules/news/article.php?storyid=150>

³¹ <http://ambientesaudavelbiologia.wordpress.com/>.

um feixe de resultados frutivos, de maneira que a reação interpretativa do leitor não escape jamais ao controle do autor” (ECO, 2008, p. 43). No entanto, não é isso o que se verifica quando não se conhece nem ao menos os créditos de sua autoria.

Um exemplo deste fenômeno é a fotografia abaixo, amplamente veiculada desde o final do século XX. As razões para sua produção e o contexto em que a mesma foi realizada, declarados pelo autor da imagem, perderam-se nas incontáveis reproduções e utilizações da mesma. Esta imagem foi referida pelos estudantes participantes da pesquisa como um exemplo de imagem cuja autoria era conhecida e relevante, no entanto, os mesmos não tinham dados sobre a nacionalidade do produtor da fotografia nem sobre as circunstâncias em que ela foi produzida. Ao serem questionados sobre o significado da figura em questão, muitos participantes acreditavam ser o fotógrafo de origem norte-americana e a criança estar já moribunda, situação que atrairia a ave de rapina. Este significado superficial e imediatamente percebido pelos estudantes foi sendo aprofundado a partir das informações contextuais sobre o fotógrafo e as condições da produção da fotografia³².

Figura 104: Foto de Kevin Carter, 1993.

Durante a pesquisa de campo, através da observação das atitudes dos estudantes, comprovou-se que os mesmos interagem com novas tecnologias da informação em seus cotidianos, nos aspectos ligados ao consumo de imagens: todos os adolescentes pesquisados portavam consigo um grande número de imagens, em

³² Esta imagem foi discutida pelos adolescentes participantes da pesquisa de campo e o relato da discussão encontra-se no capítulo 6.

arquivos virtuais particulares, com os quais também estabeleciam relações de identificação, relações estas observadas no discurso de uma estudante:

Algumas imagens assim nem são fotos suas ou da sua família ou de alguém próximo de você, às vezes é uma pintura, um desenho, um grafite, uma coisa que você se identifica então você acaba colocando no seu celular, igual música, essas coisas você se identifica e coloca no celular (Ligia, 15 anos).

Observou-se também que a prática de leitura de imagens feita de uma forma sistemática e contínua promoveu, em muitos momentos, reflexões dos estudantes pesquisados sobre os significados das mesmas e sobre as razões, às vezes não declaradas, pelas quais as relações de identificação foram estabelecidas. Essas reflexões repercutiram em elucidações dos vários significados que as imagens apresentam, de acordo com o contexto em que foram apresentadas e os repertórios dos leitores.

Assim, conforme os significados iam se ampliando, os estudantes demonstravam que reviam seus pontos de vista sobre os assuntos em questão e reconsideravam seus conceitos sobre os mesmos. Isso pode ser verificado pela evolução dos discursos declarados nos questionários escritos para as discussões em grupo a partir de temas específicos. Ainda que se considere o fato de que muitos estudantes têm, em geral, dificuldade de se expressar por escrito, preferindo a oralidade, observou-se que, após o trabalho de leitura de imagens, o repertório sobre os temas demonstrado nos questionários escritos foi ampliado e que as declarações escritas foram revistas e mesmo, algumas vezes, negadas.

Dessa forma, a prática de leituras contínuas de imagens em um ambiente dialógico propiciou a instrumentalização dos estudantes para a leitura crítica do universo visual do qual participam muito embora, conforme constatou Ellsworth,

nós, professores, não podemos observar diretamente a desordenada dinâmica do desejo, da fantasia e da transgressão que inevitavelmente descarrilham os conhecimentos e as identidades sociais que nossos currículos oferecem a nossos alunos – ou a nós próprios (ELLSWORTH, 2001, p. 69).

Mas apesar desses obstáculos da comunicação humana, ao se aprofundar o entendimento dos significados das imagens selecionadas pelos adolescentes, os mesmos puderam analisar algumas de suas identificações com as imagens trabalhadas no decorrer das sessões de leituras imagéticas e, de certa forma, tornaram públicas suas análises.

Como exemplo desta situação, a imagem abaixo reproduzida foi inicialmente referida como um exemplo de representação da superação do preconceito racial. No entanto, um estudante observou que a mesma poderia denotar a manutenção do preconceito, ao identificar a imagem à sua própria relação parental: “até os pais são brancos e negros (respectivamente aos filhos) [...] podia ser uma mãe negra com a criança branca, não podia ser o contrário também? Isso é preconceito, porque eu sou negro e meus pais são brancos” (João, 16 anos).

Figura 105: imagem coletada por Ligia (15 anos)

Assim, as leituras imagéticas e as reflexões que as mesmas produziram permitiram que os estudantes realizassem uma inter-relação entre áreas diferentes do conhecimento humano e entre suas vivências, uma vez que as imagens se oferecem em uma leitura totalizante, em que os leitores percebem significados divergentes conforme suas experiências de vida.

Embora os textos imagéticos façam uma síntese de significados, apresentando-os conjunta e instantaneamente, estes significados devem ser analisados

dialogicamente para que espectador possa reconhecê-los e promover intertextualidades que passariam despercebidas sem esse aprofundamento analítico.

Da mesma forma, as imagens apresentadas nos livros didáticos proporcionaram situações de identificações estabelecidas pelos estudantes nas mesmas categorias pelas quais os estudantes se identificaram com as imagens selecionadas espontaneamente: identificações afetivas e de perspectivas futuras e identificações com aspectos sociais. Nos livros, as imagens selecionadas foram referidas como se não estivessem num contexto de ensino aprendizagem, sendo que a quase totalidade dos estudantes as relacionaram a fatores como preferências pessoais, projetos de vida, preocupações sociais, desvinculando-as dos conteúdos escolares veiculados. Como exemplo desta observação pode se apresentar a figura 84/106, selecionada pela estudante Clara (16 anos), que a associou à adorável inocência dos bebês e também à gravidez na adolescência, aspectos relacionados à identificação afetiva e pessoal, enquanto que a imagem no livro ilustrava o conteúdo relacionado à massa de água existente nos corpos humanos.

Figura 106: imagem selecionada do livro Química na abordagem do cotidiano, por Clara (16 anos)

Ao término da pesquisa de campo, realizou-se uma avaliação oral com os estudantes participantes da pesquisa sobre o processo das leituras de imagens e o sentimento que os mesmos tinham em relação às possíveis interferências que as mesmas causavam em seus processos de identificações.

As avaliações versaram sobre a relevância de se conhecer a autoria das imagens, e de se saber onde, quando e para que as mesmas foram produzidas:

[...] pode ser mais que uma fotografia, pode ser mais que uma pintura, por exemplo, a imagem de uma menina loira, uma menina ariana... o que você acham daquela foto, você pode compartilhar no facebook por achar ela bonitinha e tal mas pode mudar o significado dela se você souber que foi Hitler que tirou aquela foto, quer dizer que serve de exemplo pra dizer se um ser humano é perfeito por ter aquelas características [...] então eu acho que, dependendo da circunstância, pode ser trazer uma identificação diferente dependendo de quem foi o autor da obra, pra que que ela serve qual o comercial ou o esquema que ela pode ser usada. (Joana, 15 anos)

[...] se eu souber que a pessoa que fez o desenho ou a foto for uma pessoa ruim, eu acho que mesmo eu gostando da imagem, achando ela bonita, eu não vou querer guardar, compartilhar (Tomás, 15 anos).

[...] tem coisas que tem um sentido porque aconteceu numa época, se a gente vê em outra época, não tem mais nada a ver, é importante saber quando foi feita (Helena, 14 anos).

Os estudantes também consideraram que a leitura aprofundada das imagens os tornou mais críticos em relação às mesmas e essa competência permite que os espectadores não considerem as imagens consumidas somente por seus aspectos estéticos ou por questões de gosto, mas também por seus significados, especialmente aqueles significados não explícitos:

[...] a gente tem que olhar com um olhar crítico para as imagens, então quando a gente começa a fazer isso a gente passa a entender o que que o autor quis dizer, então a gente vai ter esse olhar crítico de tentar entender as coisas e não julgar só pela imagem em si, pela beleza, mas algo mais interior, então eu acho que a gente passa a ser mais crítico não só na imagem mas eu acho que em qualquer situação do dia a dia (Guilherme, 15 anos).

Eu acho que, por exemplo, se a gente for pegar aquelas imagens dos preconceitos, a gente pode acabar refletindo mais e vendo se isso (o que a imagem expressa) é o certo, porque muitas vezes a gente não percebe o que na verdade as pessoas querem dizer (com a imagem) as pessoas se expressam por coisas que a gente às vezes acha que é besteira, e a gente acaba abrindo esse olhar o nosso olhar em vez de ser o olhar “reto” ele ganha uma certa abertura (Sabrina, 15 anos).

Este senso crítico interferiria no estabelecimento de identificações porque o sujeito possuidor de um conhecimento aprofundado da imagem, suas especificidades e significados seria mais autônomo em relação à escolha das imagens com as quais ele se identifica:

[...] às vezes você vê uma imagem, ou você acha feia ou você acha ela bonita, mas se você não sabe o significado vamos supor que eu acho uma imagem

bonita depois que eu descubro o significado que eu vejo que não é tão legal ou que não tem muito a ver comigo (Ligia, 15 anos).

[...] eu acabei ficando mais crítico mas não é só com imagem, tipo música eu escutava muita música americana e pela melodia eu gostava e às vezes, quando você vai ver, a letra não é tão legal, aí “desidentifica” sim eu falo isso porque como eu já sei o que significa não tem mais o sentido aquilo porque antes eu era levada pela melodia agora eu sei que não tem muito a ver com o que a melodia me trazia. (João Gabriel, 16 anos).

É a mesma coisa se eu vejo uma marca ou alguma coisa, eu busco saber a história ou o porquê daquelas coisas cores até eu estava pesquisando o porquê de cada cor em cada marca ou porque que o autor usou isso, quando eu vou ver naquela logo, naquela imagem, porque tudo tem um significado aí eu acabo pesquisando mais (Yuri, 16 anos).

Por fim, ao se analisar os discursos dos professores que também lecionavam para os componentes da amostra, verificou-se que os interesses desses professores pelas imagens que os estudantes consomem nos livros escolares eram distintos daqueles comunicados pelos adolescentes. Enquanto os professores consideraram que os textos imagéticos contidos nos livros didáticos tinham uma função preponderante de apoio aos conteúdos pedagógicos trabalhados, os adolescentes pesquisados estabeleceram com as imagens relações de identificação afetivas, estéticas, autobiográficas, políticas e culturais.

Os professores das cinco disciplinas cujos livros didáticos foram fontes de coleta de ilustrações para a pesquisa não consideraram as imagens dos livros como possíveis elementos de identificação pessoal dos estudantes, e algumas das imagens selecionadas pelos estudantes como significativas não haviam ainda sido visualizadas pelos professores e não seriam trabalhadas em suas disciplinas. Ou seja, as inúmeras possibilidades de se vislumbrar os fenômenos de identificação realizados pelos estudantes foram ignoradas ou nem mesmo considerados como possíveis de serem abordados ainda que não regularmente, dadas as limitações das cargas horárias das aulas.

Sobre esta posição docente generalizada, constata-se que, “muito frequentemente, os professores endereçam-se aos estudantes de forma planejada para eliminar, minimizar ou conter as emaranhadas coisas sociais, históricas e inconscientes que poderiam confundir a compreensão de um texto educacional” (ELLSWORTH, 2001, p. 58) e que esta situação considerada adequada ao processo de ensino- aprendizagem acarreta prejuízos à formação identitária dos estudantes, já

que "as fantasias que emergem na 'privacidade' de nossos sonhos estão, não obstante, intimamente conectadas com a cidadania, a educação e com nossas afiliações públicas" (ELLSWORTH, 2001, p. 53).

CONCLUSÕES

Este trabalho de pesquisa se propôs a verificar se as imagens que os adolescentes consomem em seus cotidianos interferem em suas identificações, e como se dariam essas interferências. Além disso, pesquisou-se também como a escola, que é um dos cenários importantes onde os adolescentes articulam suas identificações, poderia atuar como mediadora para que os mesmos adquirissem autonomia no consumo de imagens e clareza quanto às interferências que as imagens consumidas provocam em suas identificações.

A primeira parte deste trabalho, de caráter teórico, foi fundamentada em pesquisas bibliográficas sobre os pontos de vista de alguns autores, relacionados na introdução do texto, sobre os temas da adolescência, de identidades e identificações contemporâneas, das imagens na contemporaneidade e na educação, temas que foram retomados ao longo da pesquisa de campo.

As reflexões que essas leituras provocaram, paralelamente às observações efetivadas nas pesquisas de campo realizadas com adolescentes, evidenciaram a dificuldade em se mensurar aspectos que demonstrassem mudanças nas identidades dos sujeitos pesquisados. Isto decorre do fato de que, contemporaneamente, as identidades dos sujeitos são vistas como plurais, em constante transformação, fragmentadas, influenciadas por incontáveis aspectos aos quais as pessoas estão expostas (HALL, 2005, 2007; CIAMPA, 1977, 1993; WOODWARD, 2007; GIDDENS, 2002).

A ideia de que a identidade seria uma característica adquirida e se constituiria em um traço definido de um sujeito foi se adequando à contemporaneidade, quando os sujeitos assumem identidades diferentes de acordo com o contexto em que se encontram, adaptando-se a situações que exigem demonstrações de identidades até mesmo contraditórias.

As transformações sociais e políticas ocorridas nos séculos XX e XXI criaram também uma série de identidades coletivas que coexistem em um mesmo sujeito

como, por exemplo, as relacionadas às classes sociais, ao feminismo, a questões étnicas, regionais ou de orientação sexual, de posicionamento político ou de identificações culturais.

A partir dessas considerações, decidiu-se abordar as relações entre os adolescentes e as imagens por eles consumidas através das articulações de identificações estabelecidas, por se considerar que essas relações seriam mais objetivamente observáveis. Neste aspecto, a mudança nos objetivos concordou com a perspectiva defendida por Hall quando este afirmou que a identidade

[...] permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada” [...] Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está em nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso *exterior*... (HALL, 2005, p. 39, grifos do autor).

Desde a mudança do enfoque, esta tese passou a questionar até que ponto os adolescentes estabeleceriam identificações com as imagens que consomem. E se essas identificações ocorressem de fato, como estariam sendo trabalhadas no ambiente escolar? Seria plausível um trabalho escolar contínuo e sistematizado de leitura de imagens que instrumentalizasse os estudantes para que percebessem como os textos imagéticos os influenciam? A ampliação do entendimento de significados que a leitura imagética propicia permitiria aos adolescentes mais autonomia no consumo das imagens às quais estão expostos?

Os questionamentos acima relatados se originaram das várias observações difusas e assistemáticas de situações que indicavam ser esse um fenômeno existente por parte da autora em sua prática como professora de Artes no Ensino Médio. Essas observações vinham sendo feitas há anos sem, no entanto, haver organização ou registro adequado dos dados que viriam a confirmar ou a negar essa percepção imprecisa.

A partir da constatação dessas possíveis relações, a pesquisa evoluiu no sentido de discriminar interferências no processo de identificações dos adolescentes com as imagens consumidas e de organizar algumas atividades escolares que observassem as transformações que as leituras dessas mesmas imagens produzem nos conceitos comunicados pelos adolescentes.

A mudança na compreensão da imagem poderia denotar também uma mudança no entendimento que o adolescente fazia do contexto que estava sendo representado? Suas ideias iniciais se ampliariam no decorrer da aula? Essas ampliações poderiam inferir uma interferência em sua identidade em formação?

Estas questões que cruzam a formação identitária dos estudantes e as imagens consumidas por eles em seus cotidianos não configuram aspectos diretamente relacionados a processos de ensino-aprendizagem mas podem estar presentes na escola, permeando os currículos oficiais.

Neste trabalho, a adolescência foi explorada mais no aspecto sociológico do que no enfoque psicológico, embora no capítulo dedicado às imagens na adolescência os aspectos psicológicos tenham sido apresentados conjuntamente aos pontos de vista sociais, já que ao mesmo tempo em que os sujeitos crescem fisicamente, há um crescimento emocional, intelectual e inter-relacional.

O método da pesquisa-ação foi considerado o mais adequado para a pesquisa de campo, por várias razões: existência de muitas variáveis, respostas individualizadas dos adolescentes às questões propostas nas atividades realizadas durante a pesquisa, as interferências da professora-pesquisadora no processo. Além disso, havia também a intenção de promover transformações de comportamentos nos sujeitos, sendo eles mesmos os agentes destas transformações, e de investigar se no ambiente escolar haveria disponibilidade para a realização de um trabalho contínuo de leitura imagética visando esclarecer as interferências que as imagens operam nas identificações articuladas pelos adolescentes.

A pesquisa de campo foi realizada na Escola Técnica Estadual Professor Horácio Augusto da Silveira, localizada no bairro da Vila Guilherme, zona norte do município de São Paulo. A amostra pesquisada contou com a participação de 71 estudantes da mesma escola, que cursavam o 1.º ano do Ensino Médio, e suas idades variavam entre quatorze e quinze anos.

As etapas da pesquisa de campo foram as seguintes:

- autorização dos responsáveis para a participação na pesquisa, já que os estudantes são menores de idade;
- questionário aplicado aos alunos sobre dados quantitativos (idade, origem geográfica e hábitos culturais);
- coleta espontânea de imagens;
- discussões conjuntas sobre temas significativos para os adolescentes;

- entrevistas individuais ou coletivas sobre conceitos e valores relacionados ao item anterior;
- coleta de imagens relacionadas aos temas selecionados pelos estudantes;
- leitura crítica de algumas das imagens selecionadas;
- discussões em classe acerca das mesmas imagens (gravadas e posteriormente transcritas);
- escolha de imagens significativas dos livros didáticos em uso pelos estudantes;
- leitura crítica das mesmas;
- discussão de seus significados;
- entrevista com os professores sobre as imagens selecionadas dos livros didáticos.

Após a efetivação da pesquisa de campo e a análise dos dados coletados, chegou-se a alguns temas recorrentes nos discursos dos estudantes, tanto nos discursos verbais, orais e escritos, como nos textos imagéticos selecionados pelos estudantes. Estes temas foram: o adolescente, suas expectativas e identificações afetivas, e o adolescente e suas identificações sociais e culturais.

Esses temas foram sendo desenvolvidos ao longo do desenvolvimento da pesquisa, tanto nas seleções de imagens feitas pelos estudantes como nas opiniões declaradas nos questionários escritos e também nas discussões em grupo decorrentes das sessões de leitura de imagens.

Com a finalização da pesquisa, verificou-se que os adolescentes estabeleceram diferentes relações de identificação com imagens variadas e que o trabalho escolar de leitura de imagens, contínuo e organizado, proporcionou aos estudantes uma reflexão sobre suas opiniões sobre as imagens, sobre os significados que elas apresentavam, sobre os conceitos que os próprios participantes expressavam sobre os temas discutidos e sobre as razões, muitas vezes inconscientes, que motivaram as identificações, embora esse processo tenha acontecido exclusivamente por ocasião da pesquisa, não sendo, de fato, uma prática constante na escola focalizada na pesquisa.

Observou-se ainda que os estudantes, num ambiente dialógico, ao conhecerem as posições de seus colegas sobre os assuntos em questão, refletiram sobre seus próprios conceitos (reflexão esta, muitas vezes, simultânea à verbalização) e os reviam ou ampliavam.

A continuidade do trabalho com leitura de imagens associadas às identificações que os adolescentes estabelecem com elas mostrou-se um instrumento de autoconhecimento para os estudantes, e mais uma forma destes adquirirem autonomia em uma fase da vida em que é extremamente relevante a aceitação e inclusão por um grupo, sendo que esta aceitação e inclusão muitas vezes está vinculada à cultura visual (por exemplo: filmes, videocliques, moda, grafites, quadrinhos).

Essa autonomia no consumo de imagens foi sendo verificada nas discussões coletivas sobre as mesmas, com a ampliação do entendimento de seus significados.

Ainda no século XXI, uma das grandes queixas generalizadas sobre a escola como instituição é a de que ela não se ocupa de temas de interesse imediato dos sujeitos que, obrigatoriamente, a frequentam, mas estrutura os currículos com conteúdos distantes das vivências dos estudantes, conteúdos esses que reforçam as condições das estruturas sociais a que os estudantes pertencem, quaisquer sejam estas estruturas.

Veiga-Neto comparou esse tipo de instituição escolar a

Uma imensa maquinaria encarregada de fabricar o sujeito moderno. Foi principalmente pela via escolar que a espacialidade e a temporalidade modernas se estabeleceram e se tornaram hegemônicas, de modo que elas funcionaram como uma condição de possibilidade – e talvez a mais importante delas – da ascensão da burguesia e do sucesso da lógica capitalista – primeiro no Ocidente e, depois, na maior parte do mundo. Mas o mundo mudou e continua mudando, rapidamente, sem que a escola esteja acompanhando tais mudanças (VEIGA-NETO, 2007, p. 104).

Na finalização da pesquisa, verificou-se que a escola focalizada desconhecia e desvalorizava a relevância das imagens além de sua função didática, isto é, como fator de identificação dos adolescentes.

Assim, ao se valorizar e reconhecer as relações extraescolares que os adolescentes estabelecem com as imagens, pode-se desenvolver um trabalho contínuo de reconhecimento e análise crítica da cultura visual que lhes possibilita autonomia em relação ao consumo das imagens e uma melhor compreensão do mundo e de si mesmos.

Afinal, ensinar a compreender o mundo é também função da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS³³

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Mauricio. **Adolescência Normal**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1981.

ABRAMO, Helena Wendel. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, n.5/6, p.25-36, maio/dez.1997.

_____. **O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro**. In: FREITAS, M. V. de. Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais. São Paulo, Ação Educativa, 2005.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2006.

_____. (Org.). **Temas básicos da sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973.

AGUIAR, Wanda M. J.; BOCK, Ana M. B.; OZELLA, Sergio. **Desmistificando a concepção de adolescência**. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 133, jan./abr. 2008.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à Filosofia**. São Paulo: Moderna, 2009.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e Percepção Visual: uma psicologia da visão criadora**. São Paulo: Thomson Pioneira, 1998.

AZEVEDO, Dúnya. **A evolução técnica e as transformações gráficas nos jornais brasileiros**. Revista Mediação, Belo Horizonte, vol.9, n.o 9, jul/dez 2009 disponível em [http://www.fumec.br/revistas/index.php/mediacao/article/view File/296/293](http://www.fumec.br/revistas/index.php/mediacao/article/view/File/296/293) acessado em junho de 2013.

BANDURA, Albert. **The stormy decade: fact or fiction?** New York: Psychology in the schools, 1964, 1, p. 224-231.

BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Brasília: Liber, 2007.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo, Perspectiva, 1991.

BAUER, Martin W.; BAS AARTS, B. **Para uma prestação de contas pública: além da amostra, da fidedignidade e da validade**. In: GASKEL, G.; BAUER, M.W.

³³ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

(org.). **Pesquisa quantitativa com texto, imagem e som – Um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. **O mal estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1998.

BELMIRO, Célia Abicalil. **A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português**, in Educação & Sociedade, ano XXI, n.o 72, Agosto/00 disponível em http://www.cedes.unicamp.br/rev_apresentacao.htm, acessado em dezembro de 2012.

BITTENCOURT, Circe. **Em foco: História, produção e memória do livro didático**. Revista Educação e Pesquisa, v.30, n.3, set/dez 2004a.

_____. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. São Paulo. Tese (Doutorado em História) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1993.

_____. **Livros Didáticos Entre Textos e Imagens in O Saber Histórico na Sala de Aula**. 11 Ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **O saber histórico na sala de aula**. SP: Contexto, 2004b.

BOHNSACK, Ralf. **A interpretação de imagens segundo o método documentário**. In WELLER, Wivian; PFAFF Nicole. **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação. Teoria e prática**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

BRASIL. **Constituição Federal Do Brasil**. Artigo 7º. Emenda Constitucional n.º nº 20, de 15/12/1998 disponível em <http://jus.com.br/artigos/2058/limitacoes-ao-trabalho-do-menor-frente-ao-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>, acessado em fevereiro de 2014

BRASIL. **Decreto-Lei n.o 1006, 30 de dezembro de 1938**. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Lex, v.1, p. 1-6.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** (Lei 8069/90 de 13/07/90).

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 1996, disponíveis em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12657:parâmetros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series&catid=195:seb-educacao-basica, acessado em dezembro de 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**, 2000, disponíveis em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> acessado em setembro de 2014.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO. <http://www.cbl.org.br/telas/cbl/downloads.aspx> acessado em setembro de 2014.

CAMPOS, Raymundo. **História Geral**. São Paulo: Atual, 1991.

CENTRO PAULA SOUZA. <http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/etec/enem/desempenho-2012/13-11-26-50-MELHORES-PUBLICAS-DO-ESTADO-SP.pdf>. acessado em fevereiro de 2014.

CHARLOT, Bernard. **Entrevista a Keli Booph** disponível em ://www.sinpro-rs.org.br/extra/dez 01/entrevista.asp acessado em outubro de 2014.

CHARNEY, Leo e SCHWARTZ, Vanessa R. orgs in **O cinema e a invenção da vida moderna**. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

CHOPPIN, Alain. **História dos Livros e das edições didáticas: sobre o estudo da arte**. Revista da Faculdade de Educação da USP. Educação & Pesquisa. Set/dez 2004.

CIAMPA, Antônio da Costa. **A identidade social e suas relações com a ideologia**. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1977.

_____. **A estória do Severino e a história da Severino**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

COELHO NETTO, José Teixeira. **A cultura como experiência**. In RIBEIRO, Renato. **Humanidades: um novo curso para a USP**. São Paulo: Edusp, 2001.

_____. **Semiótica, informação e comunicação**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. **Educação, políticas de subjetivação e sociedades de controle**. In: MARCONDES, Adriana; FERNANDES, Ângela; ROCHA, Marisa da. (orgs.). **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

DANTAS, José. **História Geral**. São Paulo: Moderna, 1985.

DAYRELL, Juarez. **O rap e o funk na socialização da juventude**. In Revista Educação e Pesquisa, v. 28, n.1, jan/junho de 2002, p. 118 - 136 São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2002.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, vol.3, Tomo II, 1996.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, vol.5, Tomo II, 1997.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo Martins Fontes, 2007.

DOWBOR, Ladislau. **Educação, tecnologia e desenvolvimento**. In BRUNO, Lúcia (org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas**. São Paulo: Atlas, 1996.

DUARTE, Regina Horta. **Histórias de uma guerra: os índios botocudos e a sociedade oitocentista**. São Paulo: Revista de História. FFLCH, 1998, acesso em <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/rh/n139/a03n139.pdf>, em janeiro de 2013.

DUBET, François. **Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet**. São Paulo, Revista Brasileira de Educação, n. 5, maio/ago. 1997, p. 222-31.

_____; Olivier Galland e Éric Deschavanne (dir.). **Comprendre: les jeunes**. In Revue de Philosophie et de Sciences Sociales, 5. Paris: Presses Universitaires de France, 2004.

DUBORGEL, Bruno. **Imaginaire et pédagogie**. Toulouse: Ed. Privat, 1992.

DURUY, Victor. **Compêndio da História Universal**. Trad. Francisco Bernardino de Souza. Rio de Janeiro: B. L. Gardiner, 1900.

ECO, Umberto. **Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

ELLSWORTH, Elizabeth. **Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também**. In SILVA, Tomaz Tadeu da. *Nunca fomos humanos. Nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

ERIKSON, Erik. **Identidade, Juventude e crise**. Rio de Janeiro, 1987.

_____. **O ciclo de vida completo**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ESAÚ, Eliseu de e PINTO, Luiz Gonzaga de Oliveira. **História Geral da Civilização**, São Paulo: Editora Saraiva, 1974.

FELDMAN, Edmund Burke. **Becoming human through art**. New York: Prentice-Hall, 1970.

FERRARI, Armando B. **Adolescência: o segundo desafio**. Considerações psicanalíticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Power/Knowledge: Selected interviews and other writings. 1972-1977.** Nova Iorque: Pantheon Books, 1980.

FRANCO, Maria Amélia R. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 31, n. 3, dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 09 set. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011>.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho d'água, 2003.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

FREITAS, Maria Teresa & SOUZA, Solange Jobim & KRAMER, Sônia. **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Bakhtin.** São Paulo: Cortez, 2003.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização.** In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1905). **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade.** Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, v. VII, 1974.

_____. (1908). **Sobre as teorias sexuais das crianças.** Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. v. XI, 1974.

_____. (1921). **Psicologia das massas e análise do eu.** Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. v. XVIII, 1974.

FROTA, Rafael. **Manual de fotogravura.** 2006. Disponível em www.milpedras.com/es/descargas/download/41, acessado em junho de 2013.

FUVEST. http://www.fuvest.br/vest2013/informes/relacaocandidato_vaga2013.pdf, acessado em fevereiro de 2014.

GADAMER, Hans-George. **Verdad y método**, vol 1. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1996.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade.** São Paulo: Editora da Unesp, 1991.

_____. **Modernidade e identidade** RJ: Zahar, 2002.

HALL, G. Stanley. **Adolescence: its Psychology and its Relation to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion, and Education.** New York: D. Appleton and Company, 1907 (disponível em <http://archive.org/stream/adolescenceitsps02halluoft#page/n7/mode/2up> - acesso em janeiro de 2013).

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Quem precisa da identidade? in SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes: 2007.

HARDT, Michael. **A sociedade mundial de controle**. In ALLIEZ, Éric (org). **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**. São Paulo: Ed. 34, 2000.

HEITLINGER, Paulo. <http://tipografos.net/historia/lutero.html>, 2007, acessado em julho de 2013.

HOUSEN, Abigail [et al.]. **Educação Estética e Artística: Abordagens Transdisciplinares**. Coordenação da edição: João Pedro Fróis. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

IBGE. <http://censo2010.ibge.gov.br>, acessado em fevereiro de 2014.

IEZZI, Gelson, DOLCE, Osvaldo, DEGENSZAJN, David, PÉRIGO, Roberto. **Matemática: ciência e aplicações, vol.1: ensino médio**. São Paulo: Saraiva, 2010.

JARDINE, Gail Mc Nicol. **Foucault e a educação**. Edições Pedagogo: Mangualde, Portugal, 2007.

JOLY, Martine. **A imagem e sua interpretação**. Lisboa: Edições 70, 2002

KNOBEL, Mauricio. **Adolescência normal – componente psicológico – síndrome da adolescência normal**. Aula na Pós-Graduação de Saúde Mental na UNICAMP, junho 1993, encontrado em <http://www.geocities.com/HotSprings/Villa/7340/adonorm.html> e acessado em janeiro de 2013.

KODAK. http://www.br.kodak.com/BR/pt/consumer/fotografia_digital_classica/para_uma_boa_foto/historia_fotografia/historia_da_fotografia02.shtml?primeiro=1, acesso em junho de 2013.

LACAN, Jacques. **A identificação: seminário 1961-2**. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2003.

LARSSON, Göran. **Muslims and the New Media**. [S.l.]: Ashgate, 2011.

LASCH, Christopher. **A cultura do Narcisismo**. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1975.

LIPOVETSKY, Gilles. **“A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo”** (1983). Trad. T. M. Deutsch. Barueri: Manole, 2005.

_____. A sociedade da decepção. Barueri, SP: Manole, 2007.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

_____. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MANNHEIM, Karl. **Das Problem der Generationen**, in idem, **Wissenssoziologie** (introdução e organização: Kurt H. Wolff). Neuwied: Luchterhand, 1964.

MARIOTTI, Humberto. **As paixões do Ego. Complexidade, política e solidariedade**. São Paulo: Palas Athena, 2000.

MATTA, Ari da. **Curso Básico de História Geral**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960.

MATTOSO, Antônio G. **Compêndio de História Universal**. São Paulo: Melhoramentos, 1957

MÁXIMO, Antônio e ALVARENGA, Beatriz. **Curso de Física**, volume 1. São Paulo: Scipione, 2010.

MÁXIMO-ESTEVES, Lidia. **Visão Panorâmica da Investigação-Ação**. Porto: Porto Editora, 2008.

MCKINNEY, John Paul, STROMMEN, Ellen A., FITZGERALD, Hiram E. **Psicologia de desenvolvimento: O adolescente e o adulto jovem**. Rio de Janeiro: Campus, 1986.

MEAD, Margaret. **Coming of Age in Samoa**. Londres: Perennial Books, 2001.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu**. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa. **Meu coração**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1963.

OLIVEIRA, Lélia de Cássia Faleiros. **Gênero, Masculinidades plurais e identidades docentes – um estudo das representações de homens-professores**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1984.

OTT, Robert W. **Ensinando Crítica nos Museus**. In: BARBOSA, Ana Mae (org.), **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1977. p. 111-139.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil – Educação popular e Educação de Adultos**. 6ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PARSONS, Michael J. **Compreender a Arte**. Lisboa: Editorial Presença, 1992.

PERALVA, Angelina Teixeira. **O jovem como modelo cultural**, IN: *Revista Brasileira de Educação*, nº 5-6: Juventude e Contemporaneidade, SP: Anped, p. 15-24, maio-dezembro 1997.

PERUZZO, Francisco Miragaia e CANTO, Eduardo Leite do. **Química na abordagem do cotidiano, volume 1**. São Paulo: Moderna, 2003.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. São Paulo: Ática, 1996.

PILLAR, Analice Dutra. (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

PLAZA, Julio. **As imagens da terceira geração, tecnopoéticas**. In PARENTE, André (org.) **Imagem-máquina. A era das tecnologias do virtual**. São Paulo: Editora 34, 1993.

PORTOUIIS, Jean-Pierre DESMET, Huguette. **A educação pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

RIOLFI, Claudia Rosa e ALAMINOS, Cláudia. **Os pontos de virada na formação do professor universitário: um estudo sobre o mecanismo da identificação**. *Revista Educação e pesquisa*. São Paulo, vol. 33, n.2, p. 297-310, maio/agosto 2007.

ROGERS, Carl. **Tornar-se Pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Raphaela de Almeida. As pesquisas sobre o livro didático de História: temas e perspectivas disponível em http://encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais/1212952893_ARQUIVO_TEXTOANPUH2008-INICRAPHAELA-REVISTO2%5B1%5D.pdf acessado em fevereiro de 2014.

SÃO PAULO. **Referencial de Expectativas para o Desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental**. São Paulo: SME/DOT, 2006.

SÃO PAULO. **Resolução nº. 4871, de 22 de outubro de 2001**. (D.O.E. - 23.10.2001 e retificada em 24.10.2001) disponível em <http://leginf.uspnet.usp.br/resol/r4871m.htm#c2>, acessado em janeiro de 2013.

SENAI-SP. **Impressão offset**. Tecnologia de impressão offset - I. 2ª ed. São Paulo, 2002.

SENE, Eustáquio de e MOREIRA, João Carlos. **Geografia geral e do Brasil, volume 1: Espaço geográfico e globalização: ensino médio**. São Paulo: Scipione, 2010.

SILVA, Joaquim. **História da civilização**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1937.

_____. **História geral**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1943.

SILVA, Maria de Lourdes Ramos da. **Impasses da educação escolar na era de Narciso**. São Paulo: Mandurá/ CEMOrOc/EDF- Feusp, 2012, pg. 84-101.

_____. **A complexidade inerente aos processos identitários docentes**. Notandum Libro 12 2009 CEMOrOC-Feusp / IJI-Universidade do Porto, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes: 2007.

SIMÃO, Livia Mathias. **Ensaio Dialógicos: compartilhamento e diferença nas relações eu-outro**. São Paulo: HUCITEC, 2010.

SINGER, Ben. **Modernidade, hiperestímulo e o início do sensacionalismo popular** in CHARNEY, Leo e SCHWARTZ, Vanessa R. orgs. in **O cinema e a invenção da vida moderna**. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

SOARES, José Coimbra. **Iniciação ao estudo de Ciências**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

TANDON, Rajesh. **Social Transformation and Participatory Research. Convergence: An International Journal of Adult Education**, vol. 21, n.o 2-3, p. 5-18, 1988.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa ação**. São Paulo: Cortez, 2002.

VALSINER, Jaan. **Uses of common sense and ordinary language in psychology, and beyond: a co-constructionist perspective and its implications**. In SIEGFRIED, J. (org.) **The status of common sense in psychology**. Norwood, N.J.: Ablex, 1994.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da humanidade.** In: A escola tem futuro? Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

VIANNA, Francisco. **Leituras Infantis – Segundo Livro.** São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1922.

WELLER, Wivian; PFAFF Nicole. **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação. Teoria e prática.** Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes: 2007.

FONTES DAS IMAGENS

Figura 1: CHARNEY, Leo e SCHWARTZ, Vanessa R. orgs. in O cinema e a invenção da vida moderna. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

Figura 2: Recursos educativos, disponível em <http://actividadesonline.blogspot.com.br/2011/03/o-mais-antigo-mapa-celeste-vai-leilao.html>, acessado em outubro de 2014.

Figura 3: Filosofando e historiando, disponível em http://filosofandoehistoriando.blogspot.com.br/2012/02/01_archive.html, acessado em outubro de 2014.

Figura 4: Revista Ilustrada, disponível em <http://carrogitinho.blogspot.com.br/2013/05/daguerreotipo-19-abolicao-era-uma-festa.html>, acessado em outubro de 2014.

Figura 5: Álbum de aves amazônicas, organizado por Oswaldo Goeldi, disponível em http://www.girafamania.com.br/introducao/zoo_goeldi_album.html, acessado em outubro de 2014.

Figura 6: KODAK, disponível em http://wwwbr.kodak.com/BR/pt/consumer/fotografia_digital_classica/para_uma_boa_foto/historia_fotografia/historia_da_fotografia03.shtml?primeiro=1, acessado em outubro de 2014.

Figura 7: Studyblue, disponível em <http://www.studyblue.com/notes/note/n/exam-no-1/deck/2168236>, acessado em outubro de 2014.

Figura 8: Harpia Leilões, disponível em <http://www.harpyaleiloes.com.br/peca.asp?ID=225576&ctd=7&tot=57&tipo=20>, acessado em outubro de 2014.

Figura 9: Art of Photogravure, disponível em <http://www.photogravure.com/collection/searchResults.php?page=7&period=pictorial&view=medium>, acessado em outubro de 2014.

Figura 10: Folha de São Paulo, disponível em <http://acervo.folha.com.br/fsp/1969/06/30>, acessado em outubro de 2014.

Figura 11: VIANNA, Francisco. Leituras Infantis – Segundo Livro. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1922.

Figura 12: DURUY, Victor. Compêndio da História Universal. Trad. Francisco Bernardino de Souza. Rio de Janeiro: B. L. Gardiner, 1900.

Figura 13: SILVA, Joaquim. História da civilização. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1937.

Figura 14: SILVA, Joaquim. História da civilização. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1937.

Figura 15: SILVA, Joaquim. História geral. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1943.

Figura 16: SILVA, Joaquim. História geral. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1943.

Figura 17: MATTOSO, Antônio G. Compêndio de História Universal. São Paulo: Melhoramentos, 1957.

Figura 18: MATTOSO, Antônio G. Compêndio de História Universal. São Paulo: Melhoramentos, 1957.

Figura 19: MATTA, Ari da. Curso Básico de História Geral. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960.

Figura 20: MATTA, Ari da. Curso Básico de História Geral. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960.

Figura 21: OLIVEIRA, Alaíde Lisboa. Meu coração. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1963.

Figura 22: SOARES, José Coimbra. Iniciação ao estudo de Ciências. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

Figura 23: ESAÚ, Eliseu de e PINTO, Luiz Gonzaga de Oliveira. História Geral da Civilização, São Paulo: Editora Saraiva, 1974.

Figura 24: DANTAS, José. História Geral. São Paulo: Moderna, 1985.

Figura 25: DANTAS, José. História Geral. São Paulo: Moderna, 1985.

Figura 26: CAMPOS, Raymundo. História Geral. São Paulo: Atual, 1991.

Figura 27: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. Filosofando: Introdução à Filosofia. São Paulo: Moderna, 2009.

Figura 28: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. Filosofando: Introdução à Filosofia. São Paulo: Moderna, 2009.

Figura 29: IEZZI, Gelson, DOLCE, Osvaldo, DEGENSZAJN, David, PÉRIGO, Roberto. Matemática: ciência e aplicações, vol.1: ensino médio. São Paulo: Saraiva, 2010.

Figura 30: IEZZI, Gelson, DOLCE, Osvaldo, DEGENSZAJN, David, PÉRIGO, Roberto. Matemática: ciência e aplicações, vol.1: ensino médio. São Paulo: Saraiva, 2010.

Figura 31: gráfico produzido pela autora.

Figura 32: gráfico produzido pela autora.

Figura 33: gráfico produzido pela autora.

Figura 34: gráfico produzido pela autora.

Figura 35: gráfico produzido pela autora.

Figura 36: gráfico produzido pela autora.

Figura 37: gráfico produzido pela autora.

Figura 38: gráfico produzido pela autora.

Figura 39: gráfico produzido pela autora.

Figura 40: gráfico produzido pela autora.

Figura 41: gráfico produzido pela autora.

Figura 42: gráfico produzido pela autora.

Figura 43: gráfico produzido pela autora.

Figura 44: gráfico produzido pela autora.

Figura 45: gráfico produzido pela autora.

Figura 46: gráfico produzido pela autora.

Figura 47: gráfico produzido pela autora.

Figura 48: gráfico produzido pela autora.

Figura 49: gráfico produzido pela autora.

Figura 50: gráfico produzido pela autora.

Figura 51: gráfico produzido pela autora.

Figura 52: diagrama produzido pela autora.

Figura 53: imagem não identificada coletada por estudante.

Figura 54: imagem não identificada coletada por estudante.

Figura 55: desenho de autoria de estudante.

Figura 56: montagem de autoria de estudante.

Figura 57: logotipo e símbolo do governo de São Paulo disponível em <http://www.psdb.org.br/o-governo-estado-de-sao-paulo-investe-em-transporte-educacao-e-saude-na-baixada-santista/>, acessado em outubro de 2014.

Figura 58: logotipo da ONG Hope for African Children Initiative, disponível em <http://weburbanist.com/2010/06/28/hidden-logos-12-creative-designs-with-secret-symbols/>, acessado em outubro de 2014.

Figura 59: fotografia de autoria de estudante.

Figura 60: imagem não identificada coletada por estudante.

Figura 61: imagem não identificada coletada por estudante.

Figura 62: imagem não identificada coletada por estudante.

Figura 63: imagem não identificada coletada por estudante.

Figura 64: desenho produzido por estudante.

Figura 65: imagem não identificada coletada por estudante.

Figura 66: imagem não identificada coletada por estudante.

Figura 67: capa de caderno produzida por CREDEAL, manufatura de papéis, 2011.

Figura 68: imagem não identificada coletada por estudante.

Figura 69: RIORDAN, Rick. A Batalha do Labirinto. São Paulo: Intrínseca, 2010

Figura 70: imagem não identificada coletada por estudante.

Figura 71: imagem não identificada coletada por estudante.

Figura 72: imagem não identificada coletada por estudante.

Figura 73: fotografia produzida pelo ex-namorado de estudante, 2013.

Figura 74: imagem não identificada coletada por estudante.

Figura 75: imagem não identificada coletada por estudante.

Figura 76: imagem não identificada coletada por estudante.

Figura 77: disponível em pt.dreamstime.com, acessado em outubro de 2014.

Figura 78: disponível em www.fumanifesto.com, acessado em outubro de 2014.

Figura 79: disponível em www.eluniversalsanantonio.mx, acessado em outubro de 2014.

Figura 80: disponível em www.eoc.org.hk, acessado em outubro de 2014.

Figura 81: imagem não identificada coletada por estudante.

Figura 82: SENE, Eustáquio de e MOREIRA, João Carlos. Geografia geral e do Brasil, volume 1: Espaço geográfico e globalização: ensino médio. São Paulo: Scipione, 2010.

Figura 83: IEZZI, Gelson, DOLCE, Osvaldo, DEGENSZAJN, David, PÉRIGO, Roberto. Matemática: ciência e aplicações, vol.1: ensino médio. São Paulo: Saraiva, 2010.

Figura 84: PERUZZO, Francisco Miragaia e CANTO, Eduardo Leite do. Química na abordagem do cotidiano, volume 1. São Paulo: Moderna, 2003.

Figura 85: IEZZI, Gelson, DOLCE, Osvaldo, DEGENSZAJN, David, PÉRIGO, Roberto. Matemática: ciência e aplicações, vol.1: ensino médio. São Paulo: Saraiva, 2010.

Figura 86: IEZZI, Gelson, DOLCE, Osvaldo, DEGENSZAJN, David, PÉRIGO, Roberto. Matemática: ciência e aplicações, vol.1: ensino médio. São Paulo: Saraiva, 2010.

Figura 87: SENE, Eustáquio de e MOREIRA, João Carlos. Geografia geral e do Brasil, volume 1: Espaço geográfico e globalização: ensino médio. São Paulo: Scipione, 2010.

Figura 88: PERUZZO, Francisco Miragaia e CANTO, Eduardo Leite do. Química na abordagem do cotidiano, volume 1. São Paulo: Moderna, 2003.

Figura 89: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. Filosofando: Introdução à Filosofia. São Paulo: Moderna, 2009.

Figura 90: PERUZZO, Francisco Miragaia e CANTO, Eduardo Leite do. Química na abordagem do cotidiano, volume 1. São Paulo: Moderna, 2003.

Figura 91: SENE, Eustáquio de e MOREIRA, João Carlos. Geografia geral e do Brasil, volume 1: Espaço geográfico e globalização: ensino médio. São Paulo: Scipione, 2010.

Figura 92: SENE, Eustáquio de e MOREIRA, João Carlos. Geografia geral e do Brasil, volume 1: Espaço geográfico e globalização: ensino médio. São Paulo: Scipione, 2010.

Figura 93: SENE, Eustáquio de e MOREIRA, João Carlos. Geografia geral e do Brasil, volume 1: Espaço geográfico e globalização: ensino médio. São Paulo: Scipione, 2010.

Figura 94: PERUZZO, Francisco Miragaia e CANTO, Eduardo Leite do. Química na abordagem do cotidiano, volume 1. São Paulo: Moderna, 2003.

Figura 95: MÁXIMO, Antônio e ALVARENGA, Beatriz. Curso de Física, volume 1. São Paulo: Scipione, 2010.

Figura 96: MÁXIMO, Antônio e ALVARENGA, Beatriz. Curso de Física, volume 1. São Paulo: Scipione, 2010.

Figura 97: PERUZZO, Francisco Miragaia e CANTO, Eduardo Leite do. Química na abordagem do cotidiano, volume 1. São Paulo: Moderna, 2003.

Figura 98: Fotografia de Kevin Carter, 1993.

Figura 99: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. Filosofando: introdução à Filosofia. São Paulo: Moderna, 2009.

Figura 100: MÁXIMO, Antônio e ALVARENGA, Beatriz. Curso de Física, volume 1. São Paulo: Scipione, 2010.

Figura 102: IEZZI, Gelson, DOLCE, Osvaldo, DEGENSZAJN, David, PÉRIGO, Roberto. Matemática: ciência e aplicações, vol.1: ensino médio. São Paulo: Saraiva, 2010.

Figura 103: imagem não identificada coletada por estudante

Figura 104: Fotografia de Kevin Carter, 1993.

Figura 105: imagem não identificada coletada por estudante.

Figura 106: PERUZZO, Francisco Miragaia e CANTO, Eduardo Leite do. Química na abordagem do cotidiano, volume 1. São Paulo: Moderna, 2003.

ANEXO A: Consentimento dos estudantes e seus responsáveis**ETEC Professor Horácio Augusto da Silveira**

Eu, _____, concordo em participar da pesquisa de campo integrante da tese de doutorado “Imagens e formação de identidades na adolescência: relações e interferências” da doutoranda Profa. Selma Botton, orientada pela Profa. Dra. Maria de Lourdes Ramos da Silva, na linha de Psicologia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

O desenvolvimento do trabalho assim como as análises dos resultados e conclusões serão de livre acesso aos estudantes e seus responsáveis.

As identidades dos estudantes não serão publicadas no trabalho.

Assinatura do estudante: _____

Autorização do responsável:

Eu, _____, responsável pelo (a) menor acima, autorizo o mesmo a participar da pesquisa.

Assinatura do responsável: _____

São Paulo, _____ de março de 2013.

ANEXO B: Termo de consentimento de autorização da escola**Termo de autorização**

Ao Sr. Diretor da ETEC Professor Horácio Augusto da Silveira

Venho por meio desta solicitar autorização para desenvolver, com estudantes desta instituição, a pesquisa de campo integrante da tese de doutorado **Imagens e identificações dos adolescentes**. O trabalho é orientado pela Profa. Dra. Maria de Lourdes Ramos da Silva, na linha de Psicologia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

A pesquisa será realizada no decorrer das aulas de Artes e não prejudicará o cumprimento do programa da disciplina.

O desenvolvimento do trabalho assim como as análises dos resultados e conclusões serão de livre acesso aos estudantes, seus responsáveis e à direção escolar.

As identidades dos estudantes não serão publicadas no trabalho.

Atenciosamente,

Profa. Selma Botton.

Eu, Prof. João Wagner Andrijch, diretor da Etec Professor Horácio Augusto da Silveira, abaixo assinado, autorizo a realização da pesquisa acima referida.

Assinatura do diretor:_____

São Paulo, _____ de março de 2013.

ANEXO C: QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS BIOGRÁFICOS

Nome: _____

Idade: _____

Região de domicílio: _____

Como vem à escola (a pé, de bicicleta, de ônibus, de metrô, de carro): _____

Qual é a composição da sua família? _____

Quantas pessoas moram com você? _____

Você trabalha? _____ Em quê? _____ Quantas horas por dia? _____

Região do trabalho: _____

Você pretende cursar o Ensino Técnico? _____ Se sim, em qual carreira? _____

Você pretende cursar uma faculdade? _____ Se sim, em qual carreira? _____

Você se considera pertencente a qual raça/cor? _____

Você se considera pertencente a qual classe social? _____

Você tem religião? _____ Se sim, qual é? _____

Sua religião é a mesma de sua família? _____

Qual (s) é (são) sua (s) preferência (s) em:

Música: _____

Cinema: _____

Televisão: _____

Internet: _____

Esporte: _____

Literatura: _____

Quadrinhos: _____

Outros _____

ANEXO D: OUTRAS IMAGENS ESPONTÂNEAS SELECIONADAS POR ESTUDANTES

Imagem selecionada pelo aluno Guilherme Imagem selecionada pela aluna Stefany Imagem selecionada pelo aluno Marcos

Imagem selecionada pela aluno Edison

Imagem selecionada pela aluna Maria

Imagem selecionada pelo aluno Gabriel

Imagem selecionada pela aluna Tatiane

Imagem selecionada pela aluna Sabrina

Imagem selecionada pelo aluno João

Imagem selecionada pela aluna Cristina

Imagem selecionada pelo aluno Mateus

ANEXO E: QUESTIONÁRIO SOBRE AS IMAGENS ESPONTÂNEAS

Nome: _____ data: _____

Questionário sobre a imagem escolhida

Por que você escolheu esta imagem?

Faça uma descrição da imagem que você escolheu.

O que esta imagem representa ou significa para você?

Você sabe quem é o (a) autor (a) desta imagem? Se sim, informe o nome do (a) autor (a).

Você sabe quando esta imagem produzida? Se sim, informe a data.

Dê um título para a imagem escolhida.

ANEXO F: QUESTIONÁRIO SOBRE CONHECIMENTOS RELATIVOS AO TEMA PRECONCEITO

Nome: _____ data: _____

1. Que tipos de preconceito existem no mundo?
2. Para você, qual é o preconceito mais forte/importante?
3. E aqui no Brasil, que tipos de preconceito existem?
4. Há preconceitos que existem em outros países mas no Brasil não?
5. E nesta cidade, quais preconceitos existem?
6. E nesta escola?
7. E na sua classe?
8. Você considera que preconceitos são valores positivos ou negativos?
9. Você considera que preconceitos podem ser valorizados positiva ou negativamente conforme o contexto?
10. Você já se sentiu vítima de preconceito (s)?
11. Qual (s)?
12. Quando e onde você se sentiu assim?
13. O que você fez nessa ocasião?
14. Você tem algum (s) preconceito (s)?
15. Se sim, porque você tem esse(s) preconceito(s)?
16. Você já agiu ou age preconceituosamente?
17. Se sim, de que forma?
18. Alguma pessoa da sua família tem algum tipo de preconceito?
19. Se sim, qual?
20. Você poderia descrever a imagem que trouxe para a pesquisa?
21. Você se recorda de alguma imagem (além da que você trouxe) que mostrava algum tipo de preconceito?
22. Onde você a viu (em um filme, na internet, na TV, em uma revista, num grafite, numa propaganda)?
23. Você sabe quem produziu essa imagem, em que país, se era homem ou mulher, que idade tinha essa pessoa?

ANEXO G: OUTRAS IMAGENS COLETADAS POR ESTUDANTES SOBRE O TEMA PRECONCEITO

Imagem selecionada pela aluna Maria

Imagem selecionada pelo aluno Caio

Imagem selecionada pelo aluno Pedro

Imagem selecionada pela aluna Clara

Imagem selecionada pela aluna Joana

Imagem selecionada pelo aluno Guilherme

Imagem selecionada pela aluna Carol

Imagem selecionada pela aluna Stefani

Imagem selecionada pela aluna Daniela

Imagem selecionada pelo aluno Leandro

Imagem selecionada pela aluna Gabriela

Imagem selecionada pela aluna Elisa

Imagem selecionada pelo aluno Pedro

Imagem selecionada pelo aluno Fernando

Imagem selecionada pelo aluno Henrique

Imagem selecionada pela aluna Sabrina

Imagem selecionada pelo aluno Vinícius

Imagem selecionada pela aluna Paula

Imagem selecionada pelo aluno William

ANEXO H: OUTRAS IMAGENS COLETADAS DE LIVROS DIDÁTICOS POR ESTUDANTES

Imagem selecionada pelo aluno Yuri

Imagem selecionada pela aluna Laura

Imagem selecionada pela aluna Gabriela

Imagem selecionada pelo aluno Tiago

Imagem selecionada pela aluna Olivia

Imagem selecionada pela aluna Maria

Imagem selecionada pela aluna Carol

Imagem selecionada pelo aluno Guilherme

Imagem selecionada pelo aluno Yuri

Imagem selecionada pela aluna Tatiane

ANEXO I: TRANSCRIÇÃO EDITADA DAS DISCUSSÕES EM GRUPO SOBRE PRECONCEITO

Pesquisadora: Bom dia meninos a gente veio nesta sala aqui para comentar as imagens que vocês trouxeram sobre o preconceito... nós fizemos um teste de gravação na quarta-feira passada lembram? quem vai falar pode ser quem trouxe a imagem ou outra pessoa que quiser... mas tem que falar o nome primeiro porque eu estou fazendo a pesquisa e vou transcrever... então o que vai ser gravado então quando você for falar tem que falar seu nome que na hora eu que eu vou escrever o que for gravado pra eu saber quem é porque eu não conheço direito a voz de vocês

Figura 75

P: Primeiro quem é q trouxe essa imagem? ... quem é que trouxe esta? ... esta apareceu 2 vezes já... Edison porque você escolheu essa?

Edison: Porque o cara tem um defeito e fica olhado o defeito dos outros

P: Qual é o defeito que ele tem?

Gabriel: O defeito desses caras aí é que um tem um rabo e o outro tem orelha de abano

P: Você considera essas duas coisas “defeitos”?

Edison: É... o rabo é mais defeito que o outro são defeitos

P: Quem é da sala q não concorda com o Gabriel?

Gabriel: Você considera essas duas coisas “defeitos” ... é... a pessoa que está zutando a outra não enxerga o próprio defeito mas vê o defeito dos outros (nesta hora o aluno é aplaudido)

P: Quem é da sala que não concorda com o Gabriel que acha que é outra coisa pode falar

Joana: Eu não acho que seja um defeito só acho que seja mas uma característica diferente... eles também têm uma... mas não olham... a orelha grande

não é necessariamente defeito mas uma característica... mas eles transformam a característica em defeito dele... eles transformam a orelha dele em defeito

Bruno: eu acho que não seria defeito nenhum dos dois... aqueles dois são diferentes dele... eles discriminam ele porque ele é diferente... o rabo é defeito porque ninguém tem rabo (comentários generalizados: como é que rabo não é defeito?)
professora

P: então se ninguém tem e alguém tem... então é defeito?

Caio: Aqui ninguém tem rabo... não... não é bem assim

P: Então explica direito

Gabriel: O Caio disse... ele tem um rabo... ele tem mais defeito do que o outro... como que ter um rabo não é defeito?

P: Vê se eu entendi o que vocês falaram... a orelha grande não é defeito... o rabo é defeito porque ninguém tem... é um RABO ninguém tem aí é defeito

Vários alunos ao mesmo tempo: Mesmo se tiver rabo... não deve ser discriminado... mesmo sendo um defeito

Gabriel: O Caio falou que a orelha grande não é defeito mas o rabo sim porque ninguém tem rabo se alguém tem o que ninguém tem é defeito... ele tem um rabo ele tem mais defeito do que o outro entendeu? mesmo se tiver rabo não deve ser discriminado

P: A Renata pediu a palavra depois o João e depois quem é que tinha pedido? Joana... depois o Guilherme e depois a Fabíola

Renata: Pode estar ligado com aquele... todo mundo diz cada um cuida da sua vida não é o que a gente fala... é como se fosse um provérbio... não é de uma imagem sobre preconceito pode até ser mas é uma frase cada um cuida do seu rabo mas nessa imagem ele não estão cuidando... o defeito deles pode ser... é esse o rabo está simbolizando... que eles não estão cuidando da vida

Fabíola: Eu ia falar que a imagem... o rabo era mais uma metáfora pra dizer que... um símbolo

Guilherme: O rabo aí não é uma coisa real... porque pra você falar mesmo que a pessoa possa ter um rabo... é uma característica dela... o rabo aí é uma simbologia... ela não olha pra própria característica dela... que pra sociedade pode ser estranho...poderia ser qualquer outra coisa

João: Não... pro... cê já explicou já

Joana: isso que eu ia falar... que o rabo era como se fosse símbolos... porque eles não são querendo ou não eles não são o que chama mais a atenção ao meu ver... o que chama mais atenção é que ele está sendo constrangido pelos outros que estão julgando ele por alguma coisa por algo que ele tem alguma coisa... só que escondidinho lá atrás eles também têm alguma coisa

P: O que eles têm escondidinho?

Joana é o rabo só que o rabo é um símbolo mas também é uma característica não quer dizer que o rabo também seja um defeito nem a orelha é um defeito mas do mesmo jeito que o de verde tem eles também têm o rabo como característica quer dizer que eles também têm uma característica e não deviam apontar até porque os 3 tem uma característica ...

Guilherme: Características mal vistas pela sociedade... também poderiam ser dois olhos bem bem grandes assim...

P: Também seria preconceito?

Guilherme: Seria... pode ser também que os que discriminam Também poderiam ser discriminados

P: O Edison mandou e o Bruno mandou a mesma imagem... vocês escolheram a mesma imagem ou compartilharam?

Bruno: Os dois escolheram diferente... foi coincidência

P: De onde vocês tiraram?

Bruno: do Google

P: Vocês já conheciam a imagem ou pesquisaram

Bruno: a gente pesquisou pra trazer

Figura 76

P: Essa quem trouxe uma mão segurando a outra?

Gabriel: Eu... Gabriel

P: Gabriel... porque você escolheu essa?

Gabriel: É pra mostrar pra não ter preconceito

P: Você acha que essa imagem não mostra o preconceito? Porque você acha isso Gabriel?

Gabriel: Porque tem a mão de um branco e a mão de um negro

Selma: Que que eles estão fazendo?

Gabriel: De mãos dadas simbolizando a amizade paz

P: Você já conhecia essa imagem ou pesquisou?

Gabriel: Já conhecia

P: conhecia de onde?

Gabriel: dos livros... escolares (risos)... essa é uma imagem conhecida

P: alguém mais já conhecia?

(Alguns alunos): já... é famosa... famosa nos livros escolares

Guilherme: Sabe... porque quando eu fazia pesquisa lá no Google o que mais aparece... é a primeira coisa que aparece é um branco e um negro de mãos dadas

Fabia: O preconceito maior é o racial

P: Vocês concordam com a Fabíola?

(Vários alunos juntos): NÃO

Joana: eu não acho que simboliza a paz... mas simboliza que não tem diferença entre os dois que independente da cor são duas mãos... eu não acho que o racismo seja o maior preconceito porque tem preconceito com praticamente tudo qualquer característica diferente que a pessoa tem mas o mais... realmente um dos mais conhecidos pela mídia em tudo mais é o preconceito de raça

P: Muito bem quem acha que tem outros também que são importantes ou que o de cor não é o principal? Fala a Bianca depois o Henrique

Bianca: o preconceito racial ele com a repercussão que ele teve nos últimos ... ele é o mais famoso... eu acho que hoje em dia ele não é o mais praticado... eu acho que é o mais famoso mas hoje em dia ele não é o mais famoso eu acho que é o de homossexualismo porque surgiu há pouco tempo e veio com muita força e hoje em dia é o que mais causa problema... é o que você mais vê falando

Henrique: Preconceito muito forte que tem mas é difícil você ver alguém com preconceito racial mas deve ter e porque mais pela nossa idade

P: A idade de vocês, né?

Henrique: Não... mais velhas que ainda você

P: Henrique... até que idade você acha que o preconceito racial não tem... 20... 30 40

Fabia: Toda idade tem... é mais difícil ter na nossa idade... adolescente e criança está acostumado aquela época que não tem mais... que estudava a escravidão... uma coisa não normal por isso que é uma coisa antiga o preconceito hoje em dia é mais raro ter preconceito mesmo tipo discriminação falar que não quer ser amigo de uma pessoa porque é negra... essa coisa

Tatiane: Eu acho que o racismo é o melhor símbolo do preconceito mas o mais praticado atualmente é o religioso

P: Então dá um exemplo

Tatiane: Na África... todos os dias as pessoas são espancadas e queimadas por causa da religião

Bianca: A religião ela pode ser maior que querendo ou não é a religião que surge com a base de outros preconceitos... sexual... física é a religião que surge a maioria dos preconceitos hoje em dia

P: E o social também?

Bianca: Aí não... o racial e o social já foi uma coisa abordada antigamente hoje em dia pra gente é mais normal... a gente tem preconceito racial ainda mas não é tão

forte mais pelo menos nas grandes metrópoles que têm mais acesso a estudo é muito homogeneizado as coisas não têm mais

P: Você diz aqui em São Paulo

Bianca: É... nas grandes cidades eu acho que ouvi falar que foi o principal que hoje surgiram outros preconceitos que são mais populares e acabaram encobrindo porque antigamente eles eram separados por classe esse é pobre esse é rico agora é tudo junto então acabou encobrindo outro preconceito que nem o () falou da religião

Guilherme: A sociedade passa a ter mais estudo eu não sei assim se todos os preconceitos que existem um dia vai acabar quanto mais a sociedade estuda vai abrindo a mente tem menos preconceito eu não sei assim a tendência dos preconceitos que existem as pessoas ficam cada vez mais atentas

P: Vejam um pouquinho se vocês concordam só pensem um pouquinho

Fernando: Depende porque quando as coisas vão evoluindo vão surgindo outros tipos de preconceito... sempre vão ter diferenças

Sabrina: Sempre vai surgir um preconceito novo na sociedade porque ninguém é igual a ninguém... né

P: O Guilherme falou e a Sabrina rebateu quanto mais cultura menos preconceito... ela falou que não

Sabrina: Vai tendo cultura evolução vão surgindo novos preconceitos... Um aluno: cultura e conhecimento

P: Cultura formal e escolar... isso diminuiu o preconceito?

Muitos alunos: NÃO

Joana: Eu também acho que a pessoa quando se acha cada vez mais culta ela se acha cada vez mais no direito de julgar as outras pessoas e também tem o preconceito também com quem entre aspas de quem não tem cultura...necessariamente a pessoa que tem cultura pode acirrar do jeito que a senhora falou pelo fato de ser uma desculpa porque você é preconceituosa... ah... eu acho que porque eu tenho mais cultura então eu posso

Fabíola: Às vezes não é o termo cultura mas conhecimento estudo... você nasceu numa família... não tem preconceito então você também vai ter...por exemplo na Alemanha eles eram alemães e tinham o preconceito da própria cultura alemã

Renata: Eu acredito que não tá ligado a cultura mas aos valores da pessoa então

Guilherme: Quando eu falei estudo eu também pensei na escola que também pode transmitir valores... falei em valores... pode também transmitir valores preconceito contra o negro aprende como que foi a escravidão anos de escravidão e começa a ver como que os negros sofreram isto também ajuda a gente a pensar uma forma... de fazer isso com as pessoas isso pode ajudar... fazer isso com as pessoas isso pode ajudar estou falando assim não sei

P: A escola informando o que aconteceu pode ajudar a superar o preconceito

Giovanna: Também os pais também passando transmitindo valores também isso pode transmitir valores também isso pode ajudando também

P: A superar ou a manter?

Paula: Se a gente for comparar a 50 anos atrás o preconceito com os negros... o mostrar negros hoje já deu uma boa diminuída... outros preconceitos

Maria: mas também a família a escola e qualquer outra base pode também te atrapalhar a fazer mais o preconceito porque é bem mais fácil por exemplo vai se todo mundo tem preconceito com alguma coisa convive

Giovanna: Do que você convive a sala inteira todo mundo tem preconceito sei lá com gay é muito difícil eu pegar me socializar com você gente a partir de agora vocês não tenham preconceito e não sei o q ia ser bem difícil porque eu ia começar a ser julgada e ia começar outro preconceito

P: Giovanna deixa ver se eu entendi... a escola pode combater o preconceito mas pode ser ao contrário também?

Giovanna: Pode ser os dois... você está com um grupo que tem um certo preconceito você falou contra gay e você quer ir contra esse preconceito é generalizado e você quer ir contra você não vai conseguir se você for contra esse preconceito nesse grupo você também vai ser alvo de preconceito

P: Isso no ambiente escolar?

Giovanna: Pode ser no ambiente escolar pode ser até na família... tipo meu amigo... os pais dele são muito religiosos e depois ele decidiu ser ateu... pra família dele essa atitude está errada então ele sofreu muito não preconceito mas foi bem difícil pra superar a família e tal superaram porque era família mas e se não fosse família fossem amigos ia ser bem mais difícil porque a família tem que aceitar e pronto ou ele mora na rua ou ia ficar sem amigo

P: Você acha então que o grupo é forte

Renata: Então pro é o seguinte esse sistema de cotas

P: Cotas da universidade?

Renata: Não... ai eu sou o único pontinho preto porque que existe o termo mulato moreno porque alguma colega minha tipo a Olivia casou com um húngaro e ele teve que apresentar ela como amiga por um ano sendo que eles já estavam casados... porque quando eu tou na rua assim e tal eu sinto uma diferença quando descobrem que eu estudo na etec quando descobrem que eu quero fazer medicina aí ficam assim não porque quando descobrem que eu faço inglês anh...

P: Renata você está perguntando ou já está afirmando?

Renata: Nesse sentido porque é difícil um negro em medicina as vezes as palavras não tão assim mas o olhar

P: Renata você está apontando coisas que acontecem com você

Renata: Que acontecem no geral não só comigo mas sabe o que que é todo mundo daqui todos que não tenha um que não tenha preconceito pode até rir mas um que não tenha... sim porque eu sou negra... porque um mulato... por exemplo... o Guilherme... ele é negro mas ele não diz a () é negra mas muitos daqui não se consideram... não se consideram como negro ah sou mulato não deveria decidir assim é negro ou branco quem foi que disse isso acho que foi a Giovanna na verdade não deveria...

P: Não deveria o que?

Renata: Definir assim... é negro... é branco... é gente!!!

P: A Tatiane e a Giovanna pediram a palavra

Renata: Em vez de dizer todos somos iguais porque... ó... é muito fácil ué vai gente e o transexual vai né tem os dois sexos não é igual não somos iguais... diferente... tratamento... gente é pessoa independente de qualquer coisa é por sexo é por raça é por religião... a Bianca e o Luca disseram que o racismo não é o mais importante... não é o mais importante realmente todos são entendeu agora ai gente é isso

P: Renata outra coisa que você falou também no meio do seu discurso que entre nós não deve ter nenhuma pessoa que não tenha nenhum preconceito ou deve ter? lembra que você falou isso... todo mundo tem preconceito ou entre nos tem gente que não tem preconceito... isso que eu não entendi

Renata: É nesse contexto aqui nesta sala eu também tenho preconceito

Tatiane: O que eu ia falar era sobre o que () falou e depois meu ponto de vista... a Giovanna falou que... ah... o Guilherme também falou que a escola ajuda a superar o preconceito porque com o conhecimento acaba surgindo novos valores isso eu concordo e também concordo com o que a Giovanna falou de poder ser os dois que um grupo influencia muito mas não influencia porque é errado você pensar de forma diferente mas sim isso gera hipocrisia... você pensa assim por exemplo se tem um grupo de pessoas que falam que não têm preconceito... é... com homossexuais mas você por dentro você tem preconceito porque cada um tem seu tipo de preconceito todo mundo tem preconceito com todo mundo no mundo todo e o tempo todo...você tem preconceito com... é...

Joana: Se alguém fala mal da sua banda preferida você já julga pessoa que não tem conhecimento ou você tem preconceito com alguém que escuta uma banda que você acha ruim você acha que essa pessoa não tem um gosto bom... todo mundo tem preconceito então preconceito é hipocrisia se você tem preconceito com homossexual mas você não assume porque no seu grupo todo mundo acha isso uma coisa absurda você tá sendo hipócrita porque você não aceita que você tem esse preconceito porque todo mundo não tem

P: Então você acha que todo mundo tem algum tipo de preconceito com o que é diferente e às vezes você não assume por conta do seu grupo?

Tatiane: O... prô... um menino da Rússia... lá nos Estados Unidos tem muita gente negra e eu falei com a Renata isso... que ela se sente diferente e tudo o mais lá o que mais tem é gente negra e aí tinha um amigo meu russo a gente falou nossa q estranho né porque ele não tá acostumado com isso no país dele ele não conviveu porque no país dele não tem... então pra ele foi um choque sabe eu acho que cada um tem sua opinião cada um tem seus preconceitos mas não é por isso que tem que julgar os outros mesmo o que a Joana falou de cada um ter os seus preconceitos e esconder ... respeito sabe se você tem eu acho que você seria capaz de ... você não é melhor que ninguém então se você quer alguma coisa fala pra você... não pros outros

Luiz: Eu acho que nós não devemos ter preconceito da nossa forma física porque por dentro a gente é igual

P: Você está falando de um preconceito bem específico mas tem vários preconceitos... então os outros tudo bem? e os outros preconceitos que não são de forma física... religião... sexualidade... e esses?

Guilherme: Quando você não gosta de uma coisa... uma pessoa não é preconceito... preconceito é quando você vai partir pra violência significa ofender o que a Joana falou não é que significa um preconceito mas ela vai começar a não gostar da pessoa mas deixa de ser preconceito

P: Guilherme deixa ver se eu entendi... preconceito é uma coisa e não gostar é outra... preconceito é a partir do momento em que você vai julgar a pessoa... partir pra violência quando envolve violência física ou verbal

Guilherme: O que a Joana falou não tem um preconceito... eu posso não gostar mas se tiver respeito pela pessoa não é preconceito

Joana: É sim... porque eu tou julgando ela por uma coisa

Fabiola: Ela falou assim que todo mundo aí olha pra ela diferente porque ela quer fazer medicina e ela é negra e ela faz etec e é negra... acho que a sociedade mesmo criou um padrão porque assim quando você vê uma pessoa loira dos olhos azuis na favela a comunidade todo mundo fala nossa... é do mesmo jeito quando você olha pra um negro dentro da universidade... nossa... olha um negro na universidade

entendeu eu acho que foi a própria sociedade cada um vive... cada um no seu lugar... a sociedade

P: Cada um no seu lugar social?

Fabíola: O branco é um lugar de destaque se vai pra favela é esquisito o negro não é um lugar de destaque se vai pra universidade é esquisito

Guilherme: É difícil você ver um policial parar um branco... um policial recebe uma... uma pessoa foi assaltada por um motoqueiro se numa moto tiver um negro e na outra moto tiver um branco é mais capaz que o policial vai falar é o negro entendeu depende se o branco estivesse de quicksilver... (risos)

P: A marca identifica a pessoa

William: Não concordo com o Guilherme ... preconceito... você tem um preconceito com uma pessoa mesmo que não for violenta você não fala com ela nem passa perto mesmo assim é preconceito

Guilherme: Isso é muito mais saudável que você...

William: Mesmo se não for violenta ela pode agir preconceituosamente só de não conversar com a pessoa

Gabriel: A marca influencia muito nesta questão aí... na percepção do preconceito... tem marcas que são alvo de preconceito... você usa quick silver?

P: Tem alguém aqui que discorda que esta imagem está mostrando a superação do preconceito?

João: O encontro... o negro dando a mão pra o branco... eles tipo estão combinando de brigar na saída... risos

Paula: Olha o que a Giovanna está falando essa imagem é um símbolo mas a gente não sabe a intenção

P: Esta imagem aqui... será que ela mostra algum tipo de hierarquia... algum tem mais poder que o outro?

Vários alunos: NÃO

P: O que é hierarquia... falem pra mim

Bianca: Pessoas que estão numa posição... superioridade

Renata: Pode ser que é uma igualdade não sei a mão do negro está por cima a mão do branco tá embaixo porém a do branco tá na frente

Guilherme: Se sobrepondo

(Várias discussões sobrepostas)

Joana: A mão branca ela está mais a frente só que a mão negra está por cima então são duas hierarquias a coisa que está mais na nossa frente com mais destaque é a branca e a que está sob repondo como se estivesse dominando... é a negra ficou pra ()

Renata: Isso é uma igualdade porque tem as duas forças a da frente e a de cima

Guilherme: Acho que o fotógrafo não se preocupou ele fez sem querer

P: Então a gente vai pensar nestas duas situações... todo mundo concorda que o fotógrafo nem pensou nisso quando ele fez as fotos?

Giovanna: A mão branca está se destaca porque o fundo é mais escuro então a mão branca aparece mais porque aparece mais alguma coisa só que não é intenção então mão entrelaçada se estivesse com a mão assim ia parecer que está rezando este é gesto que tem uma simbologia porque se fosse outro gesto ...é só isso pronto.. ele não pensou nisso ele não planejou foi mais ou menos por acaso

Joana: Foi o que a Giovanna disse eu acho que não teve a intenção de uma se destacar mais que a outra acho que a gente está procurando coisa onde não tem porque simplesmente estão dando as mãos só isso

Renata: Professora distorcem tudo... eu não tou falando que uma destaca mais... as duas tão se destacando no mesmo igual ...se destacou...

P: Meninos agora uma pergunta geral o Gabriel que trouxe essa foto você falou já a conhecia dos livros escolares... Gabriel... você sabe quem é que fez esta foto? Quem foi o autor você acha que faz diferença saber?

Gabriel: Diferença nenhuma daria na mesma

P: Você acha que tanto faz se foi uma pessoa branca ou negra?

Giovanna: Esqueci o que ia falar

Henrique: Deixa eu pensar um pouco

P: Gente mais alguma coisa desta?

Figura 74

P: Quem trouxe esta?

Sabrina: Eu

P: Sabrina descreve a foto que você trouxe

Sabrina: O menininho de azul está discriminando o menininho com ao contrário

P: Sabrina... porque que você escolheu esta?

Porque eu acho que é... significa o ato de praticar bullying com alguém

P: Sabrina de onde você tirou esta foto?

Sabrina: Do Google também

P: Você escolheu esta ou foi assim ao acaso?

Sabrina: Na verdade eu fiz uma seleção de 49 fotos

P: É mesmo... você achou 49...

(Outros alunos): Não tem nada pra fazer...

Sabrina: Aí eu escolhi 4 e essa eu achei tipo... o preconceito não está na nossa idade também as crianças têm preconceito

Carol: então eu acho que tem um significado diferente se fossem por exemplo dois adolescentes eu acho que ia ser uma coisa mais forte quando é uma criança tem uma coisa mais inocente

Daniel: Parece que o dente dele caiu o outro parece mais velho

Sabrina: Às vezes a intenção não é lidar com magoar a pessoa mas fazer uma brincadeira a criança não vai ter noção se ela vai magoar ou não a outra... eu acho que desde criança dá pra perceber que tem necessidade de um sentir melhor que o

outro de mostrar que tipo ele tem mais amigo desde criança tipo ah eu faço alguma coisa que você não faz você vai crescendo vai se acostumando com isso

Stefany: Não é porque ela é criança que ela é inocente que ela não sabe o que ela faz só que ela não sabe controlar porque ela não tem todo o conhecimento que a gente tem deveria ter de saber porque mesmo com conhecimento a gente continua fazendo a gente sabe que é errado sabe só que a gente faz do mesmo jeito

Ana: Toda criança começar a fazer aquilo desde ela convive com alguém como um instinto

Ligia: Quando você é criança o preconceito ... por exemplo eu lembro quando eu era criança eu via desenhos que as pessoas mais legais assim da escola eram aquelas que tinham muitas amigas que andavam sempre bonitinhas eu tentava imitar isso na escola... eu e minhas amigas a gente acabavam discriminando pessoas gente da escola que não eram

Sabrina: Era uma maneira de se desculpar em mentiras... então pra ser realmente... aí...mas eu era criança não tenho orgulho disso

(Discussões sobrepostas sobre a atitude da menina)

P: Desenho animado? Também... filme?

(Todo mundo falando ao mesmo tempo dos filmes que viam quando eram crianças)

Cristina: Eu Também... eu lembro que eu era gorda

P: Ligia... você acha que você crescendo mudou?

Ligia: Com certeza senão eu merecia levar um tapa na cara

Vinícius: Também assistia muito... são uns filmes que influenciam muito as crianças

P: Vocês lembram de filmes?

Carol: Eu queria assim tinha um filme que tinha a... mas nessa época eu já odiava as metidinhas já tinha mudado

Joana: Tinha um que era menina malvada.... nossa... eu queria falar... pro... mas eu não tou ouvindo minha própria voz (por causa da conversa dos colegas)

P: Mas quando outro está falando você também conversa.... (vaias)

Joana: a gente acha quando a gente é pequeno por não entender tanto que na verdade as protagonistas elas não conseguem aquilo que elas querem por si... isso não é bom... hoje a gente sabe que isso não é bom mas quando a gente era criança a gente olhava e ... nossa dane-se o que os amigos... mas ela tem muito amigo que gosta dela e ela é a rainha ... eu vou ser igual entendeu as crianças algumas tem criança que não tá nem ai pra isso ... então eu achava ah então eu quero... eu vou ter que pisar em cima dos outros eu vou ter que ficar rebolando... vou vestir um top

(Alunos falando juntos)

P: Ligia você lembra de algum filme desenho desses que você falou

Ligia: Menina malvada todos falam mal dela mas todos querem ser igual a ela todos querem fazer parte embora ela seja má e alvo de preconceito... eu acho que na verdade o pessoal critica tanto ela porque querem ser iguais e não conseguem

Carol: Quando passou o filme as patricinhas de beverly hills a menina em vez dela instruir as pessoas ela pegava uma menina zoada e transformava ela numa pessoa legal entendeu... tentava fazer com ela fizesse parte do grupo de pessoas legais eu acho que isso legal e ai quiseram fazer uma coisa parecida mas na década de... passada... de 2000 numa cidadezinha não é 2000 é 90 e fizeram uma coisa totalmente diferente... não teve o mesmo resultado

P: Vê se eu entendi o filme patricinhas que o Guilherme também citou era uma influência positiva porque pegava aquela menina que estava fora do padrão

Cristina: Mas qual o problema de estar fora do padrão? a menina legal queria incluir meninas malvadas mudaram a ideia porque no fim continua tendo as poderosas ... crianças falando que isso sempre existe só quem é mais popular que o resto das pessoas... as meninas babacas têm 3 meninas que são as poderosas da escola no final do filme tem três meninas que tem uns dez... doze anos que mostra que vai ter continuidade então

Tatiane: Eu acho... faz silencio Caio... olha o preconceito pro... eu acho que é uma forma de preconceito falar que a menina que usa rosa são patricinhas que (risos)... eu adoro usar rosa eu uso tenho o cabelo comprido e as pessoas falam que eu sou patricinha mas eu não quero ser melhor que ninguém eu não acho que eu sou melhor do que ninguém e isso também é um preconceito

Carol: Eu acho que a coisa as pessoas julgam muito pela aparência sem conhecer direito a pessoa por exemplo quando uma pessoa olha pra minha cara e fala essa menina tem cara de ser fresca

Fernando: É mesmo... quando eu olhei pra menina achei que ela era a maior...

Fabíola: Tudo é da classe social é assim eu tenho uma conhecida

P: a Fabíola está voltando na classe social... então toda essa conversa tem a ver com a classe social

Fabíola: Todo mundo fala a Tati vai dar um presente pros amigos dela dos Estados Unidos alguma coisa assim... todo mundo fala nossa ela é rica as vezes a pessoa faz disso uma classe em que ela convive então ela tava falando que tem uma conhecida que tudo que ela vem conversar com a gente ela fala quando eu fui pra Paris mas não é porque ela convive com isso eu vou pra Praia Grande e ela vai pra um lugar desconhecido... uma pessoa de uma classe alta e outra que não é... nossa... ela foi pra paris então o preconceito é igual

P: Vamos voltar aqui pra nossa aula tem gente falando ah não é matéria não está no programa de artes

Guilherme: É sociologia

P: Vocês perceberam como a conversa mudou? saiu da imagem rodou foi pros Estados Unidos

P: Caio... você acha que aqui tem alguma hierarquia?

P: Você acha que ela mostra algum preconceito a mais que o bullying? Mas além desse preconceito das crianças que as meninas discutiram você acha que tem outros preconceitos? A gente já falou do racial... de classe social... de gay... da pessoa ser diferente por alguma coisa... você acha que nessa também tem?

Caio: Ah... não sei... a criança é mais inocente... sem maldade

P: Porque o menino de azul está agressivo com o de preto?

Sabrina: Nesta foto não dá pra saber o que está acontecendo... se sabe a situação... nesta foto essas crianças tem alguma diferença?

(Discussão generalizada)

Tatiane: Muitos preconceitos vêm da casa da pessoa ela desde pequena... ela escuta isso conforme a criança ela acaba aceitando o bullying deixa a criança as vezes é ingênua e ela acaba aceitando e praticando o bullying as vezes diretamente

P: Tatiane... nesta foto você percebe algum tipo de diferença entre eles?

Tatiane: Eu não vejo diferença mas por ele estar criticando o outro alguma coisa tem

Henrique: Não existe só o preconceito pela aparência... a única diferença que dá pra perceber é o corte de cabelo e a cor da roupa

Renata: Pode ser de casa sim tem um menino na sala da minha irmã ele não conhecia negro e ficou encantado desde o dia todo o dia tem desenho da Sofia (irmã da aluna) que o menino pinta ele adorou ela ele nunca tinha visto antes ele tem cinco ou seis anos e nunca tinha visto (um negro)... então quando a gente chega em casa que eu pego ela na escola tinha uma cena de duas mulheres se beijando na tv e ela falou assim não pode Lola porque isso porque aquilo em casa minha mãe também não fala tudo... tudo bem que ela só tem 5 anos ela sente a influência da família a mãe fala que é normal na... minha mãe não fala nada

P: Quem mais que trouxe essa imagem?

Guilherme: Eu

P: Guilherme, você pode justificar porque você escolheu essa foto

Guilherme: Na verdade eu estava com dificuldade de achar foto e não joguei a palavra preconceito e joguei bullying

Figura 81

P: Quem que trouxe essa imagem?

Sabrina: Professora... eu não sei se é minha... tem que ver o nome aí... é que eu tinha várias... mas eu não lembro quais que eu enviei pra senhora.

P: Quem mais trouxe essa imagem?

Gabriel: Meu nome é Gabriel e vou falar da imagem agora... queria falar que em relação a essa imagem agora que desde que você nasce você já tem o preconceito que é já tem as desavenças já tem o preconceito assim já nasce que acha diferente uma criança negra acha diferente uma criança branca entendeu aí parece que... como se fosse uma deixa eu terminar de falar é como se fosse uma forma de preconceito que eu podia falar (os colegas ajudam: precoce?) não... Esqueci a palavra... deixa quieto vai...

João: Até os pais são brancos e negros... na imagem ó como é que é o pai podia ser uma negra com a criança branca não podia ser o contrário também? Isso é preconceito.

P: Porque que podia ser ao contrário?

João: Porque meus pais são brancos... se põe o pai negro e a criança negra está reforçando porque é de família e você... seus pais são brancos e você é negro e isso é uma situação que existe poderia ser diferente daí a imagem não passaria o preconceito muito bem

Gabriel: Pro... pra mim agora é que eu lembrei... Isso aí é como se fosse um preconceito sem culpa entendeu sem culpa inocente essa é a palavra... inocente... é isso aí

Guilherme: Na minha opinião não tem nenhum preconceito... pro... na minha opinião nesta foto eu não vejo nenhum tipo de preconceito seria preconceito no meu ver se a criança branca estivesse apontando para a negra (vozes discordantes) só que os dois estão fazendo a mesma coisa desculpa mas eu não tou vendo preconceito não olha os dois sorrindo não tem nenhum preconceito eu acho que essa imagem reforça ruídos e eu não tou vendo nenhum tipo de preconceito porque os dois tão apontando um pro outro tão sorrindo essa seria uma imagem rompendo com o preconceito

principalmente quem tem essa ideia de preconceito da criança mas aí eu não vejo que tem nenhum tipo de preconceito

Joana: Então eu não acho que é proposital quer dizer óbvio que é proposital porque o filho é dele e o filho é dela mas eu não acho que eles fizeram uma divisão de quem é negro de quem é branco eu acho que ele é negro o filho dele nasceu negro por motivos óbvios e ele tá carregando o filho dele e ela é branca e o filho dela nasceu branco e aí por coincidência um virou pro outro... óbvio que não porque a foto é muita coincidência... um virou de costas pro outro tá lá vendo o que vai comprar no mercado e tanto o negro quanto o branco os bebês eles viram que eles têm uma diferença mas isso não quer dizer que seja uma coisa ruim... eles não são tão sérios eles não estão julgando os outros beleza que eles não têm nem mentalidade pra isso ainda você repara que a gente não nasce com preconceito ele vem junto com a sociedade ela que impõe isso não vem da gente

P: Como você sabe que ele percebe a diferença e não a semelhança?

Joana: Porque se ele se olha no espelho e sabe que ele é escuro e esse bebê é claro porque ele é diferente dele

P: você acha que a criança já tem essa noção que um é claro e o outro é escuro... você acha que eles estão se apontando pela diferença e não pela semelhança que são dois bebês

Joana: Não... pode ser também é porque tem muita coisa você pode interpretar de várias formas mas eu acho que se tratando do preconceito das diferenças entre eles... eles olham eles percebem uma diferença porque é uma hipocrisia você falar que eles não são diferentes porque todo mundo é diferente de todo mundo entendeu eles não são iguais igual eu não sou igual à senhora e a gente é branco... entendeu?

P: Como você sabe que eu sou branca?

Joana: Porque você é você... é branca! A senhora teve vitiligo igual o Michael Jackson?

William: Eu reforço isso que a Joana falou... eu acho que não teve preconceito em si... acho que foi uma coincidência eles estarem assim

Paula: Eu já sei que criança tem cores () mas eu não acho tanto

Daniel: Ela não tá desenvolvida

Renata: Professora eu acho que é tipo assim se um bebê tivesse vai mais grandinho assim... dois anos olhasse falasse nossa o cabelo da Bianca é cacheado e o meu é liso é uma diferença mas não quer dizer que isso é preconceito é diferença

P: Só um minutinho Renata... Gabriel que que você ia completar

Gabriel: Eu tava falando lá que eles estão apontando porque se acham diferentes

Renata: Eu acho gente por favor (risos)... meu signo... como uma taurina e me deixa falar que aqui é a leonina no centro... hello... obrigada... é brincadeira... te adoro... então... professora... eu acredito que o autor... o autor... pode ter pensado nesta questão de preconceito mas eu acho que este não é o foco porque... ó... a senhora percebe que as crianças estão olhando no olho uma das outras é uma da outra elas estão interagindo ou seja esse é o tamanho que uma criança ou seja desperta uma na outra curiosidade de se identificar conhecer ao seu redor tudo e tal entendeu é uma visão que nós adultos nós... nós estamos quase adolescentes pra adulto nós não temos é raro... não é que é raro entendeu é que nós não temos essa coisa de observar assim sabe tudo essa curiosidade temos mas não como uma criança... entendeu... ainda mais desse tamanho então pode ser isso a senhora percebe que eles os pais estão virados um pro outro ó lá estão distraídos nem tão vendo agora as crianças estão lá sim... entendeu... a senhora percebe que até lá no fundo a imagem não tá tão clara assim ou seja pode significar os pais eles não conseguem não é que não conseguem não enxergam com tanta sabe essa coisa... ah nossa sabe essa curiosidade como a criança tem... quando ele fez isso... é pode não ser mas pode ser é possível

P: Você acha que essa imagem não quer representar o preconceito

Renata: Não... pode ser que o autor... pode ser também mas tem também esse lado entendeu é da criança não necessariamente o preconceito tudo e tal ou até vai foi criada nunca viu uma criança branca não necessariamente o preconceito é como a Joana disse preconceito é o preconceito não nasce com a gente a gente adquire conforme o tempo a sociedade enfim entendeu então assim pode ser que a criança negra não conviveu ainda não viu outra criança branca o que eu acho impossível né

deste tamanho com certeza deve ter o que uns onze dez meses... oito meses... por aí... entendeu ah sim e outra... uma criança não gente isso é fato quem tem irmão aqui ou que lembra da infância uma criança olha pra outra já se atrai assim quer brincar não é Guilherme é Nara

Guilherme: Criança quando vê outra criança vê que...

Bianca: E é isso também isso nós sabemos nós adultos também adolescentes seja pro lado negativo ou positivo a gente olha pra outra pessoa assim nossa ou seja lá como admiração ou seja só pra observar enfim entendeu mas eu acho que vai além de preconceito eu acho que isso vai ia ter até mais coisa não só curiosidade mas mais coisa mais coisa é que nem é num ponto só dá pra enxergar infinitas coisas não é interpretações diversas e não é só isso uma das coisas entendeu

P: A Renata falou assim essa imagem tem muitas coisas... mas o quê?

Cristina: É mais... por exemplo... cada um tem uma visão assim entendeu muitas coisas além disso vai por exemplo esse relógio às vezes é proposital o tempo a idade com a relação é sério o bebê com o tempo a idade vai da criança com o adulto entendeu esse tempo não você tem que olhar bem às vezes você tem que olhar bem e talvez até que o bebê negro é mais velho que o branco parece isso é fato ali o tamanho e às vezes... olha lá... ele tá até mais interativo mas o outro com curiosidade assim o olhar às vezes é possível é provável

Daniel: Mas o outro tá até olhando com curiosidade assim o olhar sim é às vezes é sim vai provar... é provável... é provável

P: Se eu tivesse pedido uma imagem sobre a passagem do tempo em vez do tema sobre preconceito o tema seria o tempo passando vocês acham que essa seria uma imagem pra esse tema?

Sabrina: Tem a ver sim eu acho que tem a ver

Bianca: Eu acho que as crianças quando são bebês não veem diferença uma da outra... sabem o que é preconceito... não tem ideia e elas são diferentes uma pra outra e ao mesmo tempo pessoas da mesma cor delas... não sei se o bebê branco... é uma menina não sei eles adultos... tão virados de costas uns pros outros... pode ser isso também quando o bebê... eles tão de frente que representa que não tem diferença e adultos de costa...nossa... um virado pro outro

P: Bianca... você acha que isso foi intencional... será que isso foi intencional... o fotógrafo fez querendo?

Bianca: Não eu acho que foi só uma foto antipreconceito... pra mostrar que ele não percebeu que está de costa confirmando o preconceito... sim... ele não percebeu isso

João: queria saber quem é que no corredor

Guilherme: Gente... é uma pessoa andando... normal

João: Não... eu só queria saber se tinha alguma coisa a ver com a pessoa que tá vindo lá de fundo andando... a pessoa vindo do fundo... ela tem algum sentido

Daniel: Não sei... Pode ser a morte... (risos)... pode ser um terrorista... um demônio... nunca se sabe... eles podem tar em Israel

Ligia: Que você falou professora que essa imagem podia ser uma imagem de tempo que pusesse tempo no Google ia achar essa imagem aí... eu acho que poderia ser sim porque tem um relógio no pulso do cara quer dizer significa tempo mas também porque como se fosse o bebê fosse esse homem porque os dois são negros o bebê fosse esse homem na infância... o bebê é a parte infantil atrás e o cara e como se fosse ele no futuro também ali... tá vendo... tá vendo? Falei certo... falei certo!!

Guilherme: eu quero falar duas coisas... primeiro eu sou contra o que a Renata falou em parte eu acho que os elementos que estão de fora sem ser os dois bebês eles não vão interferir muito no que a imagem quer passar e eu acho sim que é uma imagem antipreconceito que mais ou menos uma coisa que a Renata falou que eu concordo é que quando a primeira coisa que uma criança vê quando vê outra é que de uma certa forma ele vê ele entende que é pequeno não digo dependendo da idade já é um pouco... já sabe distinguir mas os outros elementos as prateleiras do supermercado poderia ser qualquer lugar poderia ter milhares de pessoas atrás da imagem esse relógio não vai mudar em nada é só um acessório que ele está utilizando no pulso então não muda nada então é são detalhes virados um pro outro as crianças vão ficar eu acho que ele quis mostrar que como vencer o preconceito que vem desde a criança que muitas vezes é transmitido pela família e pela sociedade que começa a impor coisas nas crianças... que a gente sabe que o preconceito vem desde criança pequena então quis focar na criança pra tentar acabar com esse tipo de preconceito

na infância que começa a partir daí né acho que até com um dia de vida já começa a ter preconceito... que ela tinha comentado que a Renata tava falando que o negócio da criança que a criança quando ela é pequena tudo ela quer apontar então não precisava ser necessariamente uma forma de preconceito mas a criança tava apontando porque ela viu simplesmente por causa que criança quando é pequena ela quer apontar

Luiz: Que as crianças não veem diferença tanto que elas tão de frente como ela disse tudo e tal agora quando crescem ficam de costas... entendeu... não enxergam agora essa questão não assim do ambiente supermercado tudo tal realmente como o Guilherme disse pode ser outro lugar tudo e tal mas é um lugar muito movimentado que necessariamente a gente encontra bastante gente então não é um espaço público... é um espaço público onde tem bastante gente e a gente enxerga outras pessoas tenta ver o estilo de um de outro geralmente a gente vai julgando as pessoas sem conhecer tudo e tal ah porque usa piercing sapatilha porque é gay porque é isso olha o sapato porque olha a calça rasgada e pode ser isso também

P: Queria que vocês pensassem antes de começar a falar e também eu queria que falasse quem está quieto... então a pergunta é a seguinte... escutem um pouquinho antes de falar pense um minutinho antes de começar a falar... vocês acham que quem tirou a foto anônimo né não sabemos quem tirou... vocês acham que foi negro ou foi branco? pensem um pouquinho antes de falar e pense como você vai justificar sua resposta... então agora eu queria que falasse quem estava quieto as meninas ali a Carol e o Bruno

Carol: Ah então eu acho que foi uma pessoa negra... ah... porque normalmente quem sofre o preconceito é o negro e essa imagem meio que defende meio que faz uma crítica ao preconceito então eu acho que foi uma pessoa negra

Vinicius: Eu... eu acho que não faz diferença se foi uma pessoa negra ou uma pessoa branca... existe preconceito de todas as partes todo mundo tem preconceito com a diferença não adianta você falar ah eu sou negro eu sofro preconceito eu não tenho preconceito com branco porque isso existe também... é indiferente porque tanto faz porque toda pessoa é diferente e sempre alguém vai ver um defeito na outra pessoa

João: Com os bolivianos... eu não sou boliviano... vai negão... agora o negro vai falar... não que nem o Vinicius falou que pode ser sei lá pessoa negra pessoa branca além dele pode ser outra pode ser um boliviano também chinês coreano qualquer outra pessoa também mas não é vai falar que não eles sofrem todo mundo sofre preconceito

P: Mas então João minha pergunta foi a seguinte... olhando a foto dá pra perceber se o fotógrafo é negro ou branco

João: Acho que é negro porque ele pegou só o corpo do negro... daria... talvez daria... não peraí... não acho que não também... não... acho que é um negro que tirou a foto por causa que ele pegou mais o corpo do negro do que o do branco mas acho que é meio inútil

William: Porque você comentou então? (risos)

João: A pessoa negra está inteira e a branca foi cortada... sabe porque? Porque o Barak Obama é negro... eu ia falar que foi um fotógrafo negro porque aparece mais o personagem negro tanto o bebê quanto o homem e o bebê negro ele é mais velho dá pra perceber que ele é mais velho que o bebê branco e o bebê branco parece que tá mais afastado assim do meio da foto da imagem né o bebê negro tá mais centralizado

Guilherme: Eu queria reforçar o que o Vinicius falou que não interessa a cor da pelo primeiramente porque ele tá contratado por alguém ele tá fazendo a função dele de fotógrafo tirar a foto... ele pode ser a pessoa mais preconceituosa do mundo ou não... ele tá fazendo o trabalho dele então isso não vem ao caso

P: Vocês acham que esta foi uma foto encomendada? antes de responder pensem um minutinho... vocês acham que essa foto foi por encomenda ou foi uma foto que a pessoa quis tirar por sua vontade... vou continuar a pergunta foi uma pose estas quatro pessoas são modelos... posaram ou ele pegou uma situação num mercado que é um lugar público ele viu?

Guilherme: Eu acredito que foi encomenda eu conheço esse site (jetimagens jetix)... eu não sei inglês então eles devem ter contratado uma pessoa então devem ser atores sim que tão posando porque [Paula: é muita coincidência] o fato do fotógrafo... o fotógrafo tá fazendo agora... é porque é normal vocês digitaram esse site

imagens sobre o preconceito... o chefe dele pediu vamos tirar uma foto sobre preconceito só que não necessariamente vai importar a cor do fotógrafo... entendeu pro eu acredito que são atores sim pegaram crianças

Sabrina: Acho que que é muita coincidência... porque primeiro que ele tá com o filho negro nas costas e ela tá com o filho branco nas costas... é muita coincidência tipo tá com os dois lá com o negócio nas costas tá carregando geralmente tá no carrinho... porque é tipo coincidência se encontrar no mesmo corredor e parar ainda um atrás do outro e o que eu queria falar antes que eu lembrei que era um negócio que você perguntou quem você achava que tinha tirado a foto se era um negro ou se era um branco eu acho que também não tem nada a ver que tanto faz... mas eu acho assim que se a foto não fosse por preconceito e se você perguntasse isso pra as outras pessoas... eu acho que na imagem da pessoa eu acho que ela não imaginaria uma pessoa negra tirando a foto mas sim um branco porque a sociedade faz com que a gente pensa mais nos brancos no geral do que nos negros então se a foto não falasse do preconceito se você fizesse essa pergunta todo mundo ia achar que era um branco... se fosse uma outra foto e se você perguntasse ah quem bateu essa foto todo mundo ia achar que era um branco

P: Como assim?

Sabrina: As pessoas estão induzidas a pensar isso que a população em geral é branca eu acho que se não fosse uma foto falando sobre preconceito acho as pessoas iam pensar que seria um branco

Guilherme: Quer ver um bom exemplo que a gente percebe que já é uma coisa armada... aquela foto das duas mãos porque primeiro ninguém vai lá um fotógrafo do nada e vai tirar porque não vai tar duas pessoas foi posada também ninguém vai pôr as mãos também é posada 88% acho q pensa assim

Gabriel: Pro... você pode repetir a pergunta por favor... eu acho que foi espontânea então eu discordo do Guilherme porque ele falou que esses sites aí é encomendado o pessoal pode tirar a foto e colocar no site dela... espontânea a foto... eu acho que foi espontânea até que essa foto deve ser dos Estados Unidos... sei lá... de fora... não é do Brasil... parece ser de fora porque é muito comum nos Estados Unidos nos países de fora eles usarem esse porta bebê entre aspas aí... vai... então é muito comum lá e isso aí pode acontecer fácil por isso que eu acho que é espontânea

Guilherme: Mas não pode colocar a foto no site

Gabriel: Mas se for o site seu aí você cria o site aí você coloca o que você quiser o site é seu

P: Quando passou a imagem vocês pensaram nestas coisas todas?

Ana: Não... é realmente quando a gente olha assim sem perguntar nada dá pra perceber que é preconceito mesmo... no vestibular o primeiro pensamento seria aí depois porque normalmente quando o pessoal coloca na mídia influencia e como influencia quando vão colocar sobre preconceito eles já colocam assim um branco e um negro... entendeu e ainda assim o bebê negro com o pai negro a mãe negra branca aí automaticamente a gente já imagina é preconceito e depois independente das perguntas a gente olhando assim só se a senhora dissesse observa e depois

P: Se não tivesse o direcionamento você acha que não teria essa visão de tantas coisas?

Renata: Teria... teria mesmo se a senhora não perguntasse mas o primeiro impacto o primeiro a primeira coisa que passa pela cabeça é o preconceito se você olhasse um pouquinho mais aí sim é automático que você aprofunde a leitura

P: Você costuma fazer isso?

Renata: sim... é bom é até um relaxante (risos)

ANEXO J: TRANSCRIÇÃO EDITADA DAS ENTREVISTAS SOBRE AS IMAGENS DOS LIVROS DIDÁTICOS

Pesquisadora: Rebeca... por que você escolheu essa?

Rebeca: Porque eu achei muito interessante... achei bonito a tonalidade de cor... assim eu acho que eu me interesso por paisagens naturais.

P: Você gosta de paisagens naturais mas essa é uma natural um pouco diferente das que a gente tem... que que você acha que é esse lugar... onde que é?

Rebeca: Eu tinha lido que é um vulcão no Chile... está escrito... antes de ler eu não sabia pensei que era uma montanha normal... eu não tinha visto... não tinha reparado.

P: E você saber que era um vulcão aumentou seu interesse ou tanto fez?

Rebeca: Eu acho que tanto fez apesar que eu me senti mais interessada porque quando eu vir uma imagem eu vou querer saber se é uma montanha normal ou se tem algo mais a ver com ela.

P: Carol... porque você escolheu essa?

Carol: Porque eu acho vulcões uma coisa interessante acho interessante o modo como ele foi se formando... eu acho interessante a figura... a natureza.

P: Carol... essa foto tem aqui também... olha (a imagem da Rebeca) ... porque que você escolheu essa sua e não escolheu essa? Tá vendo... é bem parecida.

Carol: Acho que porque ela é maior... chama mais a atenção do que aquela.

P: Você sabe onde é esse lugar?

Carol: É no Chile... está escrito na legenda. Escolhi porque acho interessante o vulcão.

P: Você já viu algum vulcão?

Carol: Não.

P: Tomás... que livro que era o seu?

Tomás: Livro de química... não era o de geografia... eu não lembro... eu não sei qual das duas que foi... eu escolhi essa porque mostra os países tipo lá naquela confederação e mostra uma mulher na confederação então é algo que não tinha antigamente

P: Confederação do que?

Tomás: É tipo uma ONU tipo assim e é uma mulher e antigamente não tinha mulher então é o começo da mulher participando

P: Antigamente quando?

Tomás: Antigamente 1970... 60... é porque antigamente não tinha só tinha homem

P: Evandro... porque você escolheu essa imagem?

Evandro: Porque achei interessante... pareceu o pôr do sol

P: Mas você viu que não é pôr do sol... né?

Evandro: Não... é um jato de fogo de uma petroleira

P: Marília porque você escolheu essa imagem?

Marília: Não... não foi essa não.

P: Então vamos conferir... Marília... página 117

Marília: Ah... então acho que foi essa mesmo.

P: Você pode me explicar?

M: Porque essa me chamou a atenção... acho da água aqui... são três substâncias... a água... o sal... acho que o açúcar... se não me engano e isso aqui... aí eu fiquei imaginando o que se poderia fazer com isso... então tava querendo fazer uma química pra descobrir alguma coisa e isso me chamou a atenção.

P: Que você acha que é isso aqui (a bandeja)?

Marília: Ou ela tá querendo mostrar que é uma substância ou ela tá querendo fazer um bolo alguma coisa assim porque ela tem a travessa... ela tem a água... o sal e o açúcar então ela tá querendo fazer uma mistura... eu escolhi porque chamou minha atenção... gostei da foto.

P: Luiz por que você escolheu essa imagem?

Luiz Vinicius: Eu acho uma imagem bem bonita e lembra festividade... comemoração.

P: Você sabe porque ela tá aí?

Luiz: Acho que é por causa da composição dela... né? composição química

P: Clara por que você escolheu essa imagem?

Clara: Então... primeiramente eu escolhi porque eu sou apaixonada por criança por bebê... sou fascinada e eu acho que os bebês são uma forma de demonstrar... de representar a inocência deste mundo porque eles não têm maldade né eles fazem tudo naturalmente espontaneamente eu acho isso muito legal se todo mundo fosse assim seria muito bom né

P: Clara... porque essa foto do bebê tá aqui neste livro? Você chegou a ler a legenda?

Clara: Ah... eu não sei... deve ser alguma coisa falando de gravidez alguma coisa não sei

P: Mas não é... é sobre a massa de água...

Clara: Ah...

P: Mas você não escolheu por causa disso?

Clara: Não... escolhi porque eu gosto de bebê

P: Ana por que você escolheu essa imagem?

Ana: Porque que eu escolhi porque eu tava fuçando no livro de química pra procurar aí essa página estava toda pintada eu abri me chamou a atenção a página aí eu abri aí eu achei um absurdo porque parece uma poluição e hoje em dia a gente sabe que a poluição faz mal e tals daí eu achei tipo assustador assim fiquei impressionada por mostrar o que acontece hoje em dia mesmo.

Elisa: por que você escolheu essa imagem?

Elisa: Achava que não tinha escolhido nenhuma... porque eu acho que tem a paisagem muito bonita e eu gosto de balão

P: Você já andou de balão alguma vez?

Elisa: Não... mas eu queria...

P: você sabe onde se anda de balão aqui em SP?

Elisa: Em Sorocaba... eu já morei lá...

P: Elisa... quando você procurou... você procurou porque era de balão ou você foi assim desfolhando o livro?

Elisa: eu fui procurando alguma imagem aí chegou essa

P: Pedro por que você escolheu essa imagem?

Pedro: Por causa do terreno... por causa da plantação... do ar puro desse lugar... seria um bom lugar pra morar... tem uma casinha pra morar uma casinha igual àquele negócio sabe que tem no Peru que é umas casas que desce? imaginei isso também

P: Você procurou essa imagem ou você folheou e...

Pedro: Eu fui desfolhando pra tentar achar uma imagem aí essa imagem aqui é legal eu lembrei daqueles negócios do Peru... dos maias

P: E você sabe o que que é isso? onde é... do que se trata?

Pedro: Acho que é uma plantação... uma fazenda

P: E onde que é... você sabe?

Pedro: Não... (lendo a legenda) Vietnã... isso mesmo... terraços... degraus

P: João por que você escolheu essa imagem?

João: Eu escolhi porque é uma imagem bonita que representa a fauna e a flora... o local.

P: e você procurou essa foto... ou você foi folheando?

João: Fui folheando até achar

João: Comigo eu não sei... mas é uma área preservada que existe pouco aqui em São Paulo... esse é outro lugar e tá bonito

P: Você sabe onde é esse lugar?

João: Mato Grosso do Sul (estava na legenda)

P: Luana por que você escolheu essa imagem?

Luana: Porque eu fiquei espantada com o tanto de lixo... de poluição... um rio... um lago... as pessoas poderiam usar pra outros meios elas ficam poluindo o meio que elas mesmas poderiam usar

P: Você sabe onde é aqui... Luana?

Luana: Não

P: Você já conhecia essa imagem ou você folheou o livro e achou?

Luana: Tava vendo o livro... tava procurando uma e achei essa.

P: Isadora por que você escolheu essa imagem?

Isadora: Ah eu gostei porque é assim um símbolo muito bonito na Grécia e esta daí é o Parthenon é um dos maiores é o maior templo dedicado a Atenas e ele tem

uma simbologia muito bonita porque diz a lenda que quando Atenas estava sendo disputada entre Atenas e Poseidon Atenas ofereceu aos povos de lá muitos frutos muita terra boa e em homenagem a ela eles construíram esse templo pra poder agradecer e esse virou um dos maiores símbolos da Grécia

P: E você já sabia dessa imagem... ou você folheou e procurou? você foi nessa direto porque eu vi que você sabe bastante coisa disso ou você foi folheando... achou essa e falou: é essa mesmo

Isadora: Não... eu já sabia que tinha porque eu tava fazendo os exercícios de matemática aí eu achei essa imagem e gostei.

P: Helena por que você escolheu essa imagem?

Helena: porque eu gosto muito... eu gostava mais de futebol e acho que é um momento que tá todo mundo pensando numa coisa só sem ter tanta violência como tem em campeonatos de times sem ser em países e que todo mundo tá pensando numa mesma coisa que é vencer a copa

P: Você sabe porque que tá aqui... essa foto?

H: Hummm... não... porque eu gosto de futebol...

P: Carlos por que você escolheu essa imagem?

Carlos: Eu escolhi ela porque é uma imagem que chama atenção... vários livros... um óculos... é uma imagem que você imagina uma pessoa muito inteligente... uma pessoa muito pensativa que tava lendo esse livro e foi fazer uma pausa de café

P: Você falou que essa imagem lembra uma pessoa muito inteligente... tem a ver com o livro de matemática?

Carlos: Não necessariamente... de quem precisa mas na maioria dos lugares que a gente vê

P: E essa xícara?

Carlos: Bom... a xícara eu não sei explicar mas na maioria dos locais onde eu vejo uma pessoa lendo ela tá tomando café ou alguma coisa

P: Lendo a legenda da foto... essa imagem que tem a ver com essa legenda?

Carlos: Ele tá falando que o livro tem 354 páginas e o desafio é quantas vezes o número 2 aparece... fala de livro... tem o livro aqui

P: Você acha que essa imagem é adequada a esse problema?

Carlos: Não exatamente... acho que se mostrasse um livro fechado ou só um aberto ficaria mais aí você olha vários livros acho uma imagem mais filosófica não tá muito matemática

P: Adriano por que você escolheu essa imagem?

Adriano: Porque me chamou a atenção... o formato dela... da construção que tá representada aí... como tá representado o centro crescendo e o exterior acompanhando ele a parte central sempre seguindo eles fazendo como se fosse um acabamento pra ela não cair as entradas

P: Você sabe descrever isso... do que se trata?

Adriano: É uma representação da torre de babel... era quando eles construíam vários templos religiosos um em cima do outro com o objetivo de alcançar o céu

P: Você sabe... Adriano? se isso foi realmente construído

Adriano: Não... porque se ela foi construída com o objetivo de chegar ao céu e caso ela tenha chegado numa altura muito grande e tivesse despencado a população pode ter desistido da ideia e usado os remanescentes dela pra construir cidades que também poderiam ter sido destruídas e sumido... sim... acho que sim porque os povos antigos podiam fazer coisas incríveis e uma torre com objetivo de alcançar o céu não tá muito não é muito...

P: Laura porque você escolheu essa figura?

Laura: Eu achei interessante pelo fato dela ser inclinada... é torre de pizza e ela tá no livro de física por causa da experiência do Galileu Galilei sobre gravidade... se não me engano ele jogou bolas de tamanhos de pesos diferentes e elas atingiram o chão quase que ao mesmo tempo

P: Você já sabia disso?

Laura: Não... fiquei sabendo quando eu li no livro de física

P: Que mais tem na imagem?

Laura: Não sei... não professora não prestei atenção não me lembro... ah... tá... tem pessoas olhando nessa torre que mostra que pessoas vão ali porque é um ponto turístico né

ANEXO K: TRANSCRIÇÃO EDITADA DAS DISCUSSÕES SOBRE IMAGENS NOS LIVROS DIDÁTICOS

Figura 97

Pesquisadora: Ana... porque que você escolheu essa imagem?

Ana: Porque na hora que eu olhei eu fiquei tipo... assustada... eu falei nossa é muita poluição e hoje em dia tá esses problemas... essas coisas

P: Ana... você sabe quem é o autor dessa imagem... quem foi que fez essa foto?

A: Não

P: Você acha que no livro tem essa informação?

A: Acho que não.

P: Que vocês acham... gente?

Júlia: Dependendo da foto tem

P: você acha que tem essa informação no livro

Rebeca: Eu acho

P: Rebeca... você já assim procurou essa informação da imagem em um livro... quem tirou a foto... quem fez o desenho?

Rebeca: quando eu vejo uma imagem eu vejo a legenda da imagem

P: Na legenda dessa imagem tem a autoria?

Rebeca: Não

P: Então como é que você sabe que essa imagem tem autoria

Rebeca: Porque eu imagino que pelo livro deva ter

P: E onde tá no livro... não tá na legenda... no livro não tem quem fez essa foto... mas a Rebeca acha que tem

Rebeca: No final

P: no final do livro tem os autores das fotos... vocês já foram procurar

(Vários alunos): Não (os alunos olham no fim do livro para verificar)

P: alguém aqui dessa sala já foi procurar quem fez a imagem?

(Vários alunos): Não

P: não é importante saber quem fez a imagem

Ana: Ah... depende da imagem... psora... se foi uma imagem importante aí a gente vê quem foi que fez mas se foi assim que nem essa imagem não tem sei lá... não vai fazer diferença se souber ou não

P: Tanto faz... não vai mudar o valor dela?

Ana: Se fosse uma imagem muito importante sim... um quadro assim aí a gente tinha que saber quem é o autor... mas essa imagem não vai fazer diferença então tanto faz saber o autor ou não

P: vou fazer a pergunta pra todos... a pergunta que eu fiz pra Ana é a seguinte: se interessa saber o autor e ela falou que não porque essa não era uma imagem importante... alguém discorda?

Rebeca: eu acho interessante saber o autor porque é uma imagem que ele fez que ele achou interessante tirar no momento pra que a gente visse então eu acho interessante saber o nome dele saber que ele que tirou aquela imagem... é um mérito dele

P: Mas porque é importante pra você saber que foi ele?

Rebeca: Aí eu já não sei... me pegou agora professora

Isadora: Eu acho importante a gente saber porque dependendo do momento dependendo do lugar de onde ele tirou isso pode causar um impacto muito grande pro local que ele tirou... exatamente porque por exemplo se a gente tirar uma foto aqui em São Paulo de uma indústria dessa... as consequências que a gente tem que são absurdas por que isto... natural... isso acaba com a nossa atmosfera isso acaba com a vida de todo mundo... quem tem problema respiratório que mora perto desses lugares sabem como é difícil respirar sabem a importância que tem isso é um caso de saúde pública

P: Isadora você falou que a imagem é importante que influencia a gente mas porque é importante saber quem fez isso tudo que você falou tá certo mas porque que é importante saber o nome?

Isadora: porque do mesmo jeito professora se eu tirar uma imagem eu quero saber que eu fiz porque isso é um mérito dele como todo mundo falou é mérito dele tirar essa foto e mesmo se eu fizesse um quadro todo mundo tem direito à autoria

P: entendi então você acha que é importante pra o autor?

Isadora: Pro autor... por reconhecimento até dele exatamente

P: e pra você como consumidora dessa imagem é importante/

Isadora: Pra mim é... eu sou uma pessoa que gosta de procurar no final do livro pra saber como é a imagem porque dependendo de quem é o autor... você sabe... você pesquisa a história dele se você quiser você descobre o jeito que ele faz as artes dele se ele só tira imagem criticando fazendo coisas de tal gênero e isso é muito interessante você saber a história dele

Julia: Eu acho que é importante por ser também uma forma de arte a fotografia e também porque muitas vezes os fotógrafos tiram a foto pra mostrar uma crítica que nem tem fotos famosas na África por exemplo que tem aquela foto do urubu que está com a criança que tem um urubu e uma criancinha que ganhou prêmio é exatamente é uma criança pequena e o urubu está esperando ele morrer pra comer aí por ser uma forma de arte (figura 98).

P: Vocês conhecem essa foto que a Julia falou que tem a criança... vocês sabem o país?

Ana: Acho que é da Etiópia... professora... uma criança bem magrinha... esquelética... parece que o urubu está esperando ela morrer pra comer

P: alguém sabe o autor?

Fernando: Eu sei que ele ganhou um prêmio lá de melhor autor e se matou

Rebeca: Então por isso que eu acho importante porque do mesmo jeito que um artista que fez um quadro famoso tem o seu respeito os fotógrafos também deveriam ter porque é uma forma de arte também

P: Dá pra gente saber se o autor dessa imagem é homem ou é mulher?

(Vários alunos): Não

S: Isso faria alguma diferença

(Vários alunos): Não

Ana: porque do mesmo jeito que um fotógrafo homem pode tirar uma foto boa uma fotógrafa mulher também então acho que não tem muita diferença isso

P: você acha essa uma foto boa?

Ana: Ótima

P: Faria diferença o tema da foto

Yuri: Como assim?

P: Se o tema fosse outro faria diferença se fosse homem ou mulher

Fernando: Eu acho que tem diferença porque dependendo da matéria tem gente que acredita nas palavras que for de um homem mas que não acredita se for de uma mulher tem reportagem que sofre preconceito

P: Que matéria?

Fernando: Feminista... porque falam um monte de coisa qualquer coisa que um homem faz chamam ele de machista então é claro como é que eu posso falar um preconceito porque é mulher só porque é o primeiro protesto dela eu acho que faz

P: Dá pra gente saber se é uma pessoa negra ou branca?

(Vários alunos): Não

P: Faria diferença?

Adriano: Depende... se as pessoas são racistas

Rebeca: Depende se uma pessoa é racista... se uma pessoa é racista ela não vai querer ter um quadro de uma pessoa negra... a pessoa racista não ia querer uma foto de uma pessoa negra... considero isso

P: dá pra gente perceber se a pessoa é jovem ou velha

Fernando: dependendo da imagem dá pra você reconhecer se ela é de um jovem ou não pois essa daí pode até ser porque muitos jovens não falam de assuntos que velhos achavam importantes... falam mais sobre a coisa atual sobre festas essas coisas... não necessariamente só assuntos jovens mas ele vai retratar coisas que tipo [Yuri: Lhe interessa] ... é de seu interesse... ou ele vai fazer coisas novas sobre a poluição ou essas coisas

João: essa imagem ela apresenta indústrias poluindo [Tomás: E se for a chaminé de uma casa... qual é o problema?] apresenta que tá fabricando algum tipo de objeto mas também tá poluindo muito nosso planeta... o que dá pra observar é só isso... o céu... dá pra ver aí que o céu tá até avermelhado as vezes não sei se é por causa da poluição... tá bem escuro... dá pra ver que tem um rio ali perto que deve ser poluído... do que eu consigo observar é só

Fernando: É... professora... dá pra perceber que eles não ligam muito pro meio ambiente que é só pra produção do homem [Tomás: e se for uma indústria de reciclagem?] pro lucro não porque... então ela aparenta que tipo eles só lucram eles só visam o lucro... tipo só querem saber de dinheiro e não ligam muito pras consequências que tá acontecendo na imagem ou o pessoal o dono da indústria o capitalismo tudo isso sei lá tá ali o capitalismo e ali tá o capítulo 11 pode tá sendo enquadrado esse assunto sobre a poluição ou sobre as consequências

Yuri: Eu acho que assim... como tá o pôr do sol significa o fim do dia e o dia que ele tá querendo representar... deve ser essa época boa que a gente tá vivendo de aproveitar os recursos naturais e...pa... só que vai acabar isso e vai ferrar

P: Uma simbologia

Y: É... eu acho que dá pra perceber que tem uma camada de óleo passando tá mudando ou é a correnteza mesmo ou é uma camada de óleo que tá sujando o rio também... é que não dá pra ler o que está escrito

Carlos: Tem uns coisinho ali vermelho meio estranho não dá pra identificar essas coisas não parece umas bolinhas

Rebeca: Isso lembra átomos... essas coisas que a gente aprende em química

Tiago: Parece uma cebola

Luiz Vinicius: Ah... professora... isso aí deve ser molécula já que o livro é química... né?

(Análise da imagem da criança sudanesa)

P: Quando a Julia apresentou a imagem que que você falou mesmo Julia... porque que você lembrou dela?

Julia: Eu lembrei dela porque ela ganhou um prêmio... né... eu lembrei dela porque ela faz lembrar de como a fotografia mostra também uma obra de arte

P: Você sabe quem foi o autor?

Julia: eu não sei o nome... eu sei que existe esse prêmio das fotografias e tudo mais... tem dos curtas também

P: Alguém nunca tinha visto esta fotografia? (cerca de 15 alunos levantaram a mão)

P: os que tinham visto... tinham visto onde?

Tomás: Vi no facebook... tava rolando assim.

Ana: Uma vez eu tava assistindo um programa no Discovery channel e tava falando tipo como que o mundo tá hoje em dia... fome... essas coisas... aí mostrou essa fotografia e falou que foi um cara e que foi fazer uma expedição lá e viu isso e achou super extraordinário e tirou a foto ganhou o prêmio de imagem... acho que de imagem mais realista... que mostra mais a realidade do mundo alguma coisa assim... aí tava mostrando e mostrou essa foto

P: você viu na TV?

Ana: isso

P: Tem alguém que viu e não foi nem no facebook e nem na TV?

Júlia: Eu vi na escola uma professora que mostrou... ela tava falando sobre desnutrição aí ela mostrou essa foto

P: Alguém sabe a nacionalidade do fotógrafo? Porque a menina já falou que é homem... né? Que ganhou o prêmio? É homem ou mulher?

Ana: É homem... com certeza

P: Ana... porque você sabe que é homem?

A: Professora... não sei não

Julia: Eu sei que é homem porque ele ganhou o prêmio né não mostra na foto... porque eu sei que foi um homem que ganhou... eu não sei o nome dele mas sei que foi homem... eu vi na TV... acho... não lembro

P: Vocês imaginam a nacionalidade dele? De que país que é esse homem?

Ana: Acho que é norte americano... ah... psora... acho que é alguém... com certeza não é alguém daí... porque se é uma pessoa mora aí e vê essa realidade todo dia acho que normal pra ela então não ia ser inédito pra ela tirar uma foto outro acho que alguém de outro país de outro continente sei lá

P: pra quem mora é inédito?

Pedro: não... não... não... quem mora lá acha que é normal... assim... ver essas crianças passando fome eu acho que não seria interessante pra ela tirar uma foto não é alguém que mora aí na minha opinião... que que você tava falando que...

Pedro: Eu acho... psora... que lá não tem nem câmera a pobreza é alta o índice de pobreza é alto e fome também alarmantes

P: Que país será esse?

(Vários alunos): África

P: África é país?

(Vários alunos): Não... é continente!

P: Não tem um país que chama África?

Vários: África do Sul.

Ana: Ah... mas África do Sul

Luiz: Ah... assim... falaram que é a África... mas eu acho que não é o país assim mesmo a África do Sul não é porque eles tão no país mais desenvolvido que tem no continente mas eu acho que não dá pra saber muito... quase todo o continente é assim desse jeito... lá do norte da África

Carlos: Acho que é Etiópia... porque eu estudei Etiópia o ano passado que a gente teve que fazer um trabalho sobre a África sobre as coisas boas da África e tinha uma foto que parecia com esse relevo... era relevo da Etiópia...

P: Você viu essa foto como Etiópia?

Carlos: Não.

P: Vocês acham que essa foto foi posada?

(Vários alunos): Não

Isadora: Como assim?

S: Eu não escutei ninguém falando que sim... todo mundo concorda que essa foto não foi posada... foi espontânea?

(Vários alunos): Sim

Isadora: eu acho... pro... eu acho que foi espontânea porque as vezes a pessoa ta passando... fazendo algum safári... alguma coisa do tipo e vê essa imagem... é uma imagem que pra qualquer um choca... né... não é todo dia que você vê uma criança totalmente desnutrida com um urubu do lado esperando pra que ela morra

P: Você acha que essa pessoa tava fazendo safári?

Isadora: Não sei... acho que depende do lugar... professora... tava passeando... fazendo alguma coisa turística pelo lugar e acabou vendo essa imagem... né

P: A Isadora tava falando que a pessoa tava passeando... fazendo turismo e viu essa imagem. Vocês concordam ou acham que pode ser outra situação? Quais seriam outras situações possíveis? Uma é turismo... ele estava lá fazendo turismo ele viu e fotografou

Luiz: ah... as vezes ele é um repórter que assim ele tá indo fazer uma reportagem... uma matéria

Ana: pode ser tipo assim alguém que queria mostrar pras pessoas daqui a realidade de outros lugares que tem gente que precisa de outras pessoas... precisa de comida essas coisas acho que alguém foi lá com esse propósito vou mostrar pro todo mundo o que esse país tá vivendo tipo qual a necessidade de outras pessoas

P: quem q poderia fazer a descrição dessa imagem?

(Ninguém quer fazer)

Carlos: tem um garotinho negro desnutrido abaixado... atrás dele tem um urubu olhando como se estivesse esperando ele morrer pra comer ele tem umas madeiras ali atrás parece sei lá algum barraco alguma coisa tem umas árvores também... tem o chão rachado... umas graminhas... tem um pouco de sujeira tem algumas árvores bem altas ali quase não dá pra ver o céu mas tá bem clara a imagem

P: Alguém viu mais alguma coisa que o Carlos não descreveu?

Elisa: O Carlos falou que é barraco mas são árvores cortadas

(Vários alunos): É casa!

Elisa: Onde cês tão vendo casa... gente?

Tiago: Casinha de palha

Elisa: Claro que não

Yuri: Eu acho que o que o Carlos falou que é barraco na verdade é árvore cortada pra simbolizar o desmatamento porque o urubu não tem mais o que comer e vai comer criança

Fernando: Não tem casa... mano... que casa... nem na rocinha tem uma casa assim... cara

P: Gente que que vocês falaram aqui desta parte do barraco... que pode ser árvore cortada pra simbolizar o desmatamento que pode ser barraco sim que tem até parece janelinha que não é de tijolo na rocinha é barraco mas é de tijolo nem sempre barraco é de madeira agora o Yuri falou assim pode ser que o fotógrafo tirou essa foto pra simbolizar o desmatamento e também a Ana falou que pode ser que ele foi tirar essa foto pra mostrar pro mundo como é a vida destas pessoas... se é assim... será que isso não é posado?

Gabriela: Então... professora... como tá simbolizando a pobreza eles não têm o que comer como é que eles vão tar preocupados com o desmatamento eles não têm nem onde morar nem onde comer nem roupa pra vestir então desmatamento não faz diferença pros moradores se não for posada né

Tiago: Pro... o solo também está desnutrido

Pedro: Eu reparei que o solo também está desnutrido que nem o menino... a vegetação seca...

P: várias pessoas falaram: o menino tá magro... o menino tá lá... o menino... como é que vocês sabem que é o menino e não a menina

Fernando: porque nitidamente dá pra ver que é um menino... pela cabeça...

Ana: Pro... a gente não sabe se é menino

P: Mas vários falaram que é menino... como é que se sabe se é menino ou menina?

Gabriela: Pela roupa... se estiver pelado... pelo sexo

Fernando: mas geralmente pela cultura do lugar por alguns lugares dá pra você distinguir nitidamente que é homem ou mulher pelo artefato que as pessoas usam

P: Que artefato?

Fernando: O colar que ele tem no pescoço ou a pulseira [Daniela: é porque mulher não pode usar colar?] sei lá... algo que ele usa... geralmente as mulheres usam bem mais e elas usam algumas roupas até em países pobres que são da sua cultura ou religião como ele não usa nada ou nenhum objeto quase então dá pra relatar que é um menino... é mais da cultura dos meninos... mulher usa alguma peça de roupa

Yuri: Na verdade eu não discordo é que mas como é que cê sabe a região que ele tá?

Fernando: Não a região... mas a cultura

Yuri: Como é que cê sabe a cultura dele?

Fernando: Pela África

Yuri: Só tem uma cultura na África?

Fernando: Sim

Yuri (ironizando): Confirmação aqui urgente... sim... só tem uma cultura na África... eu quero questionar porque ele não sabe que região é

Fernando (se defendendo): Mas o Carlos falou que tem uma ideia de Etiópia... em todo lugar é assim... é uma cultura geral... é o que eu tou falando... depende da cultura da pessoa... ela veste algo conforme a cultura dela

Isadora: Pro... geralmente... eu vejo muito documentário e na maioria deles mostra falando sobre a África... sobre essas regiões geralmente quem usa roupa são homens mulheres e crianças pelo fato de ser criança por conta da liberdade do lugar que eles estão eles acabam não usando

P: Então pode ser homem ou mulher

Isadora: Pode... não importa... e esses colares... pro... que ele usa as vezes simboliza a religião ou algum tipo da cultura dele

Yuri: A gente discutiu discutiu e ficou na dúvida se é mulher

P: Esse personagem é menina...

Adriano: Como é que você sabe...

P: Eu li numa matéria sobre a foto... fez alguma diferença saber disso?

(Vários alunos): sim... esclareceu a imagem

Pedro: Esclareceu porque se tem uma legenda na imagem como você diz a imagem fica mais clara você tem mais entendimento da imagem... não tinha legenda... podia ser qualquer coisa.

Figura 96

P: Essa foi a escolha do Mateus...você pode falar pra gente porque você escolheu essa imagem?

Mateus: Eu escolhi essa imagem porque é bonito (risos dos demais alunos) apesar do que representa é é bonito não sei explicar porque é bonito... é agradável visualmente... é uma flor de fogo... uma flor de fogo praticamente

P: Mateus... você sabe quem foi que tirou essa foto?

Mateus: não

P: Tava no seu livro de química... né? interessa saber?

Mateus: talvez porque quem tirou essa foto provavelmente estava num teste militar né numa estação militar... podia ser um fotógrafo...

P: E porque você acha que não foi uma pessoa qualquer?

Mateus: Porque não é qualquer cidadão que tem acesso à explosão... é essa imagem aliás

P: Você falou que talvez interessaria saber quem fez a imagem... interessaria por que?

Mateus: Porque...

P: tanto faz se fosse uma pessoa jovem ou velha? faria diferença?

Mateus: Não

P: Homem ou mulher?

Mateus: Não

P: Japonês ou americano?

Mateus: pelo que representa faria

Pedro: Eu acho que esta imagem estimula a pensar porque você pode ver que tem várias formas diferentes de interpretar o que é essa imagem... pra mim eu achei que era uma caveira... pra Vânia ela achou que era uma água viva... acharam que era um cogumelo... então essa imagem estimula a pensar na imagem é uma imagem que chama a atenção que parece várias coisas

(Vários alunos): Onde é que parece uma caveira? que imaginação... parece que tá com a boca aberta

P: Quem é que tá falando como se a boca tivesse aberta?

Rebeca: Isso é... esquerdo... né... ali naquele clarão maior direito representasse um olho e debaixo como se tivesse a boca aberta... eu tenho essa impressão

Luiz: Aqui dá pra ver que tá meio assim de lado tipo aqui tem a boca esta parte aqui de trás e o pescoço de lado tipo... pode falar? eu acho que assim tem pessoas que têm personalidade mais assim... como é que eu vou falar... psicopata e tal... veem um negócio assim e gostam tipo ó que bonito... legal... explosão... não assim... às vezes é a personalidade da pessoa pra ela gostar assim... eu não gosto... tem quem goste

P: Mas o que o Mateus falou não foi bem isso né Mateus... ele tava falando do visual

Gabriela: Não mas acho que ele tinha falado sobre o visual eu acho... na minha opinião que ele ainda não tinha notado o ponto de vista do Du que viu ali uma caveira porque também a primeira impressão que eu tive foi uma explosão... assim sabe eu não reparei que seria

P: Vocês sabem o que representa esta foto?

(Vários alunos): É uma combustão química

P: Alguém acha que é outra coisa?

Evandro: Se tá no livro de química... é alguma coisa de química

P: Quem que também tinha começado a falar... discutir com o Mateus quando ele falou acho bonita se ele soubesse o que isso significa... Tomás... quando o Mateus falou você discordou...

Tomás: Não... não discordei não... também achei bonita pelo poder que ela pode ter de destruição é muito... é da hora... é bonito

Luiz: Outro psicopata!

Julia: Eu não acho bonito... eu acho que é uma imagem chamativa que você olha e você fica pensando... nossa... mas eu não acho bonita assim é o meu conceito de bonito

P: Mateus, porque você achou uma imagem militar?

Mateus: Porque parece a explosão de uma bomba atômica... é uma flor de fogo

P: Então tá aqui o livro de química e tá aqui a página da imagem do Mateus... página 296 onde é que tá autoria dessa imagem?

(Luiz vai procurar a imagem... procura no fim do livro e não encontra... João sugere que ele olhe no começo do livro)

Luiz: Não... deve tá no final... né... João... igual a professora falou

P: Luiz... Cê tá olhando o final do livro... que é que tem no final?

Luiz: Tem a bibliografia... lista de siglas... um monte de coisa... tem as respostas... deixa eu ver... segura aqui... não tem mano... vê no começo... do lado só tem três letras... só... vê nas siglas... vê no começo do livro... porque no fim não tem... e aí velho... não... não tem professora... não tem... só tem aqui não sei não tem na lista de siglas também...

Carlos: Então é o livro de química então com essa foto ele podia tá mostrando que se misturar elementos errados pode explodir pegar fogo alguma coisa

P: Vocês perceberam que vocês falaram coisas diferentes... um tem uma visão política né olha o poder da bomba

Evandro: Se é um livro de química... que é que tem a ver com guerra... sociedade... esses negócios?

P: Olha a pergunta do Evandro que interessante... dependendo do que o artista quer falar é uma visão... o Tomás tem uma visão política... na visão do Yuri... que que você falou... Yuri...

Yuri: Violência

S: Na visão do Yuri é mais sociológica... né... a violência... a visão do Carlos é escolar não é? o livro de química... quer mostrar o que olha como a mistura de componentes pode causar uma explosão aí o Evandro perguntou assim: se é livro de química que que tem a ver com política? A química não tem nada a ver com política? Quem quer responder?

Adriano: A questão política seria os armamentos químicos que têm sido muito discutidos recentemente se você pesquisar a história

Tomás: Como é que pode a química não ter nada a ver com política?

ANEXO L: TRANSCRIÇÃO EDITADA DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES.

Entrevista com o professor de Filosofia

Pesquisadora: Professor de Filosofia... Então... um dos alunos do 1.o C... você dá aula lá... né? ele escolheu uma imagem do livro de filosofia... mas antes eu queria saber o que você acha desse assunto... você acha que realmente as imagens têm algum tipo de interferência nas identificações dos alunos?

Professor de Filosofia: Muito... porque principalmente a nossa geração é uma geração que tá acostumada a ver as coisas imagens... a ler pouco... então... televisão... internet... a imagem... a visão... contemplar alguma coisa é muito importante... é uma linguagem que ele tá acostumado e eu acho que se pode levar em consideração isso... eu acho que por exemplo hoje... hoje eu comecei... essa semana a trabalhar a teoria do conhecimento com os alunos então pegando a própria proposta do livro... a sugestão achei interessante na abertura tem um quadro do Escher... a relatividade que cada um tá indo pra um lado... é página 108... e a primeira coisa que eu falo pra os alunos... o primeiro ponto de partida dessa parte que eu tou chamando teoria do conhecimento é a leitura da imagem

P: Você faz a leitura da imagem com eles?

Professor de Filosofia: Eu falo pra eles tentar interpretar depois entender o que tá dizendo aí... tentar entender... tentar entender a proposta... que que o cara tá querendo dizer... que que ele quer com essa obra e que questões que pode ter e aí a parte mais importante que talvez seja a mais difícil pro aluno que questões que isso pode levantar

P: Eu pedi pra eles escolherem imagens que interessassem a eles e o Adriano escolheu essa... você acha que essa imagem aqui é adequada pra esse capítulo pra esse conteúdo?

Professor de Filosofia: Eu precisava analisar com mais calma... eu lembro de ter visto a imagem mas essa parte eu...

P: Ela fala da linguagem não como unificadora mas sim como dispersora... bom... essa imagem você trabalhou?

Professor de Filosofia: Não... talvez um dia

P: Mas no geral tem umas que você escolhe... você sempre trabalha...

Professor de Filosofia: Pra esse tipo de tema essa aqui eu achei mais interessante

P: E essas assim... o que que você faz? você manda eles olharem?

Professor de Filosofia: Tem bastante imagem...

P: Então... você falou que nem toda você trabalha... nem daria tempo também... essas que você não comenta... que que você faz com elas... nada... nem pede pra eles olharem?

Professor de Filosofia: Não... porque o livro eu uso apenas uns recortes do livro eu não sigo a proposta assim linear

P: Os alunos... eles vêm te falar assim das imagens?

Professor de Filosofia: Não... eu acho que não é só a questão da imagem mas o livro como um todo... não... parece que eles não olham nada do livro além do que eu peço

P: Eu já falei com você sobre identificação... este livro é todo identificado... você acha que interessa que tenha identificação ou se não tiver também tudo bem?

Professor de Filosofia: Eu acho importante ter identificação... de onde saiu... porque se alguém fez uma obra... por causa da autoria

P: Mas e se não for por isso... por exemplo... pra identidade do aluno... tanto faz quem fez? Pode ser uma pessoa negra... branca... tanto faz?

Professor de Filosofia: Eu acredito que pra maioria tanto faz... eu acho que é uma questão aí como professor eu tenho que falar assim como quando citar um texto esse texto foi de uma pessoa

P: Por exemplo... o Escher (imagem trabalhada pelo professor) você chegou a contar quem era o Escher?

Professor de Filosofia: Não... falei esse quadro chama relatividade do Escher... falei rapidamente assim o Escher gosta muito de brincar com a realidade

P: Você sabe a história do Escher? Ele fazia essas coisas porque têm conceitos matemáticos

Professor de Filosofia: Eu sabia sobre os quadros dele mas não sabia disso

P: Você acha que essa informação faria alguma diferença pra os alunos?

Professor de Filosofia: Sim... pode fazer diferença sim porque a partir do momento que eu sei alguma coisa sobre... uma informação eu posso ligar a outras coisas posso pensar outras coisas... posso inserir ele num determinado contexto que pode trazer até mais sentido quando eu falo por exemplo de um filósofo... eu falo brevemente... tal filósofo por exemplo santo Agostinho... tá vivendo lá na idade medieval... ele tá inserido ali num ambiente que floresce tá florescendo o catolicismo é claro que as questões ligadas à própria existência da vida dele vão estar ligadas o contexto é importante

Entrevista com a professora de Química

P: Professora de Química a pesquisa é sobre as imagens dos livros didáticos então eu pedi pra os alunos escolherem imagens que eles quisessem e vários escolheram do livro de Química... eu queria saber o que você considera que as imagens deste livro podem interferir nas identificações dos estudantes?

Professora de Química: Assim... a parte de imagens que você fala a parte de desenhos eu considero bem feita bem no capricho e também assim esses desenhos que eu passo pra eles que eles acabam fazendo que é material de laboratório eu considero até bem feito assim no assim caprichado entendeu... assim eles não têm dificuldade eu peço pra eles transcreverem pro caderno eles não gostam muito mas eles acabam assim vamos supor posso pedir pra eles fazerem material de laboratório é simples eles gostam de fazer

P: Você disse que tá bom... bom por que?

Professora de Química: O desenho... você vê... eu percebo assim que tem linhas tranquilas... fáceis pra ele olhar desenhar e assim eles acabam gostando... tem uns que eles reclamam porque se eu peço um desenho desse tipo assim eles querem colocar papel manteiga em cima fazer uma cola colar tirar cópia porque é um pouco mais complicado porque você veja se ele vai fazer... muitos fizeram ficou... o desenho ficou bom porque que eu peço esse desenho porque tem vários materiais de laboratório a gente vem analisando um processo então eu gosto de pedir

P: Você trabalha as imagens com eles?

Professora de Química: Então... isso que eu estou falando pra você... nesse comecinho eu pedi desenhos pra eles eu pedi esse desenho pedi pra eles fazerem o material de laboratório para os primeiros anos

P: São aqueles desenhos dos vidros?

Professora de Química: Isso

P: Mas e essas fotos... tá vendo se eu não olho aqui eu não consigo ver o que é... você trabalha com eles ou é só assim como uma curiosidade?

Professora de Química: Então... eu comento com eles porque normalmente isso daqui faz parte do nosso conteúdo né porque você já vê que por exemplo isso aqui é gás neônio luminosos (imagem de luminoso) ... luminosos de shows de coisas assim eu comento com eles mas assim específico esses aqui não porque eu acho que nem é muito bom tá vendo nem é muito claro assim então isso aqui as vezes...

P: Eu vou te mostrar o que que eles escolheram... esse é do Evandro... ele gostou dessa... e você... que você achou dessa?

Professora de Química: Olha... pra mim esse tipo de foto aqui pra esse conteúdo aqui... falando de combustão... eu não acho assim muito interessante não porque olha ele poderia usar uma outra figura mas por exemplo usou muita coisa aqui no canto esquerdo... ele não tá bem claro relacionando... aqui é um exemplo de reação química mas isso daqui não mostra claramente com o texto com essa legenda aqui... então você veja pra mim por exemplo pra mim analisando isso daqui também é confuso porque nada a ver certo aqui fala da combustão química uma reação química perfeito mas aqui você não sabe aqui deve ser uma plataforma de petróleo pelo que dá pra entender mas e isso aqui o que que é o oceano vermelho desse jeito que é que tem a ver esse vermelho parece que o oceano também tá pegando fogo tá fazendo combustão

P: E porque você acha que o Evandro escolheu?

Professora de Química: Eu acho que foi por causa da cor viva isso aqui parece o mar... né... mas vermelho assim parece um vulcão dá impressão que é uma lava vulcânica então pra mim não faz muito sentido não

P: Ele falou que ele escolheu porque era um tipo de pôr do sol

Professora de Química: Então... mas pela lógica você veja nada a ver eu acho

P: Essa é da Elisa... que é que você acha dessa imagem?

Professora de Química: Pra você ver essa daqui... ele fala dos balões de ar quente que sobe eu sinceramente eu colocaria uma foto maior pra mostrar que ele tem um aquecimento que o ar aqui vai aquecer pra que ele suba eu faria uma foto talvez até diminuindo o tamanho mas uma foto completa eu na minha opinião

P: Você se preocupa em saber assim quem que fez a foto?

Professora de Química: Nunca

P: Isso não faz diferença?

Professora de Química: Não... então porque você vê uma falha assim dos livros... colocar o autor você vê que não tem então pra mim de química eu não tou me preocupando porque eu não vejo mesmo nenhuma legenda nada

P: Os meninos procuraram... não tem mesmo

Professora de Química: Eu nunca me preocupei também por causa disso... não tem uma indicação não tem um nada... eu acho que seria interessante sim colocar porque isso aqui é uma foto... a impressão que dá é que ele foi lá no Google e pegou nas imagens lá e não tem um autor mas é uma foto... tem sempre um autor tem sempre uma pessoa de uma produção por trás... esse balão tem sempre uma pessoa por trás... eu acho que seria interessante colocar porque o aluno não relaciona só química ele pode relacionar com artes... ele pode fazer uma matéria mais interdisciplinar ele pode saber quem tá produzindo aquilo lá... se é um fotógrafo se é um desenho... sabe porque eu acho que a química não é estática seria uma abertura pra eles

Entrevista com o professor de Matemática

P: Você acha que as imagens dos livros influenciam as identificações dos alunos?

Professor de Matemática: Tem uma influência... ela facilita pra eles

P: Facilita o quê?

Professor de Matemática: Eles têm dificuldade pra interpretar determinado exercício... por exemplo... a trigonometria... se eu passo a atividade pra eles e eu lendo eles não conseguem nem iniciar o exercício aí se eu passo (faço) uma imagem indicando tudo aí já começam a visualizar e aí eles começam a desenvolver o exercício então facilita a resolução do exercício e assim normalmente as imagens são atividades relacionadas ao dia a dia não só a teoria... a gente tem uma imagem que fala de uma situação do dia a dia

P: Vou te mostrar o que que eles escolheram... (figura 88) ... você acha que essa imagem é adequada pra esse exercício... esse texto?

Professor de Matemática: Na verdade... eu acho que não... assim como tá falando da criação dos números e aí mostrou uma imagem da Grécia do Parthenon... pro exercício não... tá vendo... tá falando dos gregos... é uma imagem ilustrativa... pro exercício não ajuda em nada

P: Por que você acha que ela escolheu essa? eles podiam escolher qualquer imagem de qualquer livro e ela escolheu essa... o que você acha que leva o aluno do 1º ano do ensino médio adolescente... 14... 15 anos a escolher essa imagem?

Professor de Matemática: Talvez porque seja a imagem de um monumento famoso de uma representativa o pessoal ouve muito falar do Parthenon uma imagem famosa... a única coisa que tem a ver com a história é que fala da criação dos números... dos gregos

P: (figura 91)

Professor de Matemática: Tem um livro... tem um óculos... tá difícil... sei lá... de repente porque o cara tava estudando... calculando talvez seja isso

P: Eles verem as imagens facilita a aprendizagem... você acha que essas duas facilitam?

Professor de Matemática: Não... essas são imagens ilustrativas... a imagem que eu citei quando você está falando de determinado assunto... na verdade seria tipo uma imagem desse tipo aqui (imagem da escada) ... se eu só falar pra ele... ele não consegue montar daí você montou ele já resolve... pra trigonometria eu preciso da ajuda de um rio... um barco vai atravessar... se você fizer um desenho porque eles não sabem montar... eles têm dificuldade na montagem essas são mais ilustrativas

P: E por que que você acha que está no livro... estas imagens... porque que o autor pôs?

Professor de Matemática: Talvez só como ilustração mesmo pra chamar mais um pouco a atenção mas eu acho que nesse caso não ajuda não... não ajuda quase nada com o enunciado... não tem nada a ver... talvez aí o livro e o óculos... o cara tava tentando calcular... cansou... tirou o óculos

Entrevista com a professora de Física

Pesquisadora: Eu queria saber se você acha que isso tem mesmo a ver... se as imagens dos livros interferem nas identificações dos alunos

Professora de Física: Em geral? não é nenhuma figura em particular?

P: Tem uma figura em particular sim que uma menina escolheu... uma única menina escolheu uma imagem do livro de Física... os demais escolheram de Química... Geografia... Matemática... Filosofia

Professora de Física: Eu queria pensar... engraçado... eu nunca parei pra pensar nisso... ah... eu acho que sim... viu

P: Você acha que influencia? De que jeito?

Professora de Física: Eu acho que muitas vezes a imagem facilita a compreensão do que você tá ensinando ele visualiza aquilo e de alguma forma aquilo faz sentido

P: Neste livro você acha que sim?

Professora de Física: Eu não diria que todo ele mas tem bastante imagens interessantes

P: Você lembra de alguma em especial?

Professora de Física: No livro do 1º ano... menos... no do 2º ano mais... que é mesma coleção entendeu... eu teria que dar uma fuçada

P: Você não lembra de nenhuma especialmente... que você falou essa é boa

Professora de Física: é que não é o meu foco... né? a imagem não... eu trabalho o conceito que tá junto com a imagem... você entendeu... muitas vezes a imagem fala bastante a respeito do conceito olha aqui por exemplo essa imagem simples mas que demonstra o que está acontecendo no geral viu as imagens ajudam a entender a parte conceitual que a maioria dos livros não se preocupa muito este se preocupa é bom nesta parte

P: e quando você vai dar um conceito que tem imagem... você para você conversa sobre a imagem?

Professora de Física: Não... ela é mais um complemento

P: Os alunos... eles olham sozinhos?

Professora de Física: Na maior parte das vezes... sim... que nem aqui olha a imagem fala por si... não tem muito isto... tá no texto... ele bate o olho e de alguma forma ele fixa.

P: Agora a menina que eu falei que escolheu a Laura... escolheu essa... porque você acha que ela escolheu essa?

Professora de Física: Não tenho a menor ideia... sim... chama a atenção porque a torre tá (inclinada) dá pra perceber que vai havendo uma abertura aqui então fica claro que a torre tá inclinada

P: mas você acha que essa imagem interfere nas identificações desta menina de alguma maneira... de alguma maneira isso aqui mexe com ela... ela escolheu por algum motivo assim de identidade mesmo?

Professora de Física: Não sei te dizer isso... mas está muito adequado... é isso que eu vou dar agora... isto aqui permite entender exatamente o que foi que o Galileu fez... esta imagem dá consistência... não está conflitante muito pelo contrário

P: Este livro aqui... ele tem a identificação das imagens... tá vendo... todas tem a fonte... tem o fotógrafo... você acha que isso tem alguma importância ou não?

Professora de Física: Com certeza tem

P: Qual é?

Professora de Física: Valorizar o trabalho de quem fez

P: Mas é pra o aluno... tem alguma diferença... você acha que eles observam...

Professora de Física: Não... objetivamente acho que não

P: será que faria diferença se fosse a foto de um físico ou a foto de um turista?

Professora de Física: Eu acho que não... nesse contexto não... a imagem fala independente da autoria e independente da formação do autor

Entrevista com o professor de Geografia

P: Você acha que as imagens têm influência nas identificações dos alunos?

Professor de Geografia: Efetivamente acho que não... alguma influência deve ter... você é a pesquisadora... você tem mais conhecimento... eu particularmente acho que tem outros fatores que talvez sejam mais significativos do que as imagens na formação.

P: Que fatores?

Professor de Geografia: A família... a educação... o cuidado... a preocupação dos pais...a forma de trabalho do próprio professor dentro da sala de aula mais do que as imagens propriamente ditas

P: Eu vou te mostrar as imagens que os alunos acharam neste livro... o que você acha que tem de interesse... por que é que essa menina que te 14... 15 anos escolheu essa?

Professor de Geografia: É difícil você fazer uma avaliação do nada... sem saber a pergunta que foi feita pra ela

P: a pergunta foi assim... vocês vão olhar os livros de vocês e escolher imagens que lhes interessem por algum motivo e ela escolheu essa

Professor de Geografia: sim... porque é uma imagem que tá no contexto que ela tá trabalhando atualmente... talvez tenha sido esse um dos fatores que influenciou ela a escolher essa imagem... nós estamos trabalhando na verdade essas imagens não do jeito que você trabalha com artes... né? mas eu tou trabalhando em geografia essas imagens... tem uma referência mais ao ambiente a um retorno talvez à questão da preservação da natureza à falta de água... é uma imagem que tem água pela oposição ao que a gente tá

vivendo... a gente tá vivendo um momento de falta de água um momento das áreas urbanas muito poluídas e talvez esse tenha sido um fator que ela teve um atrativo

P: Você acha que essa imagem é boa pra esse contexto?

Professor de Geografia: Eu acho que não... pro capítulo ela é boa mas não colocada onde ela tá... eu acho que ela está colocada num lugar que ela deveria estar mais pra frente... porque aqui a gente está falando de fisionomia da paisagem e formação de relevo... talvez essa imagem ficaria mais interessante associando ao texto mais pra frente

P: Porque você acha que o menino vai escolher essa (figura 88) já que você é quem dá esta matéria pra eles

Professor de Geografia: É o que eu já te falei... talvez no momento que ele tá trabalhando com isso... né... a gente tá trabalhando a formação do relevo e a apropriação do espaço então aqueles momentos aqui... tá falando de erosão então são áreas sem vegetação... são áreas ocupadas com agricultura... pode ser... é difícil fazer uma inferência assim... pode ser... eu tou tendo que analisar um gosto né e os gostos são muito subjetivos... então eu posso gostar de uma coisa você gostar de outra e... talvez por causa da cor... do verde... essa referência ao meio ambiente... ao momento que ele tá estudando ele escolheu da mesma forma que a outra menina... pode até ter alguma mensagem... mensagem que eu digo algum fator psicológico que tá levando ele... algum problema familiar... algum... eu não sei aí precisava ver mais pro lado da psicologia talvez

P: Essa aqui foi do Tomás... já não é paisagem.

Professor de Geografia: É ... tá um pouco politizado... uma questão mais política... né... é a conferência de Estocolmo... imagem em pb (preto e branco)... passa pela diferença de cores... né... eles gostam também dessas coisas diferentes... mas aqui tem uma mensagem muito política então pode ser que ele na casa dele seja mais politizado também então o que atrai eu acho que atrai muito os nossos alunos também vem de casa... né... eles trazem uma mensagem do pai e da mãe então ele vai olhar essa imagem com uma bagagem pessoal que ele tem que vai interferir muito na visão que ele tem do mundo eu acredito nisso então essa visão do mundo da referência que ele tem é da formação dele da vivência dele

P: Eu tenho outra pergunta... este livro... as imagens são bem identificadas... tá vendo... tem o nome do fotógrafo... tem a fonte... só não tem a data... você acha que é importante que a imagem seja identificada

Professor de Geografia: Acho... porque você localiza aquele momento num tempo... você dá um recorte... a paisagem é um recorte temporal... se você apresenta uma imagem sem recorte temporal você perde aquela informação no tempo

P: Se bem que aqui não tem o tempo... você acha que devia ter?

Professor de Geografia: Eu acho que deveria ter porque isso pode ser até utilizado de má fé... né... a pessoa pode mostrar um fato que ocorreu um recorte que ocorreu em 92 como tá acontecendo muito na internet hoje que não tem identificação então tá usando imagem de revoltas na Bolívia na Colômbia que ocorreram na Colômbia como sendo fatos do Brasil

P: E o nome do autor... a fonte... isso importa?

Professor de Geografia: Importa... eu acho que é importante porque a fotografia é um pouco também a visão de quem tira... né... então eu posso olhar essa paisagem aqui e pra mim ela não significar nada e ter uma máquina fotográfica na mão e não bater a foto mas pra ele ou por uma questão de trabalho ou porque ele teve a incumbência de fazer alguém mandou ele tirar a foto ou por gosto não eu vou registrar o lixo a água e aí ele foi lá e fotografou

P: Você trabalha as imagens... quando você tá dando aula você fala assim vamos fazer a leitura dessa imagem... você trabalha com eles ou não?

Professor de Geografia: Não... muito pouco

P: Você acha que a imagem... ela fala sozinha?

Professor de Geografia: Não... ela traz muitas informações mas eu acho que sozinha sozinha ela não... eu acho que ela tem que ter a data informações agregadas... né... o local... o autor... é como um livro... né... você pega um livro de um autor você já sabe mais ou menos como aquele autor pensa então a forma como a pessoa escreve até a forma como o fotógrafo fotografa então se você pega e joga uma imagem simplesmente lança a imagem sem informação nenhuma sem legenda... eu trabalhei essa semana passada imagens com o segundo ano que eu tenho do largo da carioca no rio de janeiro pra trabalhar