



LUANA BELCHIOR MESQUITA CARVALHO

PEDAGOGIA DA IMAGEM E FORMAÇÃO LEITORA

LAVRAS-MG

2020

LUANA BELCHIOR MESQUITA CARVALHO

PEDAGOGIA DA IMAGEM E FORMAÇÃO LEITORA

TCC apresentado à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Pedagogia, para a obtenção do título de Licenciatura.

Profa. dra. Dalva de Souza Lobo
Orientadora

**LAVRAS-MG
2020**

*Aos meus pais que sempre respeitaram, apoiaram minhas escolhas e, ao longo de
minha trajetória nunca deixaram de me incentivar.
Dedico*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família e amigos que sempre estiveram ao meu lado, me ajudando e incentivando durante a realização desse trabalho.

A professora Dalva de Souza Lobo, por ter me ensinado com dedicação, competência e carinho.

A todos e a todas que participaram, direta ou indiretamente na construção desse trabalho, potencializando o meu processo de ensino e aprendizagem.

Muito Obrigada!

RESUMO

Neste trabalho abordou-se o tema formação leitora na perspectiva da pedagogia da imagem presente na literatura infantojuvenil e nos textos verbivocovisuais. O problema que ensejou a presente pesquisa refere-se à investigação de como se configura a produção de sentidos a partir de uma pedagogia da imagem. Nossa hipótese é de que a comunicação realizada por diferentes modalidades textuais, incluindo as imagens, permitem diferentes leituras de mundo que se articulam a outras linguagens. Nesse sentido, o objetivo principal concerniu em compreender como as imagens presentes nos livros de literatura infantojuvenil e nos textos verbivocovisuais contribuí no processo de formação leitora e, entre os objetivos destacaram-se identificar os elementos constitutivos dos textos verbivocovisuais na perspectiva dos multiletramentos, e desenvolver uma prática pedagógica visando à consolidação da competência do leitor literário. A abordagem da pesquisa foi de cunho qualitativo e de caráter exploratório e, quanto aos procedimentos para a realização, procedemos à análise de uma imagem estática, representada pela obra *Palhacinhos na gangorra*, do pintor Cândido Portinari e de um texto verbivocovisual autoral, levando em conta a influência da literatura infantojuvenil em diálogo com outras artes no processo de formação leitora. O trabalho fundamentou-se nos conceitos de imagem, multiletramentos e formação leitora a partir das autoras Magda Soares (2002), Martine Joly (1994) e no autor Didi-Huberman (2010). Considerando a perspectiva teórica adotada para responder ao problema de pesquisa e atender aos objetivos, compreendeu-se que a imagem se constitui como potencial ferramenta pedagógica na medida em que leva à produção de sentidos mediante do discurso verbivocovisual, o qual, por sua vez, ao promover diferentes abordagens de leitura, resulta na potencialização de uma formação leitora.

Palavras-chave: Verbivocovisualidade e multiletramentos. Formação leitora. Pedagogia da imagem.

ABSTRACT

In this work, the theme of reader training was approached from the perspective of image pedagogy present in children's literature and in verbivocovisual texts. The problem that gave rise to the present research refers to the investigation of how the production of meanings is configured from an image pedagogy. Our hypothesis is that the communication carried out by different textual modalities, including images, allows different readings of the world that are articulated with other languages. In this sense, the main objective was to understand how the images present in children's literature books and in verbivocovisual texts contribute to the process of reading formation and, among the objectives, we highlight the identification of the constituent elements of verbivocovisual texts in the perspective of multi-tools, and to develop a pedagogical practice aimed at consolidating the competence of the literary reader. The research approach was of a qualitative and exploratory nature and, as for the procedures for carrying it out, we proceeded to the analysis of a static image, represented by the work *Palhacinhos na Gangorra*, by the painter Cândido Portinari and an authorial verbivocovisual text, taking into account the influence of children's literature in dialogue with other arts in the process of reading formation. The work was based on the concepts of image, multi-tools and reader training from the authors Magda Soares (2002), Martine Joly (1994) and the author Didi-Huberman (2010). Considering the theoretical perspective adopted to answer the research problem and meet the objectives, it was understood that the image is constituted as a potential pedagogical tool in that it leads to the production of meanings through the verbal-visual discourse, which, in turn, promoting different approaches to reading, results in the enhancement of reading training.

Keywords: Verbivocovisuality and multi-steps. Reader training. Image pedagogy

LUANA BELCHIOR MESQUITA CARVALHO

PEDAGOGIA DA IMAGEM E FORMAÇÃO LEITORA

PEDAGOGY OF IMAGE AND READING TRAINING

TCC apresentado à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Pedagogia, para a obtenção do título de Licenciatura.

APROVADA em 29 de Janeiro de 2021.

Ma. Ellen Maira de Alcântra Laudaes FAGAMMON/UFOP

Dr. Carlos Betlinsk UFLA

Ma. Elisangela Brum Cardoso NEDI - UFLA

Profa. dra. Dalva de Souza Lobo
Orientadora

LAVRAS-MG
2020

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	9
1 Capítulo 1 - Leitura e letramento: do letramento aos multiletramentos	12
1.1 Multiletramentos	17
2 Capítulo 2 - Leitura de imagens: pedagogia de multiletramentos	20
2.1 Pedagogia da imagem e formação leitora.....	25
2.2 As aventuras de Anahi e o pássaro encantado.....	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS	37
ANEXO	39

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho tem como tema a formação leitora a partir da pedagogia da imagem, considerada uma expressão complexa e presente em nosso cotidiano por meio da arte e dos meios de comunicação, os quais nem sempre necessitam de um texto ou legenda para que possamos compreendê-los. Potenciais para despertar emoções e aguçar nossa criatividade, é notável como tais imagens, por si só, possuam um grau de relevância importante à formação leitora.

As primeiras representações artísticas surgiram na pré-história com as pinturas nas cavernas, que foram os principais registros do cotidiano e da cultura de nossos antepassados, reiterando ser a linguagem visual relevante antes mesmo da invenção da escrita. Na medida em que a imagem também compreende aspectos estéticos, pedagógicos, linguísticos, culturais e ideológicos, visto que nenhuma linguagem é neutra, como ocorre com a imagem, nota-se o quanto esta pode influenciar nas práticas sociais e na cultura visual. Além de serem objetos de contemplação, as imagens também são meios de comunicação, reflexão e crítica; ou seja, a imagem abrange elementos fundamentais para a constituição do sujeito letrado.

Desse modo, ao abordar o tema da pedagogia da imagem, elencamos a literatura infantil, tendo em vista ser um gênero literário que abarca a verbivocovisualidade, tornando-se fundamental no processo de formação leitora, para além da simples decodificação de um texto, pois a dinâmica envolvida em tal processo faz (re) significar constantemente o acesso ao conhecimento e a relação de ensino e aprendizado, ultrapassando, desse modo, os muros da escola por implicar o letramento.

Nesse contexto, **o problema** que ensejou a presente pesquisa é investigar como se configura a produção de sentidos a partir de uma pedagogia da imagem, por isso, a **hipótese** é a que a comunicação se faz por diferentes modalidades, incluindo as imagens que permitem diferentes leituras de mundo que se articula a outras linguagens propiciando a formação leitora.

Destacando como objetivo principal compreender como as imagens presentes no gênero literário infanto juvenil contribui para o processo de formação leitora. Quanto aos objetivos específicos, visam identificar elementos constitutivos dos textos verbivocovisuais na perspectiva dos multiletramentos, e desenvolver a competência do leitor literário a partir da leitura dessas imagens.

Pesquisas sobre o letramento e a relevância da imagem não são novidade, a exemplo dos preceitos da autora Magda Soares (2002) sobre letramento, alfabetização e multiletramentos, da autora Martine Joly (1994) que pesquisa a imagem e suas especificidades e, do autor Didi-Huberman (2010) que faz a reflexão sobre a dialética da imagem. Sobre o conceito de imagem destaca-se também Cardonetti e Oliveira (2019) professoras que pesquisam sobre educação e artes, discutindo a questão da imagem na perspectiva da intersecção fílmica de modo a estimular a reflexão sobre a experiência educativa, além da professora Ana Angélica Medeiros Albano (2010), a qual relaciona a arte e a pedagogia, destacando a importância da imagem como fio condutor para a pesquisa em arte. Essa autora destaca a necessidade de aproximar os profissionais da educação com os do campo da arte, em busca de caminhos para a pesquisa em arte na educação.

As imagens compreendidas como arte incidem sobre a formação leitora à medida que possibilitam diversas conexões com o texto e o som, propiciando a construção de sentidos, o que reitera à relevância de se articular a arte com os processos de ensino e aprendizagem, pois, a arte, na perspectiva dos multiletramentos, congrega as várias e diferentes modalidades, como a imagem, música, desenhos, sons, entre outras, à pedagogia.

A partir dessas considerações, serão mobilizados os conceitos de letramento literário, multiletramento, imagem e formação leitora, além de outros que dialoguem com a pedagogia da imagem. A abordagem dessa pesquisa é de cunho qualitativo e de caráter exploratório, tendo em vista o processo de investigação pautado em método científico que evidencia a subjetividade e valoriza as especificidades e as interpretações do objeto analisado.

Além disso, caracteriza-se pela flexibilidade e criatividade do investigador, visto que o interesse está no processo, na compreensão das situações e não no resultado final, apenas. Como pesquisa da área das ciências humanas, importa o sentido que o sujeito dá a sua práxis, o que implica o sujeito ativo, produtor de cultura e experiências, capaz de interpretar e construir conhecimento de forma interativa, ressignificando a realidade que o cerca.

Desse modo, a metodologia utilizada se constituiu por meio do levantamento bibliográfico de obras e textos relevantes ao diálogo empreendido e como procedimento

metodológico pesquisou algumas imagens presentes em videoanimações e textos verbivocovisuais, os quais foram analisados à luz dos conceitos elencados. Além disso, foi analisada uma obra autoral da qual derivou um vídeo.

Para tanto, essa pesquisa se estruturou em três capítulos: o primeiro, leitura e letramento: do letramento aos multiletramentos, o segundo, leitura de imagens: pedagogia de multiletramentos, nos quais apresentaram a fundamentação teórica elencada na pesquisa e, o terceiro a pedagogia da imagem e formação leitora; tratou da interpretação de dois textos imagéticos, o primeiro referente a uma imagem estática, em que foi utilizado o quadro de Portinari e, o segundo consiste em uma obra autoral, com um texto animado (verbivocovisual). Nas considerações finais, retomou-se o problema que orientou a pesquisa visando refletir sobre os resultados da investigação referente à configuração e a produção de sentidos a partir da pedagogia da imagem.

Capítulo 1 - Leitura e letramento: do letramento aos multiletramentos

O conceito de letramento é vasto e complexo, uma vez que se apresenta em diversos contextos, pode-se considerá-lo na perspectiva pedagógica, linguística, entre outras, já que ele envolve diversas capacidades, usos e conhecimentos, para além da alfabetização. Letramento e alfabetização são dois conceitos que se entrecruzam, uma vez que a alfabetização é o processo de aprendizagem na qual se adquire as habilidades de leitura e escrita, ou seja, é a aquisição do sistema de escrita alfabética e suas convenções, porém, não se trata de simples decodificação linguística, por isso a relação com o letramento, o qual amplia o processo de alfabetização, tendo em vista os aspectos sociais, culturais e históricos que configuram a leitura e a escrita, motivo pelo qual ambos se desenvolvem em conjunto, pois,

O letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários. A alfabetização pode dar-se, como de fato se deu historicamente, à margem da instituição escolar e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever (MARCUSCHI, 1997, p. 122).

O letramento é um processo que possibilita a compreensão do sujeito nas diversas situações sociais e culturais, independentemente da apreensão formal de leitura e da escrita; por exemplo, uma pessoa que não domina a leitura e a escrita é capaz de compreender propagandas, rótulos e, utilizar dinheiro, linha de ônibus, etc., além disso, o letramento também utiliza a escrita como ferramenta para desenvolver seu uso ativo nas diversas práticas sociais do dia a dia, como por exemplo, ler e, sobretudo compreender, do ponto de vista linguisticamente formal, isto é, decodificação do signo, o que está escrito em um bilhete, cardápio e propagandas.

É possível entender melhor esse aspecto quando uma criança está no processo de alfabetização e decodifica uma palavra à qual ainda não atribui sentido formal, porém, isso não a impede de compreendê-la, desde que faça parte de seu contexto.

Para uma assimilação mais efetiva, usaremos como exemplo o ensino da escrita por meio de métodos sintéticos, que foram os primeiros utilizados no ensino da escrita e ainda é recorrente, pois, com base nele a criança irá ler a palavra BALA silabicamente, partindo das unidades menores para as maiores, isto é, primeiro ela parte das letras para

realizar a junção das sílabas e, só depois lerá a palavra como um todo e nesse caso explora-se mais a decodificação; não que esta não deva ser explorada, apenas que deve haver um equilíbrio entre decodificação e a construção de sentido.

A decodificação por si só faz com que a criança leia silabicamente, mas sem atribuir significado, ou seja, embora leia as sílabas formando a palavra “BA-LA”, ela ainda não atribui sentido. Com o passar do tempo, no entanto, a palavra passa a fazer sentido na medida em que, do ponto de vista do letramento, a criança associa o código linguístico (BALA) aos sentidos que pode produzir, como, por exemplo, bala significando doce, alegria, etc.

O letramento amplia o processo de alfabetização trazendo o sentido social da palavra, aproximando a palavra BALA para a realidade da criança, isto é, além de decodificar ela irá compreender que BALA é um doce com o qual ela tem familiaridade e que remete a diversas lembranças. Desse modo, o letramento associado à alfabetização possibilita não só a compreensão, como também a articulação da realidade, promovendo a interação da criança com a leitura e escrita.

Diante disso, a autora Magda Soares (2002) aborda o letramento e os eventos de letramento, tal como as situações em que o sujeito participa ativamente e de forma competente nas práticas sociais de leitura e escrita.

Letramento como sendo não as próprias *práticas* de leitura e escrita, e/ou os *eventos* relacionados com o uso e função dessas práticas, ou ainda o *impacto* ou as *consequências* da escrita sobre a sociedade, mas, para além de tudo isso, o *estado* ou *condição* de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação (SOARES, 2002, p.145).

Nessa perspectiva, Rojo (2016) entende que as práticas de letramento envolvem diferentes culturas e contextos culturais, e, uma vez que vivemos em um país rico em diversidade é importante estar ciente das diferentes práticas de letramento, cuidando para não valorizar determinada prática pela questão social ou cultural em detrimento de outras, uma vez que todas as práticas são importantes, independente de seu contexto cultural.

Nota-se que o conceito letramento é amplo, permitindo diferentes práticas, como o letramento científico e o letramento matemático, nos quais não vamos adentrar nessa pesquisa, embora eles coexistam de forma interativa. O letramento literário também está entre as formas do letramento e proporciona a apropriação, da leitura, escrita, e da construção de sentidos.

No caso da literatura, esta se constitui como uma manifestação artística que compreende um conjunto de textos literários, isto é, romances, poemas, contos, crônicas, entre outros. A atribuição sociocultural que a literatura abrange é muito significativa, uma vez que sendo de grande valor estético, ela conduz à compreensão das palavras. Dessa forma, o letramento literário possibilita a inserção do sujeito no mundo da leitura e da escrita, promovendo a compreensão dos textos e de seu uso em diferentes contextos. Desse modo, amplia o repertório do leitor, o qual se torna competente do ponto de vista da leitura letrada e, portanto, capaz de estabelecer vínculos entre a leitura de mundo e a leitura do texto.

Nessa definição, é importante compreender que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço (SOUZA; COSSON, 2011, p.103).

A leitura e escrita também fazem parte do cotidiano das pessoas por meio das tecnologias e, como as tecnologias digitais e a internet são a revolução do meio de comunicação público, surge então o letramento digital que além de transformar o modo de comunicação, também mudou a vida pessoal, profissional, educacional e, sobretudo a leitura e escrita.

Considerando que letramento designa o estado ou condição em que vivem e interagem indivíduos ou grupos sociais letrados, pode-se supor que as tecnologias de escrita, instrumentos das práticas sociais de leitura e de escrita, desempenham um papel e organização e reorganização desse estado ou condição (SOARES, 2002, p.148).

A leitura e a escrita associadas às tecnologias digitais podem se organizar em hipertexto, este consiste em apresentar as informações escritas em um monitor, de forma

não linear, conferindo ao leitor a liberdade de ler escolhendo diversos caminhos, escrever e editar em uma dinâmica interativa, com imagens, vídeos, *gifs*, entre outros. Sendo assim, a leitura dos hipertextos é potencializada, por isso, o letramento digital promove as habilidades de interagir e utilizar essas tecnologias de forma eficiente e prazerosa.

[...] tendemos a ver essas outras linguagens, a multimodalidade, como uma ilustração da escrita, ou seja, a escola está muito aferrada a essa ideia de que letramento é “letramento da letra”, letramento da escrita. As novas tecnologias vieram mudar isso. Elas funcionam o tempo todo com tudo misturado, junto. Atualmente é importante trabalhar com esses textos multimodais ou multissemióticos, que têm imagem, imagem em movimento, áudio etc. (ROJO, 2016, p.8).

Na educação, o letramento digital possibilitou novas formas de conhecimento e, as tecnologias se tornaram ferramentas que além de potencializarem a leitura e escrita também transformaram as práticas pedagógicas, uma vez que promovem o acesso fácil e rápido às informações e às interações em tempo real, com opções diversificadas de conteúdos disponibilizados em forma de jogos, textos, imagens, vídeos, áudios, gráficos, entre outros, facilitando a compreensão e estimulando a leitura e escrita de modo atraente e divertido.

O letramento imagético também está presente no processo de significação por meio das relações sociais, esse letramento potencializa as interações e a comunicação, uma vez que as imagens são capazes de transmitir mensagens, provocar o espectador, despertar emoções e promover interpretações, isto é, ler uma imagem sem que para isso, ela tenha que estar atrelada a um texto ou legenda. Por isso, como as tecnologias tornam esse tipo de leitura acessível e dinâmica, é importante educar o olhar para que o aluno consiga contextualizar essas imagens de forma crítica e significativa.

Em vista disso, nota-se que o conceito de letramento é amplo e abrange diversas perspectivas, por isso, ele se torna multiletramentos, pois, “a conclusão é que letramento é fenômeno plural, historicamente e contemporaneamente: diferentes letramentos ao longo do tempo, diferentes letramentos no nosso tempo” (SOARES, 2002, p.156).

Desse modo, o letramento possui múltiplas formas de utilizar as práticas de leitura e escrita para promover a interação do sujeito com o outro e com o mundo em diferentes âmbitos, e tais práticas remetem às questões sociais, visto que o sujeito se transforma e se emancipa quando letrado. Por essa razão, o surgimento das tecnologias além de ampliar o letramento, também modificou as habilidades e competências do sujeito como leitor.

1.1 Multiletramentos

Os multiletramentos marcam um posicionamento cultural e educacional, a leitura e escrita saem do papel e ganham lugar no ciberespaço¹ com um novo funcionamento que não se prende somente à escrita propriamente dita, mas que se conecta a imagem, ao vídeo, aos sons, entre outras maneiras interativas de “ler” e compreender o mundo. Esse processo de leitura e escrita se constitui nas instituições escolares e, sobretudo nas relações sociais e culturais da sociedade. Dessa forma, nos multiletramentos implicam a multimodalidade, isto é, as múltiplas linguagens que permitem diferentes maneiras de se comunicar, como por exemplo, a oralidade, a escrita, imagens, vídeos, etc.

Os multiletramentos transcendem a instituição escolar e se concretizam no cotidiano, nas relações sociais, na cultura e na história, levando os sujeitos a lidarem com as semioses o tempo todo, tanto para se comunicar quanto para ler. Tais semioses levam à produção de significados, “estudar certos fenômenos sob o seu aspecto semiótico é considerar o seu *modo de produção de sentido*, por outras palavras, a maneira como eles suscitam significados, ou seja, interpretações” (JOLY, 2007, p.30). Assim, a leitura, a partir dos multiletramentos, exige que o leitor lide e compreenda os recursos multimodais para realizar interpretações que ampliarão sua compreensão do texto e do mundo, o que culminará em um leitor ativo e dinâmico, capaz de expandir seu conhecimento e trocar experiências com o outro.

Contudo, é preciso levar em conta que o ciberespaço é democrático, o que pode levar a um excesso de informações nem sempre significativas e, nessa perspectiva Larrosa (2017), ao discorrer sobre o sujeito moderno, aponta que, embora seja bem informado por residir em um ambiente onde a informação é de fácil acesso, o excesso pode levar à compreensão superficial do conteúdo acessado, o que impediria um olhar crítico sobre o que lê.

¹ Segundo Pierre Levy, a palavra "ciberespaço" foi criada em 1984 por William Gibson em seu romance de ficção científica Neuromante. Eu defino o ciberespaço como o espaço de comunicação aberto [...] caráter plástico, fluido, calculável com precisão e tratável em tempo real, hipertextual, interativo e, resumindo, virtual da informação que é, parece-me, a marca distintiva do ciberespaço. (LEVY, 1999, p.92-93) – *Aspas do autor*

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está mais bem informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar bem informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça (LARROSA, 2017, p.19).

A sociedade contemporânea está repleta de informações o tempo todo, em suas múltiplas modalidades, é muito conteúdo para ser processado e compreendido em tão pouco tempo, por isso o ato de parar, refletir e interpretar aquilo que se lê está se reduzindo, daí a importância de cuidar do olhar, sobretudo o que se lê e vê. Dessa forma, é importante frisar que a leitura e escrita possuem aspectos sociais, políticos, históricos, ideológicos, entre outros, que interferem diretamente nas relações da sociedade, por isso, o ato de ler e interpretar determinado conteúdo precisa ser realizado com paciência, de forma ativa, responsável e coerente com a realidade, pois esses aspectos são importantes para realização de uma leitura competente.

Diante disso, para formar leitores competentes, é importante despertar a sensibilidade para se sentir tocado pelas pequenas situações e acontecimentos que o cotidiano proporciona, sendo receptivo à transformação, ao sofrimento, aos prazeres, sentimentos e emoções, pois é desse modo que surgem as conexões, isto é, as teias que unem os pensamentos e as memórias. É a partir disso que o leitor criará sua própria interpretação de forma ativa e singular, e esse é o primeiro passo para alcançar o pensamento crítico e a leitura competente.

É nesse ponto que entra a relevância da escola e do professor, para a construção desse olhar sensível, aberto as possibilidades. Lembrando que a leitura não se atrela somente aos textos e, visto que é essencial para o sujeito se emancipar e se constituir como cidadão, é importante que as instituições escolares acompanhem essa evolução, incentivando também o uso das tecnologias e a produção de conteúdos multimodais.

KERSCH (2016) aborda o uso das tecnologias e dos multiletramentos nas práticas pedagógicas, destacando sua importância nas instituições escolares, tanto quanto de os professores aprenderem a desenvolver em conjunto com os alunos as habilidades que exploram estes aspectos, considerando o aluno como sujeito ativo e produtor de cultura, pertencente à sociedade contemporânea.

Assim, abrir a sala de aula para o trabalho com multiletramentos contempla duas grandes perspectivas: de um lado, a multiplicidade de formas de comunicação usadas para construção de sentido; de outro, o aumento da diversidade linguística e cultural que caracteriza a sociedade contemporânea (COSCARELLI; KERSCH, 2016, p.9).

Concordando com Kersch, a autora Rojo (2012) consolida esses pontos, afirmando que a escola é a agência principal na qual a leitura deve ser promovida nos processos de ensino e aprendizagem, ela ainda destaca que as práticas pedagógicas devem se voltar para a formação de leitores competentes. Sendo assim, é importante que as instituições escolares estejam preparadas para possibilitar o acesso às mídias, tendo em vista suas múltiplas modalidades e potencialidade para a formação de sujeitos sensíveis, éticos e democráticos, preparados para essa nova concepção de mundo e de educação.

O papel do professor nessa perspectiva é mediar o processo de ensino e aprendizagem e o uso das tecnologias dentro da sala de aula, para isso é importante que o processo ocorra de modo **responsável e responsivo**, ou seja, o agente sendo responsável e ético por seus atos diante do outro, que também responde da mesma forma a partir de sua experiência e sem que se perca de vista a forma criativa e coletiva que envolve os alunos, sujeitos os quais também possuem saberes que fazem parte do processo.

Em conseqüência, para a concepção do ato ético de Bakhtin, agir é sempre comprometer-se, agir é sempre ser interpelado pelo outro do ponto de vista ético, agir é sempre ser chamado à responsabilidade e à responsividade. Porque não há atos isolados nem atos abstratos, assim como não há atos pelos quais o sujeito possa não se responsabilizar, ainda que lhe seja dado justificar-se por seus atos/justificar seus atos (SOBRAL, 2008, p.233).

Partindo desse pressuposto acerca dos atos responsável e responsivo, notamos que o mesmo ocorre com o ensino, já que este advém de uma relação mútua de saberes e experiências por meio do diálogo e, esses fatores são fundamentais para que os alunos sejam capazes de construir autonomia e expressar-se de modo responsivo e responsável, assim como o professor.

Capítulo 2 - Leitura de imagens: pedagogia de multiletramentos

A imagem é uma expressão que passa pela concepção de mundo do sujeito, isto é, de seu conhecimento prévio graças ao qual ele a interpreta, e é nesse sentido que se configura também como semiose no âmbito do multiletramento, além de se constituir também em uma multimodalidade que está presente em nosso cotidiano, como por exemplo, na arte, nos panfletos, revistas, outdoor, etc., que também ocorre no ciberespaço.

A imagem possui um grau de complexidade profundo, não só por seu conteúdo mais explícito, mas como também pelo que está subentendido e é desse modo que ela toca seu leitor, promovendo a comunicação e propiciando diferentes interpretações que podem surgir diante de apenas uma única imagem.

Tal complexidade aponta para a experiência visual e solicita do leitor de imagem interpretações que ultrapassam o olhar imediato, tendo em vista o caráter dialético proposto pelo icônico. A imagem dialética seria aquela que está sempre em transformação, no processo de vir a ser, inacabada; ela é atemporal e possui o poder de fomentar discussões profundas e despertar a razão e o fascínio.

A imagem dialética é crítica dela mesma, é a imagem autêntica que muda a forma como enxergamos, pois desperta o olhar, motivando a capacidade de inferências a partir de algo não revelado ainda por ela, a imagem.

Uma imagem em crise, uma imagem que critica a imagem – capaz, portanto de um efeito, de uma eficácia teóricos –, e por isso uma imagem que critica nossas maneiras de vê-la, na medida em que, ao nos olhar, ela nos obriga a olhá-la verdadeiramente (DIDI-HUBERMAN, 2010, p.172).

Para Didi-Huberman (2010) olhar a imagem verdadeiramente tem o sentido de não a reduzir a um conceito ou a uma lei, pois como imagem dialética, está em constante transformação, até mesmo a sua origem se renova. Causando conflitos e diferentes interpretações ao longo do tempo, ela produz conhecimento ao mesmo tempo em que critica o seu próprio conhecimento, por isso essas questões somadas à beleza da imagem concedem o seu valor estético.

Enquanto meros observadores contemplamos uma imagem, esta, por sua vez, retribui esse olhar se expressando e estabelecendo uma relação mútua, visto que “O que vemos só vale – só vive – em nossos olhos pelo que nos olha” (HUBERMAN, 2010, p.29). Devido à potência da imagem, o ato de ver nos desprende da realidade factual e nos leva a um multiverso, no qual se dispõem inúmeras possibilidades e conexões, explorando nossos sentidos sensoriais, sentimentos e memórias, nos levando ao presente, ao passado e ao futuro.

Nesse sentido, uma única imagem exerce o poder de nos arrebatrar, causando crise e perturbações que nos provocam e nos tornam receptivos às transformações, rompendo como o olhar imediato e exigindo profundidade no ato de ver.

Sendo assim, para exemplificar as conexões e possibilidades que uma pessoa pode realizar no ato de ver, utilizando a imagem de um campo florido, isto é, uma pessoa ao observar essa imagem pode remeter memórias criando múltiplas relações, como quando ia à fazenda de sua bisavó e observava o campo florido pela janela da cozinha, enquanto saboreava o bolo de fubá e sentia o perfume do cheiro do café.

Essa mesma pessoa, ao relacionar a imagem a essa memória, pode ter vários sentimentos como o de saudade e nostalgia, ao mesmo tempo pode ir ao futuro e planejar voltar a esta cozinha algum dia. Diante desse pequeno exemplo observa-se que a imagem está sempre em movimento, estimulando a produção de uma teia de conexões, na qual uma circunstância leva a outra, por isso, a imagem dialética não está atada somente ao visível e sequer ao seu tempo de origem, ou mesmo ao presente; pelo contrário, ela ultrapassa esses limites, criticando a si mesma e despertando a sensibilidade do outro.

Que a legibilidade da imagem dialética seja considerada como um momento da dialética da imagem, isto significa pelo menos duas coisas. De um lado, *a imagem dialética produz ela mesma uma leitura crítica* de seu próprio presente, na conflagração que ela produz com seu Pretérito (que não é portanto simplesmente sua “fonte” temporal, sua esfera de “influência” histórica) (DIDI-HUBERMAN, 2010, p.183).

Joly (2007) também compreende a análise da imagem de maneira minuciosa, e agrega conceitos que dialogam com Huberman. Segundo a autora, o conceito de imagem é muito complexo para que se encontre uma definição clara e objetiva que contemple seu grau de multiplicidade. Por essa razão, a imagem nem sempre é aquela imagem concreta que usualmente nos remete ao objeto, isto é, àquilo que é imediatamente visível.

A exemplo da fotografia, que pode ser construída pelo fotógrafo, a partir das imagens de sua mente, como as imagens dos sonhos e imaginação. Outro exemplo são as fotografias da natureza, a sagrada, digital, móvel como o cinema e os gifs, entre outros. Nesses casos,

Comprendemos que ela designa algo que, embora não remetendo sempre para o visível, toma de empréstimo alguns traços ao visual e, em todo o caso, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém, que a produz ou a reconhece (JOLY, 2007, p.13).

A imagem ultrapassa o seu caráter icônico, a exemplo da imagem sagrada no catolicismo, que representa na figura dos santos a misericórdia, o sofrimento, o amor entre outros sentimentos. Na verdade, ao âmbito do icônico também se soma a dimensão social, histórica e cultural, cujas representações ganham características ou especificidades, visto que “– toda a espécie de meios e expressão visual e que consideramos como imagem – coexistem” (JOLY, 2007, p.16).

Esse fato ocorre da mesma forma, quando relacionamos a imagem a alguns estereótipos ou quando construímos a imagem de alguém, como o estereótipo do sujeito vagabundo que leva a vida no ócio, que não trabalha e perambula, ou seja, a imagem se resume ao que é estabelecido pelo senso comum a respeito desse sujeito.

Do mesmo modo, a imagem também adquire esse aspecto nos sonhos e nas memórias, correspondendo à imagem mental que elaboramos quando pensamos, esta não é a imagem real e concreta do objeto ou de alguém, mas uma representação de algo existente.

[...] se trata de estudar ou de provocar associações mentais sistemáticas (mais ou menos justificadas) que servem para identificar este ou aquele objeto, esta ou aquela pessoa, esta ou aquela profissão,

atribuindo-lhe um certo número de qualidades socioculturalmente elaboradas (JOLY, 2007, p. 22).

Como já dito, em nosso cotidiano a imagem midiática está sempre presente e além do seu caráter comunicativo, também pode nos influenciar no modo de agir, pensar e até mesmo de se vestir, quando atrelada à publicidade, como, por exemplo, revistas e jornais e a televisão, meios que transmitem essa publicidade de modo a produzir espetáculo e alienação. Por isso, educar para a sensibilidade implica compreender a fronteira nem sempre tão demarcada entre a imagem dialética e a que produz alienação, o que enseja uma breve explanação acerca do que se compreende como espetáculo a partir do pensador Guy Debord.

Debord (2003) critica a sociedade capitalista e faz uma reflexão sobre o espetáculo, o qual se configura nas relações sociais mediadas pelas imagens que estão associadas à produção em massa, ao consumo excessivo e à mercadorização. Esse consumo excessivo transforma a imagem em alienação e mercadoria de fácil difusão que prende a atenção do espectador e o faz reproduzir aquilo que viu dando início a uma reação em cadeia.

Na contemporaneidade essa reprodução alienante pode se transformar nas famosas Fake News que interferem tanto na vida pessoal e profissional das pessoas quanto no âmbito político, econômico e cultural da sociedade. “O consumidor real torna-se um consumidor de ilusões. A mercadoria é esta ilusão efetivamente real, e o espetáculo a sua manifestação geral” (DEBORD, 2003, p.36).

Devido às repercussões que uma única imagem pode ocasionar é importante refletir sobre seus significados, por isso, a teoria semiótica que trata da relação recíproca entre o signo com seu significante e a produção de significados, ou seja, o modo como uma única imagem sendo ela, mental, trabalhada, móvel, digital, etc., possui forte poder de comunicação e, assim faz evocar inúmeras interpretações e representações. “[...] Efetivamente, um signo é um signo apenas quando exprime ideias e suscita no espírito daquele ou daqueles que o recebem uma atitude interpretativa” (JOLY, 2007, p.30).

Sendo assim, como a imagem possui o poder de suscitar entendimentos distintos, é importante refletir sobre o modo de produção de seus sentidos, uma vez que eles conduzem a uma teia de relações que interferem de forma explícita ou implícita sobre a

interpretação de um objeto a partir da visão que as pessoas têm sobre o mundo que as rodeia, já que os diversos tipos de imagens vinculados à internet alcançam multidões, produzindo inúmeras interpretações.

Reitera-se, assim, a relevância de educar o olhar para a contemplação de toda e qualquer imagem por meio de uma pedagogia que transforme, ou seja, por meio de uma pedagogia da imagem, levando em conta sua perspectiva dialética que além de nos convidar a olhar para tudo ao mesmo tempo, também é capaz de criticar a si mesma e promover inúmeras relações e, quando associada ao multiletramento, potencializa a forma como lemos e interpretamos o mundo.

Diante disso, os textos verbivocovisuais, pautados pelo diálogo simultâneo entre o verbal e o não verbal, são potências no desenvolvimento da competência leitora, já que convidam o leitor a construir outros caminhos. Nesse sentido, refletir sobre uma pedagogia que se atenta a essa nova formação de leitores é fundamental, pois aponta para a educação do olhar e a construção de sentidos.

2.1 - Pedagogia da imagem e formação leitora.

“Ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita...” (LERNER, 2002, p.73). Logo, esses novos tempos, partindo da perspectiva dos multiletramentos, possibilitam a formação de leitores capazes de compreender e construir significados diante de diversos gêneros textuais em diferentes modalidades.

A autora Lerner (2002) corrobora com a criação de situações em que o aluno entende a utilidade social da leitura e possui a liberdade de produzir suas próprias interpretações, sem delimitar o ensino da leitura e escrita. Nessa perspectiva, o ensino da leitura ultrapassa a ideia de que a língua portuguesa na escola consiste em um conjunto de regras em que a aquisição do conhecimento se torna um processo acumulativo e fragmentado, no qual a construção de sentido do aluno não é considerada importante e as atividades devem comprimir objetivos determinados pela instituição.

Quando as situações didáticas possuem o intuito de transformar as instituições escolares e o modo como se ensina a leitura, atendendo as necessidades e particularidades de cada contexto e, sobretudo, respeitando a realidade dos alunos, a leitura deixa de ser utilizada como objeto de ensino e passa a ser objeto de aprendizagem. Além disso, é rerepresentada a função social da leitura com os propósitos didáticos e comunicativos que promovem a apropriação dos conteúdos, associando o uso social em situações não didáticas, levando o conhecimento e a produção dos alunos para outras pessoas, ultrapassando os muros da escola.

Segundo Solé (1998) o processo de ensino da leitura também requer conhecimentos prévios, a qual cada um realiza sua própria interpretação relacionando com aquilo que já aprendeu, isto é, para compreender um texto em diferentes modalidades, é importante construir significados sobre ele, utilizando seus próprios conhecimentos e experiências para atingir uma compreensão mais complexa.

A pedagogia da imagem proporciona uma experiência visual que enriquece as práticas pedagógicas e transforma a leitura, visto que ela se desprende dos textos, ou

seja, a imagem deixa de ser considerada apenas uma ilustração e passa a ser o próprio conteúdo que gera significações. É por essa razão que a utilização das imagens deve ser realizada de forma responsável, da mesma forma que o professor (a) com cuidado escolhe textos, livros, músicas, entre outros materiais pedagógicos, as imagens também precisam ser selecionadas com atenção, pois o uso inadequado pode reforçar estereótipos e causar equívocos.

Nesse sentido, é pertinente trazer o diálogo com filósofo Villem Flusser, “uma imagem é, entre outras coisas, uma mensagem: ela tem um emissor e procura por um receptor. Essa procura é a questão do transporte” (FLUSSER, 2007, p.152). Para Flusser, o transporte é uma questão fundamental, visto que cada vez mais as imagens podem ser transmitidas rapidamente, porém, com o risco de tornarem-se superficiais, o que reitera a importância do professor como mediador entre a imagem e o receptor, no caso, os alunos.

Tanto na escola quanto na sociedade o aluno irá se deparar com muitos recursos multimodais que exigirão diversas habilidades e estratégias, por isso, é importante que o aluno além de saber utilizar esses recursos também compreenda suas intenções e objetivos, pois saber o motivo pelo qual se está lendo e o que se pretende com essa leitura colabora com a construção de interpretações e resulta na compreensão e aprendizagem.

Elaborar material didático que recorra a vídeos em língua portuguesa é um caminho para a construção e circulação de conhecimento na escola, uma via para que as atuais tecnologias digitais possam adentrar a sala de aula. Desafio que a escola deve assumir se não quiser perder o clique da história (TEIXEIRA; MOURA, 2012, p.60).

Por essa razão, do ponto de vista didático, a leitura de imagens estáticas ou dinâmicas, isto é, em movimento, também contribui no processo de formação leitora, visto que além de poder apresentar conteúdos ligados ao ensino da língua, como apontam Teixeira e Moura acima, propiciam simultaneamente a construção de outros sentidos.

Nota-se que as pinturas possibilitam a construção de significados e também podem ser exploradas na discussão de diversos conteúdos. Desse modo, a imagem como

já visto nos capítulos anteriores, instiga o leitor e o convida para a experiência da contemplação e transformação, uma vez que ela promove a construção de um olhar crítico e sensível.

[...] Contemplação das imagens fixas mediáticas como os cartazes e as publicidades impressas, mas também as fotografias de imprensa: contemplação da pintura, das obras e de todas as criações visuais possíveis, tais como as retrospectivas de qualquer espécie que precisamente a tecnologia e as infra-estruturas contemporâneas permitem. Esta contemplação faz a vista demorar-se na animação permanente do pequeno ecrã e possibilita uma abordagem mais refletida ou mais sensível das obras visuais, quaisquer que elas sejam (JOLY, 2007, p.16).

Dessa forma, ao trabalhar com pinturas, como por exemplo, os palhacinhos na gangorra, de Portinari (1957), diversos assuntos e articulações podem ser explorados, como o conceito de infância, o brincar livre, entre outros. Além disso, na perspectiva da formação leitora, essa única imagem pode despertar o olhar para os pequenos detalhes, contribuindo para a construção de uma interpretação própria da criança, uma vez, que ela irá recorrer ao seu conhecimento prévio e suas memórias para realizar essa construção.

Assim, essa imagem perpassa por conteúdos que vão além do ensino da leitura e escrita, uma vez que ela pode ser utilizada para ensinar as cores, figuras geométricas, arte, etc., despertando a criatividade e imaginação de um modo lúdico e prazeroso. A figura do palhaço também pode ser o personagem de uma história contada e recontada pelas crianças alfabetizadas ou não, de forma escrita, oral ou por meio de desenhos, introduzindo temas como circo, diversão, amizade, entre outros, promovendo a produção de sentidos e incentivando a comunicação.

Sendo assim, existem inúmeras formas de incorporar esse material nas práticas pedagógicas do cotidiano escolar. “Abramos os olhos para experimentar o que não vemos” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p.34), ou seja, construir o olhar para se atentar aos pequenos detalhes, a aquilo que não está evidente, ler nas entrelinhas as informações e revelações.

Figura 1 – Pintura palhacinhos na gangorra, Portinari (1957).



Fonte: <https://artsandculture.google.com/asset/palhacinhos-na-gangorra/cQGGadrHdiUjAw?hl=pt-BR>

A imagem é atemporal e promove uma experiência visual que emancipa o leitor e o prepara para o convívio em sociedade, visto que a partir de seu caráter icônico, a imagem suscita o diálogo com outros tempos e espaços e a interação entre os sujeitos, o que potencializa o ensino e aprendizado, como ocorre com o quadro de Portinari. Trabalhar com imagens que circulam no cotidiano motiva os alunos e também ensina a compreensão do uso social da leitura em outras modalidades além do texto escrito.

Outro tipo de imagem que pode ser utilizada nas práticas pedagógicas e é relevante para a formação leitora é a que resulta da relação entre verbo, som e imagem simultaneamente, isto é, em verbivocovisualidade, que associada à literatura infantil, se potencializa tanto quanto o faz com a formação leitora.

É nesse contexto que apresentamos um vídeo autoral, aqui concebido como texto multimodal que potencializa e ressignifica o processo de ensino e aprendizagem da leitura, sobretudo quanto à produção de sentidos. Outro ponto importante é o fato de que o uso das tecnologias na prática pedagógica ocorre de forma responsável e criativa.

O vídeo consiste em uma história infantil intitulada *As aventuras de Anhahi e o pássaro encantado*, criado em 2020, com o gênero literário conto, cuja narrativa versa uma criança indígena que se perde na floresta e encontra um pássaro encantado que a acompanha durante sua aventura.

Figura 2 – Texto verbicovisual autoral



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=s4Kimtjfw0Y&t=46s>

O texto associa imagem, *gifs*², áudio e som, que narram à história de forma divertida e prazerosa, despertando a imaginação e possibilitando a visualização por milhões de pessoas na internet. Além disso, por ser uma produção de fácil acesso e disseminação, pode ser utilizada por professores e professoras em suas práticas pedagógicas para abordar e refletir sobre inúmeras questões, como por exemplo, as relações étnico-raciais, cultura, tradições, estigmas referente aos índios, brincadeiras, infâncias, entre outros.

A internet demanda uma resposta que precisa ser dada pelo leitor. A internet convida também para a produção de conteúdos. Os usuários podem (e devem) produzir conteúdos dos mais variados gêneros e para os mais diversos propósitos. Além de uma linguagem adequada

²De acordo com Nadal (2014) o termo “gif” (Graphics Interchange Format) é um formato de imagem que pode ser animada ou estática, muito utilizada na internet, que foi criado em 1987 pela CompuServe.

ao público-alvo e aos propósitos, essa escrita demanda a exploração de aspectos multimodais e hipertextuais. (COSCARELLI; KERSCH, 2016, p.8).

Por essa razão, esse vídeo também pode ser utilizado como material pedagógico para ensinar os alunos a lidarem com diferentes modalidades e com as ferramentas tecnológicas usadas na produção de materiais como esse. Nesse caso, os alunos constroem habilidades que irão beneficiá-los tornando-os usuários que são sujeitos ativos em seu próprio processo de ensino e aprendizagem.

2.2 - As aventuras de Anahi e o pássaro encantado

A criação do conto ³se originou de uma proposta de trabalho apresentado na aula de literatura infantojuvenil, em 2019. A partir dessa história, surgiu a ideia de produzir o texto verbivocovisual, que foi gravado em um ambiente real no qual os desenhos dos personagens se misturavam com os elementos da natureza que também foram utilizados como objetos dos cenários, além disso, os sons que compõem a história, como o de pássaros e ruídos, são naturais e foram gravados nesse mesmo lugar, promovendo a ligação entre real e fictício.

O movimento dos personagens foi realizado de forma bem simples, os desenhos foram colados na parte de trás com palitos, e manipulados por uma mão coberta por uma luva preta que fazia o movimento desejado.

As cores do ambiente, assim como o figurino e aparência dos personagens são significantes, isto é, a materialidade concreta, e dessa forma, eles conduzem a produção de sentidos. De acordo com Joly (2007) há diferentes signos, mas todos fazem a associação entre o significante e o significado, inclusive um signo pode ter como significado algo diferente de si mesmo.

O exemplo da imagem é ainda mais demonstrativo e pode ajudar a melhor compreender a natureza do signo: uma fotografia (significante)

³A história completa encontra-se em anexo.

representando um alegre grupo de pessoas (referente) pode significar, de acordo com o contexto, *foto de família* ou, na publicidade, *alegria* ou *convivência* (significados) (JOLY, 2007, p.37-38).

Por essa razão, a escolha dos elementos que constituíram o vídeo pode provocar a produção de diferentes significados, como por exemplo, a utilização de cores vivas pode remeter a felicidade, diversão, prazer, entre outros. Os componentes foram criados de modo com que se aproximassem da realidade de forma lúdica, por isso, como a história retrata uma índia que vive em uma tribo, os elementos da natureza foram fundamentais.

A imagem, além de promover inúmeras interpretações, também contém informações que possibilitam o ensino e aprendizagem e ainda desperta emoções boas e ruins. A comunicação por meio dela incentiva o espectador a criar expectativas, por isso, é importante se atentar aos detalhes quando se produz uma imagem, principalmente quando o objetivo é didático e educativo.

Quem quer que alguma vez tenha fabricado uma imagem sabe-o bem, mesmo quando o que está em causa é tirar a mais vulgar das fotografias. Fazer uma imagem é antes de mais olhar, escolher, aprender. Não se trata *da reprodução de uma experiência visual mas da reconstrução de uma estrutura modelo*, a qual tomará a forma de representação melhor adaptada aos objetivos que tivermos fixado (JOLY, 2017, p.68).

Outro elemento importante que se destaca é a narração e entonação da história, uma vez que a narração está em terceira pessoa, o narrador se torna observador e faz a mediação entre o leitor e a história, que inclusive se caracteriza como a voz de um conto, justamente por ter a entonação bem demarcada, transmitindo as emoções e intensidade do personagem.

O tema da história foi escolhido para estimular a representatividade do índio e a valorização de sua cultura, visando o acolhimento desses cidadãos pertencentes à sociedade para qual trazem grandes contribuições com suas histórias, modos de vida e vocábulos, muitos deles já incorporados à língua portuguesa, corroborando, assim, sua influência no tecido social.

Destaca-se também a relevância de serem lembrados todos os dias, não apenas no dia do índio ou com histórias estereotipadas, uma vez que “[...] trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar” (GOMES, 2005, p.147).

As crianças constroem suas próprias interpretações em relação ao mundo diante das interações sociais e de sua realidade, por esse motivo, é importante trabalhar a diversidade, pluralidade, história dos indígenas, história do povo negro e racismo, de forma com que esses temas estejam inseridos em projetos pedagógicos e no cotidiano escolar.

As experiências e as concepções adotadas nas escolas sobre raça, história do povo negro e racismo podem indicar caminhos a seguir, posturas e comportamentos a serem evitados, debates e diálogos a serem perseguidos para a maturação de uma prática anti-racista que repercute nas relações sociais tanto dentro das escolas quanto fora delas” (ABRAMOVAY e CASTRO, 2006, p.333).

Sendo assim, como a formação humana é inerente ao processo de ensino e aprendizagem, criar estratégias voltadas ao respeito às questões étnico-raciais contribui na desconstrução de concepções naturalizadas reconfigurando a participação social de um cidadão consciente e respeitoso com as diferenças, capaz de lutar por seus direitos, de forma coerente, isto é, voltada à dimensão mais humana.

Outras questões como o brincar livre, a cultura, o cuidado de si e do outro também aparecem no vídeo e podem ser utilizadas nas práticas pedagógicas para estimular as crianças e incentivá-las a refletirem sobre isso.

Figura 3 – Imagem do texto verbicovisual



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=s4Kimtjfw0Y&t=46s>

Nota-se o quanto a verbivocovisualidade torna a narrativa mais dinâmica e lúdica, viabilizando várias possibilidades de produção de sentidos, corroborando as palavras de Didi-Huberman quanto à necessidade de experimentar o não visto, ou seja, experimentar para além do primeiro olhar, o que demanda uma observação mais atenta por parte do leitor e que pode ser estimulada a partir de vários pontos de vista. O conto permite ver, ouvir e ler, três instâncias importantes para a formação leitora.

Embora não seja o foco desse trabalho, é importante dizer que, no caso de um leitor com alguma dificuldade visual ou auditiva, ele pode privilegiar um ou outro significativo (imagem ou som) e construir sua própria história. Ser tocado pelo que vemos/lemos/ouvimos é uma questão de despertar os sentidos, os quais se constroem na relação com o outro e com o mundo. Dito de outro modo, ser tocado, compreender, recriar são questões ligadas diretamente ao letramento e à pedagogia da imagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento dessa pesquisa gerou um estudo minucioso acerca de uma pedagogia da imagem no processo de formação leitora, adotando como problema a investigação de como se configura a produção de sentidos a partir da pedagogia da imagem. Subsidiado por autores relevantes para a discussão e análise empreendida, vimos que a pedagogia da imagem tem muito a contribuir com a formação leitora.

Vimos na pintura do artista Candido Portinari, que ao utilizar esse tipo de imagem nas práticas pedagógicas, pode-se estimular e despertar o olhar para os detalhes que não são vistos de imediato, como por exemplo, as cores, as formas geométricas e as memórias que são remetidas. Uma imagem possui a capacidade de promover uma experiência visual que provoca a interação entre os indivíduos, fomenta o autoconhecimento e atrai a novas significações, emancipando o leitor.

Quanto ao vídeo que animou o conto, ele exemplifica a importância de trabalhar com conteúdos multimodais que ensina e motiva as crianças a utilizarem as ferramentas tecnológicas para que além de consumir tais aparatos elas também possam produzi-los, promovendo a construção de usuários ativos e críticos. Além disso, o vídeo também remete assuntos que podem ser explorados no cotidiano escolar, como o brincar livre, a infância e a diversão, ou seja, permite que o leitor construa uma interpretação própria e singular.

Assim, retomando os objetivos sobre a compreensão de como as imagens presentes no gênero literário infantojuvenil contribui para o processo de formação leitora, confirmamos a hipótese de que a comunicação se faz por diferentes modalidades, incluindo as imagens que permitem diferentes leituras de mundo que se articula a outras linguagens propiciando a formação leitora.

Ao identificar os elementos constitutivos dos textos verbivocovisuais na perspectiva dos multiletramentos, a partir do referencial e da apresentação de imagem estática e texto verbicovisual, notamos que ambas as imagens potencializam a leitura, abrindo um leque para inúmeras interpretações e produção de sentidos, além disso, é fundamental destacar que a imagem não precisa estar atrelada ao texto escrito para ser relevante, ela por si só já possui um grau de complexidade que induz o leitor e ressignifica o processo de ensino e aprendizagem e a comunicação, que inclusive se faz por diferentes modalidades, não apenas por imagens e texto, mas também por meio de sons, músicas, entre outros.

Dada à importância do assunto, o desenvolvimento de estratégias que utilizam as tecnologias digitais a favor da educação, convidando o aluno (a) a construir novos caminhos com um olhar sensível e com maior liberdade de criação oferecida pelas

várias possibilidades que os conteúdos multimodais possuem, contribui tanto na aprendizagem como na formação humana do indivíduo. Por essa razão, pensar em uma pedagogia que acompanha essa nova perspectiva de formação de leitores é aproximar os alunos da sociedade e promover a emancipação e a constituição como cidadão crítico, sensível e reflexivo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY e CASTRO. **Relações Raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

ALBANO, A. A. **Arte e Pedagogia: além dos territórios demarcados**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 26-39, jan.-abr, 2010.

CARDONETTI, K. V, OLIVEIRA, O. M. **Intercessão fílmica: um encontro sempre em vias de acontecer**. Pro-Posições, Campinas, SP, V. 30, e20170096, 2019.

DEBORD, G. **A Sociedade do Espetáculo (1931-1994)**. eBooksBrasil.com, 2003.

DIDI-HUBERMAN, G. 1953. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 2010 (2º edição).

FLUSSER, Vilém. **O mundo codificado. Por uma filosofia do design e da comunicação**. p. 152-160 Trad. Raquel Abi-Sâmara. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

JOLY, M. (1994). **Introdução à Análise da imagem**, Lisboa, Ed. 70, 2007.

KERSCH, D. F., COSCARELLI, C. V., CANI, J. B., (Orgs.) **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP, Pontes Editores, 2016.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1. ed. 3. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LERNER, D. **Ler e Escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre, Artmed, 2002.

LEVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo, Editora 34, 1999.

MARCUSCHI, L. A. **Oralidade e escrita**. Signótica, 9:119-145, jan./dez.,1997.

NADAL, J, H.D. **A cultura do gif**: Reconfigurações de imagens técnicas a partir dos usos e apropriações de narrativas cíclicas. Dissertação de mestrado em Comunicação e linguagens da Universidade de Tuiuti do Paraná. 2014.

ROJO, R. H. R. MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo, Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. Entrevista: Por novos e múltiplos letramentos. Revista: Na ponta do lápis. AGWM Editora e Produções Editoriais, ano XII, número 27, 2016. p. 6-11.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOBRAL, A. **O Ato “Responsível”, ou Ato Ético, em Bakhtin, e a Centralidade do Agente**. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 11/1, p. 219-235, jul. 2008

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, J. R., COSSON, R. **Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula**. UNESP, 2011.

TEIXEIRA, D.O; MOURA, E. Chapeuzinho vermelho na cibercultura: Por uma educação linguística com multiletramentos. *In*: ROJO, R. H. R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. cap. 3, p. 55-73.

ANEXO

As aventuras de Anahi e o pássaro encantado

Anahi era uma menina corajosa que vivia se metendo em vários perigos e aventuras. A linda menina morava em uma tribo dos povos Guarani Kaiowá e, ela tinha a pele avermelhada, cabelos negros e escorridos, seu corpo estava sempre coberto de pinturas que eram feitas com tintas naturais de frutas e sementes, o jenipapo e o urucum, seus olhos eram escuros da cor da noite, eles observavam tudo com grande curiosidade.

Seu nome remetia a lenda de uma índia que tentou salvar sua tribo de uma invasão de lenhadores, mas que infelizmente não conseguiu lutar e foi amarrada em uma árvore, para ser queimada viva. Por isso, como ela era uma índia honrada e destemida os deuses ao testemunharem seu sacrifício transformaram-na em uma linda e delicada flor, a flor da árvore corticeira do banhado. Por esse motivo, o nome Anahi era poderoso, repleto de memórias e encantos, tinha como significado “aquela que tem a voz doce”.

Certo dia, na floresta que rodeia sua tribo, Anahi estava brincando de caça com seus amigos e, nessa brincadeira a menina fazia o papel da presa, por isso ela corria e se escondida para não ser capturada pelos predadores. Até que sem perceber foi correndo e se distanciando cada vez mais e, no meio da mata fechada, com árvores densas, olhou para os lados e parou de repente, pois já não escutava o som dos seus amigos e não reconhecia mais aquela região, nunca havia ido tão longe assim. Então ao explorar o ambiente percebeu que estava perdida.

A menina diante dessa situação começou a entrar em pânico, o medo já estava a dominando, porém nessa hora ela se lembrou da índia que inspirara seu nome e pensou – A índia Anahi, forte e corajosa nunca iria se apavorar assim – nesse momento, a menina começou a controlar sua respiração, se acalmou e se encheu de coragem. Observando melhor o lugar em que se encontrava, percebeu que a mata estava silenciosa e sombria com as folhas das árvores imóveis, um calafrio percorreu todo o seu corpo, sentiu como se estivesse sendo observada.

Então, no alto de um galho avistou um lindo pássaro, sua cor era um vermelho vivo e ele tinha olhos que brilhavam como chamas ardentes, que a encarava como se a

compreendesse. Nesse momento, Anahi se aproximou do pássaro que em um sobressalto abriu suas asas e voou, voando cada vez mais alto, olhando para a menina ele começou a cantar uma melodia doce e suave, se distanciando aos poucos. A menina encantada com tamanha beleza começou a correr atrás dele, seguiu por horas, até se esquecer de procurar o caminho de volta para sua tribo.

Fascinada pelo pássaro a menina andou e andou, até se deparar com um grande rio. O pássaro já estava do outro lado da margem, parou de cantar e observava a menina atentamente. Anahi aflita, mas obstinada a seguir o pássaro gritou – Como vou chegar ao outro lado?

O pássaro ao ouvir sua pergunta, alçou voou descendo rente às margens do rio, a menina desesperada pensando que iria perdê-lo de vista, disparou a correr. E a alguns metros adiante a ela avistou uma canoa abandonada na margem do rio e, nessa hora o pássaro assoviou com satisfação e esperou a menina atravessar o rio para ir encontra-lo. Depois de atravessá-lo, Anahi cantou alegremente uma música que aprendeu em sua tribo como forma de agradecimento, e o pássaro a acompanhou na melodia, rodopiando o ar como se estivesse comemorando com a menina.

Do outro lado do rio, além da floresta havia um pequeno vilarejo, lá estava acontecendo uma feira, onde se podia comprar artesanatos, comidas típicas da região, brinquedos e outros objetos. A menina acompanhou o pássaro até esse lugar, o cheiro gostoso dos quitutes revirava seu estômago e o som da música alegrava sua alma.

A garota não se conteve, ficou maravilhada diante de tantas novidades e saiu correndo experimentando os sabores das comidas, dançando e interagindo com as pessoas. Ela e o pássaro se divertiram conhecendo os costumes e tradições daquele povo, até que no fim se cansaram, deitaram na beira de uma fogueira e adormeceram.

No dia seguinte Anahi despertou de seu sono profundo, olhou para o céu e por um momento pensou que tudo não havia passado de um sonho, mas ao olhar ao redor viu que estava à beira da fogueira, o fogo já havia se extinguido e a brasa ainda estava quente. Era muito cedo e o ar estava frio, podia-se ouvir de longe o movimento do vilarejo, as pessoas estavam começando a iniciar um novo dia.

Então ela se levantou e de imediato sentiu falta de seu companheiro, o pássaro. Depois de procurar por todos os cantos do vilarejo, perguntando para as pessoas se alguém o havia visto, voltou ao rio, vasculhou a floresta e nada, o pássaro realmente havia sumido.

Cansada de tanto procurar, Anahi sentou-se perto de uma árvore de corticeira do banhado e caiu em lágrimas. Em meio à tristeza lembrou-se de sua tribo e sua angustia aumentou, pois além de estar sozinha, também estava mais perdida que antes, não fazia ideia de como voltar para sua tribo, sentia falta do pássaro, de seus amigos e de sua família.

Depois de chorar, ela enxugou suas lágrimas se encheu de coragem e começou a procurar o caminho de volta, andou pela floresta por horas, mas não encontrou, então começou a clamar ajuda para os deuses. E de repente uma bela moça surgiu entre as árvores, e com uma voz doce, disse – Não se preocupe minha querida.

A menina olhou admirada, pois a moça era uma índia muito bela, com cabelos negros que caíam como cascatas pelo seu corpo e olhos que brilhavam como chamas ardentes. A índia se aproximou e acariciando o rosto surpreso da menina, disse – Ouvi suas preces e vim ao seu encontro, não se preocupe, para aqueles que possuem coragem em seu coração, sempre haverá uma luz iluminando o caminho – Então a índia lhe explicou o caminho de volta e em um piscar de olhos se transformou no pássaro que assoviou alegremente e depois sumiu, deixando em seu lugar uma linda flor.

A esperta menina se levantou e seguiu o caminho apontado pela índia e, depois de tanto caminhar, ouviu sons conhecidos. Eram os batuques de sua tribo, indicando que ela estava no caminho certo. Depois de sua aventura, Anahi percebeu que mesmo tendo coragem para enfrentar seus medos, era importante ter cuidado e atenção para não se perder, visto que nem sempre temos uma pessoa para nos proteger e ensinar o caminho de volta.

