

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MELISSA DE MELO WAKIM**

**LEITURA DA IMAGEM TELEVISIVA: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE  
POSSÍVEIS DIÁLOGOS ENTRE O ENSINO DE ARTE E A TELEVISÃO**

**CURITIBA  
2014**

**MELISSA DE MELO WAKIM**

**LEITURA DA IMAGEM TELEVISIVA: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE  
POSSÍVEIS DIÁLOGOS ENTRE O ENSINO DE ARTE E A TELEVISÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto de Castro.

**CURITIBA  
2014**

Catálogo na Publicação  
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Wakim, Melissa de Melo

Leitura da imagem televisiva: uma investigação sobre possíveis diálogos entre o ensino de arte e a televisão. / Melissa de Melo Wakim. – Curitiba, 2014.  
135 f.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto de Castro.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação.  
Universidade Federal do Paraná.

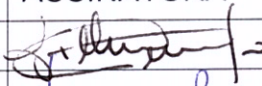
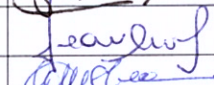
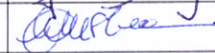
1. Mikhail Bakhtin. 2. Leitura da imagem. 3. Imagem televisiva.  
I. Título.

CDD 370.307

## PARECER

Defesa de Dissertação de Melissa de Melo Wakim para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof. Dr. Gilberto de Castro, Prof. Dr. Jean Carlos Gonçalves, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Martha Silveira, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "LEITURA DA IMAGEM TELEVISIVA: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE POSSÍVEIS DIÁLOGOS ENTRE O ENSINO DE ARTE E A TELEVISÃO".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. Dr. Gilberto de Castro		APROVADA
Prof. Dr. Jean Carlos Gonçalves		APROVADA
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Luciana Martha Silveira		APROVADA

Curitiba, 30 de setembro de 2014



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Monica Ribeiro da Silva  
Coordenadora do PPGE

*Dedico este trabalho à minha filha Marina e ao meu sobrinho Heitor, minhas alegrias de viver.*

## AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial, à minha mãe Lindamir, pelas orações e palavras de incentivo.

À minha filha Marina pela sua mão amiga e compreensão em muitos dos momentos em que eu necessitei estar ausente da nossa convivência para me dedicar a este estudo.

Ao meu orientador Prof. Dr. Gilberto de Castro, pela sua paciência, dedicação e, especialmente, por acreditar em meu potencial, dividindo sempre com generosidade, o seu tempo e seus conhecimentos em muitas das situações em que esta pesquisa se mostrou como uma árdua trajetória.

Às palavras da Prof<sup>a</sup> Dra. Tânia Braga Garcia que sempre me deram a certeza de que não ouvi-las representaria perder algo de muito importante e significativo, não só para o cumprimento do percurso desta pesquisa, mas para toda a minha vida profissional.

À Prof<sup>a</sup> Dra. Deise Cristina de Lima Picanço e à Prof<sup>a</sup> Dra Luciana Martha Silveira (UTFPR), pela leitura atenta e dedicada de um texto incipiente, apresentado na banca de qualificação e pelas valiosas considerações que contribuíram de modo singular para o seu aperfeiçoamento desta pesquisa.

A todos os professores e colegas do curso de Pós-Graduação em Educação que tive a oportunidade de conhecer e trocar experiências sobre esse bem no qual investimos e acreditamos que é a educação pública.

À Cláudia Luciane Zanetti por ser, para mim, um exemplo de exímia e dedicada professora que investe e acredita no ensino da arte na rede pública estadual. Querida amiga e principal incentivadora deste trabalho, sem a qual eu não poderia realizá-lo.

Ao meu querido amigo Lauri Zanetti (in memoriam) pelo seu incentivo, amizade e alegria.

Aos diretores das escolas e aos meus colegas colaboradores, professores e professoras de Arte da educação básica que atuam na escola pública estadual, pela sua atenção, disponibilidade e dedicação, ao contribuírem com suas percepções acerca do objeto de pesquisa, sem as quais as “outras vozes do espaço escolar” não se fariam presentes neste trabalho.

Aos meus colegas da Secretaria de Estado da Educação, pelo apoio dado durante o cumprimento dessa jornada e aos meus amigos e amigas, de perto e de longe, que me auxiliaram e também apostaram nesta realização.

*A interpretação das estruturas simbólicas  
tem de entranhar-se na infinitude dos  
sentidos simbólicos.*

*Mikhail Bakhtin*



## RESUMO

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, está centrada no debate acerca da leitura da imagem desenvolvida na escola como um dos mais importantes processos destinados ao ensino formal de arte. Apresenta discussões para redimensionar a leitura de imagem enquanto processo voltado ao ensino e aprendizagem em Arte, considerando estudos sobre leitura e meios de comunicação, realizados a partir da interface dos campos educacional e comunicacional. Afirma a importância dessa leitura como via de interação com o universo imagético contemporâneo, a fim de sustentá-la como prática da linguagem e destacá-la em seu potencial de experiência entre subjetividades e de produção de sentidos. Tem como fundamentação teórica as contribuições do Círculo de Bakhtin, junto à linha dos Estudos Culturais britânicos, no campo da Literatura e nos recentes estudos no campo da Comunicação, na América Latina. Tem como principais teóricos/autores, além de Mikhail Bakhtin (2003; 1998), Valentín Volochínov (2006), Raymond Williams (1992), Jesús-Martín Barbero (2008); Jesús-Martín Barbero e Germán Rey (2004) e Guillermo Orozco Gómez (2005; 2001; 1998). A partir desse conjunto teórico, esse estudo buscou: evidenciar outras perspectivas à leitura de imagem, a partir de estudos sobre a interface escola e televisão, a fim de destacá-la em seu potencial de interação; destacar aspectos dialógicos da leitura de imagem para se considerar a possibilidade de diálogo com a imagem televisiva na escola e apresentar reflexões a respeito da leitura de imagens providas da televisão, levando-se em conta as percepções dos docentes de Arte. A pesquisa almeja, com essa trajetória, contribuir com um referencial teórico ao campo educacional, compreendendo a leitura da imagem como possibilidades de diálogo entre a escola e a televisão. Esta pesquisa se baseou em perspectivas metodológicas bakhtinianas, recorrendo a princípios dialógicos para trazer, por meio de relatos, ideias externas sobre as práticas de ensinar Arte na rede pública estadual, envolvendo a imagem televisiva, a fim de serem associadas às principais discussões levantadas neste estudo. Essas ideias se apresentaram como complementação a essa pesquisa e contribuíram para a formação de compreensões sobre a experiência com imagens cotidianas e para o levantamento de aspectos que falaram muito sobre como a escola vem se relacionando com a televisão.

**Palavras-chave:** Mikhail Bakhtin. Diálogo. Leitura de Imagem. Imagem Televisiva.

## RESUMEN

Esta investigación, de naturaleza cualitativa, está centrada en la lectura de la imagen desarrollada en la escuela como uno de los procesos más importantes para la enseñanza formal del arte. Presenta discusiones para cambiar la dimensión de la imagen mientras que el proceso dirigido a la enseñanza de la lectura y el aprendizaje en el arte, teniendo en cuenta los estudios de la lectura y los medios de comunicación, realizados desde la asociación de los campos educativos y comunicacionales. Afirma la importancia de esa lectura como medio de interacción con el universo imaginario contemporáneo, para sostenerlo como una práctica de la lengua y resaltarlo en su experiencia de potencial entre la subjetividad y la producción de significado. Tiene como fundamentación teórica las contribuciones del círculo de Bakhtin, junto a la línea de los estudios culturales británicos, en el campo de la literatura y en los recientes estudios en el campo de la Comunicación, en Latinoamérica. Tiene como principales teóricos/autores, además de Mikhail Bakhtin (2003, 1998), Valentín Voloshínov (2006), Raymond Williams (1992), Jesús Martín-Barbero (2008); Jesús Martín-Barbero y Germán Rey (2004) y Guillermo Orozco Gómez (2005, 2001, 1998). De este conjunto teórico, ese estudio buscó: evidenciar otras perspectivas a la lectura de imagen, a partir de estudios sobre la interfaz escuela y televisión, con el fin de destacarla en su potencial de interacción; poner de relieve los aspectos dialógicos de la lectura de la imagen para considerar la posibilidad de diálogo con la imagen televisiva en la escuela y presentar reflexiones sobre la lectura de las imágenes venidas de televisión, teniendo en cuenta las percepciones de los profesores de Arte. La pesquisa quiere, con esa trayectoria, contribuir con un referencial teórico al campo de la educación, comprendiendo la lectura de la imagen como posibilidades de diálogo entre la escuela y la televisión. Esta pesquisa se basó en perspectivas metodológicas de Bakhtin, recorriendo a los principios dialógicos para traer, por medio de relatos, ideas externas sobre las prácticas de enseñar el arte en la red pública del estado, envolviendo la imagen televisiva, con el fin de asociarse a las principales discusiones planteadas en este estudio. Esas ideas se presentaron como complemento a esa pesquisa y han contribuido para la formación de entendimientos sobre la experiencia con las imágenes cotidianas y para el levantamiento de los aspectos que hablaron mucho sobre cómo la escuela viene relacionándose con la televisión.

**Palabras clave:** Mikhail Bakhtin. Diálogo. Imagen. Lectura de la imagen. Imagen Televisiva.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>1. ALGUMAS DISCUSSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE TV E ESCOLA</b> .....	<b>18</b>
1.1 TELEVISÃO E ESCOLA: PEDAGOGIAS ESPECÍFICAS PARA OS MEIOS ....	20
1.2 TELEVISÃO E EDUCAÇÃO: EM QUESTÃO, A LEITURA DE SUA IMAGEM ...	29
1.3 AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS CULTURAIS LATINO-AMERICANOS	51
<b>2. DIÁLOGOS NA CONTEMPORANEIDADE</b> .....	<b>58</b>
2.1 O SUJEITO DIALÓGICO .....	61
2.2 O "OUTRO" NA TELA DA TV .....	64
2.3 DISCURSOS IMAGÉTICOS EM ENUNCIADOS TELEVISIVOS: QUE IMAGENS SÃO ESSAS? .....	70
2.4 LER IMAGENS DA TV: UM CONVITE À RESPOSTA.....	77
<b>3. A ESCOLA E AS AULAS DE ARTE: OUTRAS EXPRESSÕES, NOVOS DESAFIOS</b> .....	<b>83</b>
3.1 A ESCOLA E AS TRANSFORMAÇÕES DOS CONTEXTOS SOCIAIS E CULTURAIS.....	85
3.1.1 <i>O ensino da arte e a leitura de imagem na escola</i> .....	88
3.1.2 <i>O valor dialógico da leitura de imagem</i> .....	92
3.1.3 <i>Outras imagens para a leitura de imagem</i> .....	98
3.1.4 <i>As imagens da televisão</i> .....	102
3.1.5 <i>A experiência estética com a televisão na escola</i> .....	107
3.2 A LEITURA DA IMAGEM TELEVISIVA E AS POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO ENTRE O ENSINO DA ARTE E A TELEVISÃO .....	113
3.2.1 <i>O encontro com as vozes docentes</i> .....	113
3.2.2 <i>E os diálogos com a televisão, acontecem?</i> .....	115
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>124</b>
<b>5. REFERÊNCIAS</b> .....	<b>127</b>
<b>6. APÊNDICE</b> .....	<b>130</b>

## INTRODUÇÃO

*Falamos em ler e pensamos apenas nos livros, nos textos escritos. O senso comum diz que lemos apenas palavras. Mas a ideia de leitura aplica-se a um vasto universo. Nós lemos emoções nos rostos, lemos os sinais climáticos nas nuvens, lemos o chão. Lemos o mundo, lemos a Vida. Tudo pode ser página. Depende apenas da intenção de descoberta do nosso olhar.*

*Mia Couto*

As palavras de Mia Couto, ao mesmo tempo em que expressam a possibilidade de realizarmos diferentes leituras de mundo, também refletem o espírito do ensinar que vive e pulsa naquele que busca a todo tempo, como alguém curioso, traços, sinais e referências de um mundo veloz, complexo e subjetivo formado pelos signos que nos rodeiam e se entrecruzam, compondo um tecido de saberes concatenados, que nos confunde com a dissolução dos limites entre os saberes. E foi a partir da TV, ao qual devemos boa parte do nosso pensar e fazer cotidianos, que surgiu o desejo de estender um olhar mais aprofundado sobre as relações dos sujeitos com esse meio de comunicação.

No caminho anterior a esta pesquisa, foram encontradas muitas questões, sobre os atuais modos de interação que exigiam respostas, razão essa, que impulsionou, de maneira ampla, a sua elaboração. Especificamente, a pesquisa é o resultado de uma sistematização de diversas indagações surgidas em meio às práticas voltadas ao ensino da arte na escola<sup>1</sup>, sobre a capacidade de representação e interação da imagética televisiva, em meio ao nada simples, ofício docente de estudar e selecionar imagens para serem discutidas e trabalhadas em artes visuais, na sala de aula, por meio de processos de leitura.

Nesse trabalho, percebeu-se o quanto o repertório visual dos estudantes está relacionado com o que esses jovens assistem na televisão. Isso despertou o interesse de entender melhor sobre o potencial de identificação dessas imagens,

---

<sup>1</sup> O termo *ensino da arte* foi primeiramente utilizado no § 2º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com texto alterado pela Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010:

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

enquanto fonte de conhecimentos dispersos, (porém muito presentes nos discursos e nas práticas discentes) para evidenciá-lo como possibilidades de experiência estética com a imagem televisiva<sup>2</sup>.

Esses conhecimentos se apresentam, em certa medida, como experiências visuais sucedidas a partir de interações com os meios de comunicação, as quais se refletem e vem se refletindo, cada vez mais, no espaço escolar.

Nessa direção, essas experiências com a TV foram consideradas como formas de interação na contemporaneidade, como relações reais, concretas, dependentes da linguagem, que se desenvolvem para além de uma vivência sensorial com imagens e sons diante dessa “tela”. Assim, é possível admitir que o fluxo dessas informações visuais geradas pela televisão, não está limitado apenas a uma relação receptiva linear como apontam algumas teorias, nas quais o sujeito é subestimado em sua capacidade de resposta. Admitiu-se, portanto, nesta pesquisa, outra perspectiva de relação dos sujeitos com a televisão, pois nessa dinâmica de interação foi levada em conta a existência de identificações, tensões e conflitos envolvendo valores, crenças, emoções, visões de mundo.

Logo, a televisão, como meio associado à linguagem, que ocupa um considerável espaço no cotidiano das pessoas, representa também um dos fatores que as influenciam visual e culturalmente. Compõe boa parte dos fazeres da vida dos sujeitos e, por isso, a linguagem audiovisual televisiva passa a ter outro grau de importância ao ser entendida como um fator importante na formação de subjetividades.

Assim, a discussão que se formou, em função dos questionamentos próprios de uma professora com formação em artes visuais, pretendeu inserir as imagens produzidas pela TV como o elemento problematizador desta pesquisa em educação, voltada à imagética contemporânea, enquanto objeto de leitura de uma das sistematizações mais importantes para se ensinar arte na escola: a leitura da imagem. Deste modo, a leitura de imagem audiovisual televisiva tornou-se o objeto e discussão desta pesquisa, na perspectiva de atribuir-lhe o sentido de uma prática diversificada do ler e com isso, buscar compreensões sobre outros formatos e

---

<sup>2</sup> O termo *imagem televisiva* foi utilizado ao longo da pesquisa para por em destaque a imagem dessa natureza, a fim de discuti-la enquanto objeto de um estudo que se formou no terreno do ensino da Arte. Mesmo com a evidência dada à imagem como elemento principal do audiovisual, não se desconsiderou a sua relação indissociável com os outros elementos que compõem essa linguagem.

expressões da imagem que se formam da conjunção de possibilidades e circunstâncias comunicacionais, tecnológicas, sociais, culturais, próprias do nosso tempo.

Para tanto, a leitura de imagem foi transposta à concepção teórica do Círculo de Bakhtin, especialmente à concepção bakhtiniana acerca do sujeito e das relações dialógicas, recorrendo também à linha dos estudos culturais britânicos e latino-americanos para pensar cultura e televisão. Esse conjunto teórico possibilitou um entendimento mais amplo de leitura, relacionando-a à ideia de uma interação diferenciada do sujeito com sociedade e a cultura na atualidade. A perspectiva teórica de Mikhail Bakhtin permitiu realizar discussões sobre o enfoque que se pretendeu dar à televisão, na ideia de salientar também o quanto ainda é possível apostar nessa teoria para discutir o sujeito na Linguagem, ou nas linguagens, em função de sua capacidade de criar maneiras de se comunicar, relacionar, expressar e responder à complexa trama de signos da contemporaneidade.

Nesse contexto teórico, portanto, se desenvolveu um exercício reflexivo para se estender e desdobrar o pensamento a respeito de leitura de imagem, movido pelo entendimento de que é necessário considerar o sujeito em suas múltiplas formas de dialogar com a imagem em nossos dias.

A leitura de imagem, além de representar uma via de ligação entre as imagens cotidianas, provindas do audiovisual (cinema, televisão, vídeo, Internet) e a experiência estética formalizada na sala de aula, pode significar uma forma importante e diversificada de leitura, uma vez que, ler imagens hoje está relacionado à faculdade de se ler também as visualidades que nos envolvem e nos compõem, as quais representam, ao mesmo tempo, imagens do mundo e visões de mundo. Assim sendo, evidenciar a leitura de imagem televisiva representou aqui não só uma razão para se discutir sobre imagens além do mundo da arte – ou quaisquer formas contemporâneas de expressão visual geradas pelo evento das tecnologias eletrônicas e/ou digitais –, mas também uma oportunidade de compreendê-las como um conjunto semântico mediador de diálogos entre sujeitos.

Assim, a leitura de imagem tornou-se, a princípio, uma via de discussão sobre o ensino formal da Arte, para depois ser pensada como prática de interação, isto é, um meio para proporcionar a experiência estética com outras imagens nas aulas de Arte, ou num sentido bakhtiniano, possibilitar o diálogo dos sujeitos entre si e com o mundo, mediado pela imagem televisiva.

Com isso, a pesquisa apresentou a necessidade de buscar informações sobre o desenvolvimento de processos de leitura de imagem na escola, na direção de evidenciar a existência de ideias e propostas que representassem diálogos da escola com a televisão e, nesse intento, conhecer percepções a respeito da imagem televisiva como referencial imagético atual, e perceber em que medida essas imagens estão sendo consideradas nas aulas de Arte.

Uma vez formada a trajetória, apostou-se numa pesquisa sobre a leitura de imagem que permitisse visualizar possibilidades de relação com expressões imagéticas da cultura contemporânea, na ideia de superar a visão negativa/prejudicial atribuída à televisão e a sua aplicação pragmática/utilitarista em sala de aula. Também se acreditou que os processos de leitura de imagem realizados na escola pudessem apresentar, de modo específico, novas perspectivas para se refletir sobre as imagens provindas da televisão como objeto para o ensino da arte.

Para atender a essa perspectiva, a pesquisa intitulada *Leitura da imagem televisiva: uma investigação sobre possíveis diálogos entre o ensino de arte e a televisão*, teve como objetivo maior, contribuir com um referencial teórico ao campo educacional e, especificamente, buscou-se: evidenciar outras perspectivas à leitura de imagem, a partir de estudos sobre a interface escola e televisão, a fim de destacá-la em seu potencial de interação; destacar aspectos dialógicos da leitura de imagem para se considerar a possibilidade de diálogo com a imagem/linguagem televisiva na escola e, por fim, apresentar reflexões a respeito da leitura de imagens provindas da televisão, levando-se em conta as percepções dos docentes de Arte.

Para essa realização, foram apresentados no primeiro capítulo estudos voltados à educação midiática na escola como importantes referenciais teórico-metodológicos que, em função da diversidade abordagens fundadas em associações entre os territórios comunicacional e educacional, de alguma forma, puderam oferecer subsídios para visualizar diferentes concepções sobre comunicação e seus meios para embasar as discussões sobre o tema televisão e espaço escolar. Ainda foram levantadas, neste primeiro capítulo, questões acerca de processos pedagógicos destinados a pensar e analisar a televisão, que foram responsáveis por desencadear importantes perspectivas para o debate realizado no segundo capítulo.

Em sequência, o segundo capítulo comportou uma discussão sobre o sujeito bakhtiniano, a fim de que fosse revisto o seu papel nos processos comunicacionais e enfatizada a sua capacidade de resposta diante da tela da TV. Esse meio de comunicação também foi objeto de reflexões auxiliadas pela teoria do Círculo de Bakhtin para que fosse entendido em sua face ligada à linguagem e à cultura. Nesse entendimento, a imagem, junto à linguagem televisiva, foi debatida em sua relação com a concepção bakhtiniana de enunciado e discurso, para evidenciar a capacidade do sujeito/telespectador de estabelecer diálogos com a televisão.

Já no terceiro capítulo, a pesquisa apresentou, primeiramente, um contexto formado por questões relacionadas à cultura, escola e ensino da arte como territórios dependentes e intercambiantes, nos quais se concretizam as formações de sentidos e significados. Em seguida, leitura de imagem foi posta em discussão pela ótica das relações de natureza dialógica da teoria bakhtiniana, junto a outras ideias do Círculo. Teve com intento pensar na leitura de imagem a partir de elementos caracterizadores da dinâmica dialógica para percebê-la enquanto experiência de interação possível na escola, o que suscitou, à luz do pensamento bakhtiniano, algumas discussões envolvendo experiência estética a partir da imagem televisiva, no sentido de mostrar outro panorama das relações dos sujeitos na contemporaneidade.

Com isso, reservou-se também a esse capítulo, a busca de compreensões, igualmente apoiadas na via metodológica bakhtiniana, sobre como os professores de artes visuais da escola pública estão entendendo hoje a interação dos estudantes com a televisão e ensinando a ler imagens produzidas por outras fontes além das existentes no mundo da arte. Essas reflexões dos professores de artes visuais a respeito da leitura de imagem, junto a seus questionamentos sobre as possibilidades de abordar a imagem e a linguagem televisiva no espaço escolar, se apresentaram, em seus posicionamentos diversos, como diálogos entre as aulas de Arte e a televisão. Nesse sentido, e seguindo a perspectiva do pensamento de Bakhtin, a pesquisa se apresentou muito mais como um estudo do que uma investigação porque seguiu adequando-se a uma experiência de composição textual discursiva, ao considerar também como uma orientação importante, a relação com as vozes dos sujeitos da escola, aproximando-se, ao final, de uma prática metodológica bakhtiniana.



Assim, nesta pesquisa de natureza qualitativa, que buscou estabelecer uma coerência dialógica em razão da teoria adotada, foram apresentadas reflexões docentes acerca do objeto, colhidas com base na ideia de complementaridade da perspectiva bakhtiniana, de modo a contemplar, especialmente, as vozes docentes como aquelas que ressoaram outros posicionamentos a respeito das principais discussões levantadas neste estudo sobre a relação ensino da arte e televisão.

Diante da necessidade de colher essas percepções e entendimentos docentes, foram adotados o questionário, cujas questões foram estruturadas de maneira a subsidiar a elaboração do segundo instrumento: a entrevista. Essa foi composta por questões abertas, para dar espaço ao diálogo e às expressões dos entrevistados. Com a utilização desses dois instrumentos, buscou-se priorizar a expressão dos sujeitos participantes, considerando-os como outros dizeres sobre a leitura da imagem televisiva, elemento especial desta pesquisa que se inicia.

## 1 ALGUMAS DISCUSSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE TV E ESCOLA

As primeiras interfaces da tecnologia midiática audiovisual com a educação no Brasil se deram a partir da segunda metade do século XX. As práticas pedagógicas que se utilizavam de referências audiovisuais do cinema e da televisão no ensino formal, traduziam as concepções de implementação pelas diversas funções e modos pelos quais se desenvolviam: na educação a distância; como instrumento de ilustração ou reforço à fala do professor ou como apoio pedagógico. Nas décadas de 1960 e 1970, a multiplicação dessas práticas, impulsionadas pela inserção progressiva de recursos tecnológicos na educação, intensificou o debate sobre o modelo tradicional de ensino diante de concepções pedagógicas críticas que previam a revisão do papel da escola, do professor e dos estudantes, tendo como uma das preocupações mais urgentes, o ensino frente às profundas modificações no meio social, geradas pela intensificação do uso da imagem e da linguagem audiovisual dos meios de comunicação.

Considerando os estudos e produções existentes a partir da década de 1970 e, na direção de compor um quadro sobre estudos acerca da interface escola e televisão, serão apresentados neste texto diferentes autores e abordagens que formaram uma tessitura teórica e metodológica para se discutir sobre uma das mais patentes questões próprias da contemporaneidade: a relação entre a educação e os meios de comunicação, na direção de evidenciar outras perspectivas para a leitura de imagem, a fim de destacá-la em seu potencial de interação.

De início, é importante frisar que os autores trazidos para estruturar esse capítulo foram dispostos numa sequência coerente com as suas confluências teóricas e conceituais, de modo a obedecer a possíveis relações desses estudos com a ideia de se relacionar, ou ler imagens da televisão.

Primeiramente, recorreu-se a Francisco Gutiérrez que concebeu, a partir da década de 1970, uma “Pedagogia para os meios de comunicação”, apoiada no ideário do educador Paulo Freire para sustentar que os meios de comunicação constituem-se numa forma paralela de educação. Em seguida, são trazidos os estudos de Heloísa Dupas Penteado que se orienta pela Teoria Crítica e apresenta a necessidade de se ver a TV a partir da escola. Penteado sustenta que é necessária

uma atenção especial da escola em relação à TV, pois é um meio que a maioria das pessoas tem acesso.

Numa perspectiva teórica mais aproximada à Pesquisa, estão os estudos de Joan Férres, um dos pioneiros nas discussões que se formam sobre meios de comunicação e processos pedagógicos próprios para a leitura da linguagem televisiva. Destaca em seu estudo a importância do mundo imagético e suas implicações com a cultura. Em concordância com os estudos Férres, Tânia Maria Esperon Porto sustenta que tanto a escola quanto os meios de comunicação são instâncias de produção de conhecimento. A autora pôs sua Pedagogia em ação, ao incluir em sua pesquisa, a participação de professores e alunos da educação básica de uma escola pública da periferia de Campinas, no estado de São Paulo. Já os estudos de Rosa Maria Bueno Fischer especialmente comungam com a concepção de sujeito, linguagem e cultura desta pesquisa por destacar a linguagem televisiva numa uma ação dialógica e a sua relação com a formação dos sujeitos. Propôs, através de estudos de recepção, desvendar questões a cerca dos jovens e a sua relação com a televisão.

Os dois autores apresentados em sequência, Jesús-Martin Barbero e Guillermo Orozco Gómez, percorrem a linha dos Estudos Culturais na América Latina e, no campo da comunicação, discutem outro lugar do sujeito nos processos de recepção. As contribuições de Orozco e, especialmente, as de Martin Barbero representam alguns dos estudos mais recentes sobre os meios e a escola e, por serem tangentes à teoria do Círculo de Bakhtin, irão compor as discussões teóricas do segundo capítulo.

Com base neste apanhado representativo de estudos de natureza interdisciplinar, voltados à interface entre os campos da comunicação e da educação, foram levadas em conta as formas pelas quais o sujeito é entendido nas esferas social e cultural. Assim sendo, foi observado no trabalho de cada um dos autores aqui evidenciados, as diferentes concepções e perspectivas sobre o tema escola/televisão em vários aspectos, quais sejam: o trabalho docente, o estudante e o professor e o seu lugar nas suas experiências de recepção, as produções originadas pelos meios de comunicação e o estudo dessas produções como ferramenta educacional ou como expressões artístico-culturais do nosso tempo.

Sendo assim, o conteúdo teórico e metodológico alcançado neste capítulo, além de alicerçar e orientar a trajetória desta pesquisa, contribuiu para que fossem

geradas interrogações e possibilidades de reflexão especificamente relacionadas à leitura de imagens produzidas pela televisão.

### 1.1 TELEVISÃO E ESCOLA: PEDAGOGIAS ESPECÍFICAS PARA OS MEIOS

Nesse contexto, Francisco Gutiérrez é o primeiro autor destacado, pois a sua contribuição foi uma das primeiras literaturas específicas sobre o tema que se aproximou do objeto desta pesquisa. Na década de 1970, época em que se desenvolveram seus estudos, as imagens, em especial as do mundo midiático, já se mostravam um motivo de preocupação no que se refere a questões que perpassam tanto a esfera comunicacional, quanto a educacional. Em seu pensamento sobre a condição imperativa da imagem, Gutiérrez já expressava que:

Vivemos num mundo saturado de imagens e sons. Ninguém há cinquenta anos poderia sequer imaginar os alcances qualitativos e quantitativos desse fenômeno social. Com a imagem entramos em uma nova etapa histórica que tem para a humanidade, grandes repercussões sociais intelectuais e religiosas. Passamos vertiginosamente de uma civilização verbal, para uma civilização visual e auditiva. É esse caminhar do inteligível ao sensível que está caracterizando o novo processo cultural que hoje vivemos (GUTIÉRREZ, 1978, p. 15-6).

Nas afirmações de Gutiérrez é possível perceber a compreensão dualista entre o que ele denomina de “civilização verbal” e “civilização visual e auditiva” (referindo se à linguagem audiovisual). No entanto, após passadas mais de três décadas de seus estudos, o que temos emergindo em nossas sociedades são novas formas de comunicação que não destituíram a interação verbal. Ao contrário. Por meio da rede mundial de computadores, cada vez mais acessada por dispositivos móveis como os telefones celulares (e seus aplicativos de conversa simultânea), podemos perceber a intensificação desse modo de comunicação.

Em seus estudos, Francisco Gutiérrez organiza uma metodologia complexa por unir, de forma sistematizada, elementos de diferentes teorias, mas que em boa parte das associações, se combinam e se complementam para sustentar essa pedagogia específica. O autor apoia-se também no ideário da Teoria Crítica, a qual sustenta que os meios de comunicação de massa são opressores, alienantes e massificadores dos sujeitos. Com isso, é importante destacar que ele apresenta

contradições sobre o que concebe como sujeito. O autor acaba por dar mais espaço ao sujeito condicionado do que ao sujeito defendido pelo ideário freireano, ao recorrer à Teoria Crítica, na qual se admite a unilateralidade nos processos comunicacionais. Ao longo do seu estudo, o autor acaba evidenciado a atmosfera fatalista que se reflete desse pensamento. Boa parte da justificativa de sua proposta está ligada à urgência de uma pedagogia para os meios de comunicação como postura de defesa frente às forças dominantes desses “meios”. Por esse motivo, seu trabalho muitas vezes impõe um tom prescritivo ao professor e à escola.

No mesmo estudo, Gutiérrez se vale do pensamento freireano para alavancar a visão de sua pedagogia para os meios, sustentando um entendimento de sujeito como um ser liberto e transformador da sua realidade.

Essas duas visões, compreendidas dentro do contexto em que o autor as utilizou, apesar de se apresentarem extremamente opostas, têm pertinência fundamental para esta pesquisa quando se trata de buscar referenciais para se construir caminhos metodológicos para “leitura dos meios”. É importante, ainda, destacar que Gutiérrez tinha em mente um propósito precursor de se elaborar uma comunicação pedagógica que levasse em conta o sujeito e a sua realidade influenciada pela ação dos meios. Para tanto, defendeu que “a comunicação ‘audiovisual’ encerra para o ‘homem novo’, maiores possibilidades de diálogo, compreensão e compromisso [...]. Esta expressão humana compreendida como comunicação dialógica, encontra nos meios de comunicação eletrônica possibilidades insuspeitadas” (GUTIÉRREZ, 1978, p. 35). O autor fez emergir, portanto, uma preocupação que se manteve latente por mais de três décadas e, hoje, se encontra fortemente intensificada, em função dos avanços tecnológicos que vêm reconfigurando as formas pelas quais a sociedade se comunica e adquire conhecimento.

Se o universo imagético no passado já representava uma inquietação para o autor, atualmente, diante da exacerbação na produção e utilização das imagens, a comunicação e a relação entre as pessoas dependem da viabilidade proporcionada pela rede mundial de computadores e pelas formas híbridas surgidas das associações entre equipamentos e recursos comunicacionais. A imagem é um elemento fundamental desse processo de virtualização da realidade. O que era até então imaginado só em narrativas de ficção científica, hoje faz parte das nossas práticas cotidianas de interação. Esse contexto faz da imagem um fenômeno que ultrapassa as faculdades do ato de ver e é possível afirmar que a sua importância é

patente nos novos modos de comunicação, vindo a representar, numa visão mais ampliada, uma forma diferenciada do sujeito ser e estar no mundo.

Nesse sentido, as contribuições de Gutiérrez muito se identificam com o rumo desta pesquisa, pois ilustram que suas inquietações percorreram décadas, mas ainda se mostram atuais e fundamentais para sustentar e confirmar os desafios que a comunicação impõe à educação em termos de “leitura dos meios de comunicação”. O esforço do autor em apresentar questões sobre a problemática da imagem, já na década de 1970, lhe moveu a organizar uma metodologia estruturada numa pedagogia dos meios de comunicação, fundada em seu conceito de Linguagem Total.

Apesar de não se ater somente à televisão, Gutiérrez parece concebê-la como elemento balizador, na sua ideia de construção de uma pedagogia para os meios. Esse Meio é a síntese do que o autor denomina de Linguagem Total por se apresentar como cerne de todas as suas inquietações que o moveram em direção à necessidade de se ler os produtos de comunicação de massa, os quais, em grande parte, se caracterizam por se utilizarem da união ou mescla das linguagens oral, visual e escrita.

Assim, Gutiérrez (1978) se alterna entre a utilização dos termos comunicação e linguagem, ora como sinônimos, ora como áreas distintas, com suas afinidades e interdependências definidas. Ao longo de sua proposta, Gutiérrez emprega diversas áreas do conhecimento para sustentar seu pensamento e fazer de sua produção uma amostra do que se tinha em discussão na época sobre os meios, associados à escola, ao sujeito, à cultura e à sociedade. Ateve-se a questões acerca da escola e das concepções pedagógicas que orientam a prática docente, as quais também vão determinar o território de estudo e produção do autor.

A pedagogia dos meios de comunicação sustentada por Gutiérrez parte da organização dos meios de comunicação de massa numa “classificação metodológica”. Essa classificação se organiza em três pontos. Cada um se caracteriza pela associação de linguagens e os meios diferenciados que estas dão origem. Ou seja, segundo Gutiérrez (1978), cartazes, revistas, fotonovelas, histórias em quadrinhos, são produzidas a partir da união da linguagem verbal com a linguagem icônica. O rádio, discos e cassete são, de acordo com o autor, produtos oriundos da união da linguagem verbal à linguagem sonora. Também conclui que “o

cinema e a televisão, e demais referências audiovisuais da época, surgem a partir da união das três formas fundamentais de comunicação” (GUTIÉRREZ, 1978, 54-5).

Outro ponto desenvolvido pelo autor é a apresentação de diversos elementos conceituais que sustentam um processo de sistematização centrado na forma, ou seja, na análise, crítica e de composição, a partir dos diferentes meios de comunicação.

Apesar da visão generalista e complexa que sustenta sua “Pedagogia para os Meios”, Gutiérrez se preocupa em discriminar e discutir, pela linha da Semiótica, as formas de linguagem e de comunicação, bem como sugerir os caminhos metodológicos de uma pedagogia específica. A esse propósito, o autor discorre que a

[...] diferença entre uma pedagogia baseada nos signos linguísticos e outra pedagogia que abranja não somente os signos linguísticos, mas também a semiologia dos signos iconográficos e a dos sons. É isso que nos autoriza a falar da pedagogia das linguagens dos Meios de Comunicação Social ou pedagogia da linguagem Total (GUTIÉRREZ, 1978, p.40).

Neste processo, o autor prevê as seguintes fases: “perceber (denotar), intuir (conotar), raciocinar (criticar) e finalmente sentir (criar)” (GUTIÉRREZ, 1978, p. 59). A determinação dessas fases é outro aspecto importante no estudo do autor em questão. É estabelecida uma semelhança causal da metodologia concebida por Gutiérrez com a Metodologia ou Proposta Triangular para a leitura de obra de arte elaborada e defendida pela arte-educadora e pesquisadora Ana Mae Barbosa, nos idos de 1980. Ambos são processos que sofreram influência dos estudos sobre a educação pela arte, fomentados na Inglaterra e nos EUA, tendo como uma das principais referências da época, o britânico Robert Read<sup>3</sup>.

Gutiérrez (1978) também procura afirmar que essa metodologia não consiste apenas num conjunto de técnicas audiovisuais, as quais, no seu entendimento, representam uma ação meramente instrumental esvaziada de significados. Para o autor, a Linguagem Total, sustenta uma experiência sensível quando prevê, nesse processo, a “leitura” e a “escrita”, concebidas num sentido mais amplo, para conduzir a ideia de se construir uma comunicação educativa envolvendo os meios. A principal justificativa do trabalho do autor está na associação entre as linguagens em prol de uma comunicação mais consciente, ampla e significativa do sujeito com os meios. A

---

<sup>3</sup> Robert Read percebia uma educação pela arte que considerasse “todos os modos de auto-expressão literária e poética, assim como a musical e auditiva, formando uma abordagem integral que deveria chamar-se educação estética” (READ, 1982, p.20, *apud* OSINSKI, 2002, p. 92).

esse respeito, o autor destaca que “Os laços que unem a linguagem das palavras com a das imagens e dos sons chegam a ser estreitos e constantes, hoje em dia, [...] já não é possível falar de três linguagens diferentes e opostas, mas sim de uma só linguagem: a linguagem total [...]” (GUTIÉRREZ, 1978, p. 48). Porém, o autor, ao mesmo tempo em que no dá uma visão de interligação de linguagens, também estrutura um estudo abrangente para o entendimento da linguagem televisiva. A proposta vai caber para a análise que não necessita propriamente ser da linguagem audiovisual televisiva.

Na direção dos estudos de Francisco Gutiérrez, Heloísa Dupas Penteado, parte de uma fundamentação teórica semelhante. Segue a Teoria Crítica para uma abordagem sobre meios de comunicação de massa. Ao longo de seu trabalho, a autora se baseia também em conhecimentos das áreas da antropologia e da sociologia, vindo a centrar o debate em questões acerca da cultura e da semiótica. Sustenta as relações sociais com base no conceito de sociedade de classes para organizar e firmar seu pensamento a respeito de uma pedagogia para os meios de comunicação como sendo uma ação educativa e também política.

Ao se dispor a elaborar uma Pedagogia da Comunicação, a autora entende que a sua pesquisa deveria lançar “um olhar sobre a TV que partisse de dentro da escola” (PENTEADO, 1991, p.7). Seu estudo constitui-se num “esforço de teorização elaborado a partir da reflexão e análise das experiências efetuadas e recolhidas em depoimentos e observações, destinadas a compreender as mensagens televisivas” (PENTEADO, 1991, p. 167). Segundo com Penteado (1991) essa abordagem partiu do princípio de que tanto a televisão, quanto a escola podem ser entendidas como produtoras de conhecimento e, nesse pensamento, dois níveis de análise foram evidenciados: a TV como concorrente da escola e a TV como um desafio à escola.

A autora envolveu em sua proposta, estudantes e professores da educação básica e, com o auxílio e a participação desse grupo, dispôs-se a analisar a imagem por meio de um processo dialógico, visando à consciência crítica dos alunos sobre os conteúdos televisivos, admitindo-os como traço cultural. Nesse trabalho, Penteado (1991) também salientou que o conhecimento e a cultura circulam de modo irregular, quanto ao nível e complexidade da informação e, portanto, se transformam em algo que pode ser requerido e conquistado.

Em meio à trajetória de seu pensamento sobre a sociedade e cultura, Penteado (1991) adota também a ideia da organização social a partir do mundo do



trabalho, contexto esse no qual os indivíduos também constroem seu repertório cultural. Isso se manifesta com uma das preocupações iniciais da autora ao expor que a difusão de cultura se vê dificultada pelos vários segmentos sociais (trabalho, escola, grupo de amigos), pois esses oferecem pouco espaço para a invenção que enriqueça o repertório dos indivíduos, moldados pela execução de tarefas padronizadas. Nesse ponto, Penteado afirma que:

A cisão entre o homem *fazedor reprodutivo* e o homem *fazedor criador* dá-se pela estrutura social, montada para viabilizar o processo de industrialização, tal como conhecemos, a partir da Revolução Industrial e que, sabemos, limita os “fazer” de um de outro. Em meio a toda essa organização, e no seu interior situa-se os Meios de Comunicação de Massa encarregados da difusão que simultaneamente implica em produção cultural (PENTEADO, 1991, p. 15, grifos da autora).

Desse modo, Penteado (1991) anuncia a ação perturbadora da televisão como produtora de cultura, em sua função de transformar o cultural em mercadoria, por meio de operações da Indústria Cultural<sup>4</sup>. Uma vez podendo se inserir em diversos estratos sociais, as mensagens televisivas estariam atuando para conversão do homem “fazedor criador” para o “homem fazedor reprodutivo”. A autora acredita que:

Explorando os recursos da “imagem”, e “espetáculo”, ela canaliza, através de um esquema e indicial, as possíveis mudanças que o meio social provocaria em seus membros [...]. Canaliza-as para os parâmetros dentro dos quais ela fica contida no modelo de sociedade já existente, numa quase tentativa de inversão do esquema “homem criador de cultura” para “cultura criadora do homem”. Assim provoca a mudança de “fora para dentro”, tenta-se convencer que “ser é ter”, tenta-se substituir o participar por “ver” (PENTEADO, 1991, p. 24).

Frente a essa ideia de controle dos meios sobre a cultura, a autora reforça, em seu estudo, a necessidade de problematizar a cultura e a sua diversidade, levando em conta que a cultura industrial não é a única que existe, enquanto conhecimentos que permeiam a vida das pessoas. Com isso, evidencia a importância dos aspectos culturais do conteúdo televisivo em suas possibilidades de leitura para fins de emancipação, ao considerar a capacidade que os consumidores possuem, enquanto sujeitos, de atribuir significados às suas experiências de vida. Nessa perspectiva, Penteado afirma que

---

<sup>4</sup> Indústria Cultural é um termo cunhado pelos filósofos e sociólogos Theodor Adorno e Max Horkheimer, integrantes da Escola de Frankfurt, para conceituar, no interior da Teoria Crítica, as operações dominadoras do capitalismo sobre a arte e a cultura, transformando-as em mercadorias para o consumo, na lógica da produção em série.

Ao se atribuir à TV o poder de fragmentar as consciências de seus consumidores, está se embarcando na negação dos demais tipos de cultura, que podem ficar empanados pela cultura industrial (pela sua extensão). Com isso estar-se-ia negando o homem o poder de significar-se, que exerce a partir de suas ações, no quadro de suas relações sociais, nos limites de sua historicidade, que o define produto e produtor da história (PENTEADO, 1991, p. 45).

Com isso, a autora aponta dois dos principais elementos da sua discussão sobre uma pedagogia específica para a leitura da mídia televisiva: a imagem e a capacidade do sujeito em produzir o conhecimento simbólico, pois se utiliza de uma divisão baseada no campo da semiótica que determina três níveis de consciência correspondente, e que vem a ser a relação que o telespectador estabelece com a imagem televisiva. Apoiada em Coelho<sup>5</sup> (1981), Penteado se orienta nos seguintes níveis: o primeiro é do ícone, ligado à capacidade do receptor de reconhecer o que está sendo representado. A consciência icônica, segundo o que a autora apresenta, é uma relação analógica que opera com as sensações, emoções, sem atingir um raciocínio conclusivo. O que segue é o nível do índice. Esse requer, conforme a autora, um conhecimento prévio por parte do receptor, uma referência, caso contrário não poderá gerar nenhum significado para ele. Conforme Penteado (1991), a consciência correspondente é a indicial e está condicionada a uma constatação daquilo que o receptor já conhece. Em sequência, a autora explica que o símbolo que está ligado ao que é lógico e à produção de conhecimento. Nesse estudo, a consciência simbólica representa o nível máximo de entendimento, passando pela investigação até o saber racional, intelectual.

Portanto, considerar que a TV se comunica por meio de signos, representou para o estudo Heloísa Penteado um elemento-chave que pode, em certa medida, responder à emergência de se criar um processo destinado despertar a consciência crítica do receptor. Através de minuciosas análises de relatos de experiências trazidas de seu grupo formado por professores e alunos, a autora expôs importantes contribuições no que se refere ao uso e apropriação dos produtos culturais televisivos, norteados pelos estudos no campo da recepção. Os relatos de experiências colhidos buscaram registrar práticas que tivessem alcançado o nível da consciência simbólica ou aprendizagem dos estudantes, em processos de ensino formal, relacionados à imagem publicitária e televisiva. Segundo Penteado,

---

<sup>5</sup> COELHO NETTO, J. T. **O que é a indústria cultural**. 4 ed., São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 50-1.

O símbolo é um modo de conhecer a realidade. Todos nós, ao aprendermos uma língua materna, nos iniciamos no símbolo. Já o desenvolvimento da consciência simbólica requer um domínio dos símbolos que vai além do seu conhecimento utilitário, um domínio que se adquire também na escola [...] (PENTEADO, 1991, p. 65).

Penteado (1991) ainda reforça que a consciência simbólica é o resultado da soma de experiências que acionam o processo de construção sógnica desde a consciência icônica. A esse propósito a autora acrescenta que

A revelação própria da consciência simbólica e socialmente reservada a ela passa, a partir do fenômeno da TV a ser possibilidade de todos pela potencialidade que o signo utilizado pelo meio encerra. A formação e o desenvolvimento da consciência simbólica (que investiga o motivo, que busca o sentido) é amplamente mobilizada pela consciência icônica (intuitiva, elaboradora de juízos não-definidos) (PENTEADO, 1991, p. 66).

Nesse sentido, é importante ressaltar que nessa investida realizada pela autora no campo da Semiótica reside um dos pontos mais significativos de seu empenho em mostrar que a TV está intimamente ligada ao saber popular, à cotidianidade, a conhecimentos prévios, os quais não podem ser negligenciados. Penteado (1991) vê possibilidades reais de se trabalhar com a televisão na escola, não só por uma questão de ilustração ou de simples variação de abordagem de conteúdos em sala de aula, mas por se tratar de uma questão de democratização do conhecimento.

As discussões de Penteado se apoiam na Pedagogia Revolucionária de Saviani<sup>6</sup>, a qual sustenta que professores e alunos são agentes sociais, e no conceito do educador Paulo Freire<sup>7</sup> sobre de “leitura de mundo” para buscar compreender a escola como lugar em que a cultura pode ser analisada, revisada, redefinida, em sua diversidade. Apoiada nessa visão de intersecção entre escola, cultura e meios de comunicação, a autora também reforça sobre a pertinência de estudos no campo da educação voltados à leitura da linguagem televisiva, para o desenvolvimento de processos que devem superar qualquer aprendizado instrumental. Nessa direção, a autora afirma que ao se lidar com a linguagem televisiva “de maneira educativa significa considerar que especialmente o ‘texto televisivo’ é o texto que a população tem acesso. Acesso amplo, irrestrito e prazeroso, impossível de ser ignorado” (PENTEADO, 1991, p.116-7).

<sup>6</sup> SAVIANI, Demerval. Escola e democracia. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984. 96p.

<sup>7</sup> FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. 13. ed. São Paulo, Paz e Terra, Cortez/Autores Associados, 1983. 96p.

Em tom conclusivo, Penteado (1991), ao expor sobre o sentido pedagógico e político de seu trabalho, também reflete sobre a necessidade de outras pesquisas na direção de investigações preocupadas com a linguagem oral, escrita e outras formas manifestadas de comunicação integradas às práticas sociais. Nesse sentido, a autora justifica que a elaboração da “Pedagogia da Comunicação, através da qual as experiências aqui contidas [...] ultrapassam o próprio texto televisivo, pela exploração didática das potencialidades da imagem [...]” (PENTEADO, 1991, p.170-1). Em suas afirmações, a autora também pontua que essa Pedagogia específica também explicitou

[...] princípios capazes de gerar outras experiências originais no uso dessa linguagem (a televisiva) ainda quase inexplorada em âmbito escolar. Essa razão permite considerar tal Pedagogia inacabada, pois apresenta-se em constante elaboração nos cotidianos encontros escolares daqueles que por ela se orientam pelos quais nos “formamos” uns aos outros e uns com os outros, alunos e professores (PENTEADO, 1991, p.171).

Diante dos diversos aspectos relevantes trazidos sobre escola e televisão da proposta denominada pela autora de *Pedagogia da Comunicação*, é possível entender que os conteúdos televisivos que transitam em meio a outros conhecimentos não formalizados no interior do espaço escolar, ao serem considerados no currículo e na prática docente, podem se apresentar como importantes referenciais icônicos passíveis de se tornarem referenciais simbólicos, quando trabalhados pedagogicamente em processos específicos, como os que Heloísa Penteado propõe.

Tanto Penteado quanto o Gutiérrez, anteriormente apresentado e discutido, partem de processos de análise da imagem. Ambos dispõem-se à elaboração de propostas pedagógicas como uma reação da escola frente aos meios, movida justamente pela teoria que a embasa. Entretanto, nos estudos desses dois autores, destaca-se a ação de ler as imagens da televisão na sala de aula, o que vem representar, de maneira direta, uma importante contribuição para a atribuição de características específicas para as discussões em torno das possibilidades de leitura da imagem televisiva.

E para se desenvolver um debate sobre ações pedagógicas voltadas à televisão, com a leitura da imagem televisiva como objeto, os estudos apresentados até aqui ilustram e orientam o entendimento do tema, fundados, em sua maioria, em perspectivas teóricas que ainda não correspondem com as que se pretende adotar, a fim de conceber a televisão como mediadora das relações entre os sujeitos. Assim

sendo, as discussões que seguem, embora partam de áreas diferentes da educação, têm um direcionamento que permite avançar para outras reflexões acerca da leitura dos meios e da aproximação da televisão enquanto linguagem. Para tanto, os autores que seguem trazem abordagens referenciais que possibilitam um melhor entendimento sobre a televisão e a sua imagem, em contextos teóricos que permitem reflexões sobre a realização da leitura da imagem da televisão como forma de interação.

## 1.2 TELEVISÃO E EDUCAÇÃO: EM QUESTÃO, A LEITURA DE SUA IMAGEM

As discussões aqui apresentadas se desenvolvem acerca da televisão, em sua dimensão de linguagem. Com isso abrem-se outras possibilidades para se compreender esse meio como agente interacional de pertinência evidente quando associado ao universo educacional.

De início, Joan Ferrés se mostra um dos referenciais teórico-metodológicos para a leitura de imagens provindas da televisão. O autor recorre a uma perspectiva desenvolvida junto à área da sociologia e, principalmente, da psicologia e apresenta contribuições relevantes baseadas em pesquisas realizadas nos EUA, nas três últimas décadas do século XX. Nesse estudo sobre televisão e educação, Ferrés apoia-se na ideia da televisão como um *totem da sociedade moderna*, pelas formas com que influencia o exercício de ritualização da vida atual em relação ao entendimento sobre tempo e espaço. Com isso, o autor acredita que a televisão passou a ser um elemento normatizador da vida atual, intervindo nos modos de relação familiar e na formação do imaginário das pessoas. Isso provoca, nas palavras do autor, “ambivalência afetiva”, ou seja, as manifestações em relação à tevê refletem, segundo Ferrés (1996, p. 8) “tanto o desejo, quanto o desprezo, é amada e também odiada”.

Nesse argumento, Ferrés (1996) associa discussões sobre os modos pelos quais a televisão, como meio de comunicação, exerce tentativas de controle sobre

seus espectadores. O autor aposta num conceito diferenciado de *meio*<sup>8</sup>, formulado por Marshall MacLuhan<sup>9</sup> e trás esse conceito ao seu estudo para ampliar a ideia que se tem sobre meios de comunicação. Com isso o autor forma um dos princípios que sustentam sua proposta de educar, segundo suas palavras, *com e na televisão*. Com veemência, Ferrés atribui à escola a obrigação de educar para a televisão e questiona que

[...] se uma escola não ensina a assistir televisão, para que mundo está educando? A escola tem obrigação de ajudar novas gerações de alunos a interpretar os símbolos de sua cultura? Quais os símbolos que a escola ajuda a interpretar hoje? Os símbolos de que cultura? Se educar exige a preparação dos cidadãos para uma integração reflexiva e crítica na sociedade como serão integrados cidadãos que não estiverem preparados para realizar de forma crítica aquela atividade que dedicam a maior parte de seu tempo? (FERRÉS, 1996, p. 9).

Esses questionamentos se complementam e tomam um sentido mais significativo quando Ferrés destaca o elemento que norteia o seu debate: a imagem televisiva. Este tipo de imagem em especial, reflete e, ao mesmo tempo, determina o que o autor destaca como “iconosfera”, realidade na qual o mundo vive hoje. Ferrés (1996) tem como preocupação o fato de que crianças e jovens vem consumindo mensagens audiovisuais em boa parte de suas horas diárias. Por outro lado, a imagem ainda não é tratada nas escolas como resposta a uma necessidade social e cultural. Nesse aspecto, a preocupação do autor está em apontar, desde o ano de realização desse estudo, o quanto as questões sobre a imagem se intensificaram na contemporaneidade. Com isso, o autor reafirma seu pensamento sobre a crescente configuração da imagem como principal forma de comunicação hegemônica, no sentido de atingir o maior número de consumidores. Ferrés sustenta que “[...] a televisão tornou-se o instrumento privilegiado de penetração cultural, de socialização de formação de consciências, de transmissão de ideologias e valores, de colonização” (FERRÉS, 1996, p. 10).

E com isso, Ferrés (1996) sinaliza que deveria ser crescente, a capacidade dos cidadãos de realizarem a leitura da televisão. É nessa via de impasse que se desenvolve e se dispõe seu estudo, partindo de abordagens que levam em conta a televisão, a escola, o lar, dispondo-se a discutir, de modo detalhado, processos de recepção da imagem televisiva, associadas a questões acerca da cultura e da

<sup>8</sup> O filósofo e educador canadense defende a ideia dos meios de comunicação como artefato humano e extensão do homem.

<sup>9</sup> MacLuhan, M. La comprensión de los medios como extensiones del hombre, Mexico, Diana, 1969.

estética da linguagem da TV. O autor inclui nesse trabalho uma detalhada apresentação de uma metodologia destinada à prática da leitura de programas de televisão, entre eles, séries, filmes, noticiário e propaganda publicitária.

Ferrés (1996) apresenta outro ponto importante a ser considerado, no que se refere aos efeitos que a televisão provoca em seu espectador. Parte do princípio de que tais efeitos são resultantes da interação entre ambos e que essa ação, na maioria das vezes, é mais profunda do que o próprio conteúdo que está sendo veiculado, porque é de natureza sensorial e não racional. Essa abordagem do autor vai centrar a sua discussão no campo da psicologia, de modo a evidenciar ações e reações individuais, conseqüentes de interações com a TV.

Para Joan Ferrés (1996), a TV é o elemento de maior poder transformador da capacidade perceptiva do ser humano. Segundo ele, as imagens em movimento tem a força de atração do olhar que nos captura a atenção. A constância dessa atração pela tela da TV resulta no que o autor denomina de “hiperestimulação sensorial”, podendo ser acentuada pelo “zapping”, ou seja, a prática do telespectador de buscar, livre e freneticamente, por meio do controle remoto, imagens e/ou temas de seu interesse, que lhe proporcione a surpresa e a gratificação sensorial. Esse ritmo veloz e descontínuo imposto à percepção, de acordo com Ferrés (1996), faz com que o indivíduo capte superficialmente, fragmentos de imagens, junto a fragmentos de textos e sons. Essa condição superficial de recepção pode vir a incidir e formar outros modos de cognição e de percepção da própria realidade.

Partindo disso, Ferrés (1996) apresenta um minucioso comparativo entre a capacidade cognitiva propiciada pela leitura do texto verbal e a leitura da imagem televisiva, (considerando apenas a dimensão do ato sensorial do “ver”). O autor afirma que “a leitura e a televisão não deveriam ser práticas opostas, mas sim, complementares” (FERRÉS,1996, p. 21). Essa ideia de complementação entre leituras sustentada por Ferrés sinaliza um importante direcionamento para se refletir sobre o aspecto pedagógico dessa afirmação porque indica propostas de integração entre as disciplinas escolares, de modo a reforçar a desconstrução sobre a televisão e a escola como instâncias opostas em relação ao conhecimento, bem como, reafirmar a leitura da linguagem televisiva como parte integrante do processo educativo atual.

Nessa direção, o autor diferencia, em vários aspectos, a atividade do sujeito nos papéis de leitor e telespectador, expondo características próprias do processo

cognitivo em relação à leitura de texto e da imagem da televisão. Na visão de Ferrés:

O universo do telespectador é dinâmico, enquanto o do leitor é estático. A televisão favorece a gratificação sensorial, sensorial, visual e auditiva, enquanto que o livro favorece a reflexão. A linguagem verbal é uma abstração da experiência, enquanto que a imagem é uma representação concreta da experiência. Se o livro favorece o conhecer, a televisão favorece o reconhecer. Se o texto oral é indicado especialmente para explicar, o audiovisual é indicado para associar. As diferenças ficam evidentes nas expressões *ler* um texto e *ver* televisão. O leitor enfrenta um mundo abstrato de conceitos e ideias. O telespectador enfrenta um universo concreto de objetos e realidades. A descodificação da imagem é quase automática, instantânea, enquanto que a descodificação dos símbolos exige complexas operações analíticas e racionais (FERRÉS, 1996, p. 21).

Compreende-se, portanto, a partir do pensamento de Ferrés (1996), que para haver reflexão e construção de conhecimento, o ato de ver imagens televisivas não basta. Para se avançar do “simples ver” ou da leitura em âmbito superficial, são necessários processos de mediação para se alcançar a dimensão racional sobre as informações recebidas. Essa é uma das condições em que se firma a proposta de estudo do autor.

Mediante o quadro comparativo organizado pelo pesquisador para dar mais visibilidade às características da leitura do telespectador, é possível afirmar que a visão de Ferrés trata de uma leitura sensorial do sujeito em frente à tela da televisão. Esta pesquisa preocupa-se justamente em apurar, a partir da teoria bakhtiniana, a capacidade do sujeito-telespectador, ou seja, aquele que trava diálogos com as imagens, identifica-se com elas, entendendo também que as imagens são produtos de expressão materializados pela imagem eletrônica. Portanto, olhar para essas imagens significa dialogar com elas, o que traduz uma ampliação do que o autor nos propôs com a sua perspectiva de estudo. Essa abordagem será mais bem desenvolvida no capítulo dois, no qual os conceitos contidos na teoria irão embasar essa relação mais profunda de resposta, a qual o telespectador é capaz de desenvolver.

Com base nas duas atividades e experiências proporcionadas pelo texto escrito e pela imagem televisiva, Ferrés (1996), segue afirmando sobre os modos diferenciados de ação da televisão sobre os sistemas perceptivos, numa comparação da imagem televisiva com o que até então a humanidade conhecia por imagem. Nesse sentido, o pensamento do autor é de que



Tanto a imprensa como a arte renascentista favoreciam a perspectiva e, portanto, o observador separado da experiência, o ponto de vista fixo e objetivo. A tecnologia eletrônica causa uma ruptura nessa situação. Acaba com a perspectiva, a separação e os limites. Todas as pessoas incluídas numa mesma experiência. [...] Fala-se de uma atitude tátil, de tato visual, para fazer referência a uma aproximação afetiva aos objetos e sujeitos, até conseguir tocá-los com os olhos, como se o tato se antecipasse à visão (FERRÉS, 1996, 23).

Portanto, a experiência de assistir às imagens televisivas, provoca, segundo o autor, uma “aceleração do processo de percepção”, pois “A narrativa audiovisual potencializa, então, o sentido de dinamismo e de imediato dentro do qual o espectador vive imerso no seu cotidiano” (FERRÉS, 1996, p. 24).

Logo, Ferrés (1996) concebe a televisão e sua imagem como incorporadora do cotidiano, transformando referências da realidade em espetáculo<sup>10</sup>. Nesse sentido, a discussão que o autor faz sobre os rituais da contemporaneidade, promovidos por este meio, é retomada para evidenciar as mudanças dos modos de ser e de agir das pessoas diante da ‘tela’.

No pensamento de Ferrés (1996), para acessar filmes, shows musicais e jogos não é preciso ir aos locais. A TV é como um “não-lugar” porque simula, por meio da imagem, o ritual de estar em outro lugar e oferece a realidade como espetáculo sem que as pessoas necessitem se deslocar. Assim a televisão, por intermédio de suas imagens, dentro do que é exposto pelo autor, preocupa-se especialmente em mostrar. A imagem televisiva procura responder às expectativas do telespectador que busca o que o autor denomina de “gratificação sensorial”. Tanto a imagem do cinema quanto a da televisão, num primeiro nível, oferece uma superexposição frenética de luzes, formas, cores que por eles mesmos já oferecem satisfação aos sentidos. Num segundo instante, esse conjunto de estímulos visuais e sonoros criam emoção e projetam referências pela exposição de personagens, lugares e situações envolventes. Segundo o autor, a imagem televisiva oferta também a “gratificação mental” e “psíquica”.

Caberá evidenciar aqui, apenas a primeira forma de “gratificação” mencionada pelo autor, em função da sua relação com o tema sobre leitura, a ser tratado no segundo capítulo, pois a gratificação sensorial diz respeito à conservação do mito, da fantasia. Na direção oposta ao fantástico, a televisão, paradoxalmente,

<sup>10</sup> O termo espetáculo foi conceitual e amplamente discutido pelo pensador e escritor Guy Debord (1931-1994) em sua obra *A sociedade do espetáculo*, na qual relaciona o mundo das imagens ao sistema capitalista, à sociedade de consumo e à reificação da vida humana. <http://www.cisc.org.br/portal/biblioteca/socespetaculo.pdf>. Acessado em 31/03/2013.

também estabelece uma relação direta com a realidade. Conforme Ferrés (1996, p. 36), as narrativas “são como evasão, como trégua ao combate da vida, mas também como uma forma de dar-lhe sentido”.

Outro aspecto importante em relação à imagem televisiva é o da sua credibilidade. Na visão de Ferrés,

A expressão “vi com meus próprios olhos”, usada como certificado de garantia quando se faz referência a uma notícia de televisão, confirma até que ponto é dada a esse meio uma credibilidade muito maior da que é dada a uma notícia lida na imprensa ou escutada numa emissora de rádio. O grau de credibilidade outorgado à imagem aumenta em função do tipo de discurso. Quando as imagens fazem parte de um documentário ou de um programa de notícias, [...] a tendência é dar-lhes uma dose ainda maior de objetividade (FERRÉS, 1996, p. 46).

Ferrés (1996) estabelece diferentes “dimensões” na relação da televisão com a realidade, considerando a imagem como principal elemento estratégico. Por referir-se a características técnicas e estéticas da imagem televisiva, relacionadas com a leitura de imagem/programas de televisão, foram destacadas as “dimensões” mais confluentes com o tema desta pesquisa. Primeiramente, Ferrés traz a ideia da televisão como ocultação da realidade ao afirmar que

[...] a imagem demonstra ser não uma janela aberta para o mundo, mas uma tela entre o telespectador e o mundo, um filtro para o mascaramento da realidade, um obstáculo para a comunicação transparente [...] quando aparentemente mais nos aproximamos da realidade – por intermédio de uma imagem em movimento, a cores, sonora e instantânea –, mais nos afastamos dela (FERRÉS, 1996, p. 51).

Esse afastamento da realidade, ao qual se refere o autor, retoma um termo citado anteriormente, o da “iconosfera”, para definir, de acordo com o autor, “a potencialização do mundo das aparências” autor (FERRÉS, 1996, p. 51). Ferrés (1996) também aponta a televisão como responsável pela autenticação da realidade. Nesse sentido, o pensamento do autor reforça o que foi exposto anteriormente sobre a credibilidade da imagem. Na expressão de Umberto Eco<sup>11</sup> “Se você aparece na televisão, você existe” (ECO, 1977, *apud* FERRÉS, 1996). Com essa afirmação, Ferrés (1996), destaca que qualquer fato social terá relevância, a partir do momento em que for transformado em imagem da televisiva.

Em seguida, o autor apresenta, em sua análise, a ideia da televisão como substituição da realidade, afirmando que, “a reprodução da realidade é mais

<sup>11</sup> ECO, U. **Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas**, Barcelonam Lumen, 1977. p. 53.

gratificante que a própria realidade” (FERRÉS, 1996, p. 51), pois quando se está assistindo *ao vivo*, segundo o autor, “não há câmera lenta, não há possibilidade de apreciar detalhes, a sua mobilidade constante e a possibilidade de usar recursos técnicos, sofisticados que conferem à produção um dinamismo, uma precisão e uma fascinação que não acontece durante a percepção direta da realidade” (FERRÉS, 1996, p. 53).

A propósito da televisão como geradora da realidade, Ferrés (1996) destaca, ainda que “a imagem adquiriu nas culturas ocidentais um peso tão grande que há uma inversão de situações, ou seja, a realidade se esforça para se transformar em imagem” (FERRÉS, 1996, p. 54). No pensamento do autor, “é cada vez maior o número de acontecimentos que ocorrem, pois a televisão precisa de material, não porque a realidade necessite de acontecimentos. A televisão não se limita, então, a reproduzir a realidade. Com frequência, as provoca, as cria” (FERRÉS, 1996, p. 55).

Como última “dimensão” a ser considerada no estudo de Ferrés, está a televisão como recuperação da realidade. Nessa ideia, o autor defende que paradoxalmente “[...] – graças à imagem eletrônica – a maior objetividade e transparência, converte-se na era da simulação. Se a primeira reação diante da televisão foi o fascínio porque ela retratava a realidade, reproduzindo-a com perfeição, hoje se exige cada vez mais que a realidade se assemelhe à televisão” (FERRÉS, 1996, p. 56).

É importante ressaltar que, diante do que foi exposto pelo autor, essas relações da TV com a realidade necessitam ser entendidas como situações discriminadas para uma melhor caracterização de cada uma delas. Porém, muitas das situações provocadas pela imagem televisiva podem acontecer de modo integrado, repercutindo múltiplas formas de se dar a recepção e a interação da TV com o seu público.

Após a primeira abordagem do autor, com ênfase na área da psicologia, o que segue, em destaque, são os seus posicionamentos fundados em aspectos sociais sobre televisão, cultura e poder, levando em conta a capacidade desse meio de se inserir e interpenetrar na malha social. O autor ainda sustenta que “a nossa imagem de realidade é basicamente aquela oferecida pela mídia, e principalmente pela televisão” (1996, p. 59). Origina-se aí a sua importância como meio de controle social. No entanto, Ferrés igualmente expõe que esse controle

social também possui limitações, pois

Ao contrário do que ocorre na comunicação interpessoal, na televisão a televisão possui um sentido único. A televisão cumpriria uma missão similar ao dos meios de transporte: fazer chegar uma mercadoria (a informação) de um destino (a mente do emissor) a outro (a mente dos telespectadores). Isso não significa que o meio seja infalível e que o telespectador seja um boneco nas mãos de um manipulador todo-poderoso (FERRÉS, 1996, p. 59).

Ferrés (1996) aponta desse modo para a imprevisibilidade em relação às percepções e interações do sujeito telespectador com a televisão, desestabilizando a ideia que prevalece sobre o total domínio exercido por esse meio. Registra-se então, a relativização desse controle e, concomitantemente, a abertura de espaço para o reconhecimento, autonomia e ação do receptor como sujeito da dinâmica comunicacional. Nesse sentido, o autor compactuará com a ideia de um sujeito que responde as mensagens provindas da televisão, vindo a estabelecer para ele um papel mais dinâmico nas suas relações com esse meio.

Outra questão que se insere na proposta de leitura de imagens da TV defendida por Ferrés (1996) é de que a imagem, de modo paradoxal, nos sensibiliza, mas pode também nos levar ao contrário, ou seja, à insensibilização, tamanha a quantidade e rapidez das informações visuais recebidas. Temos acesso às imagens de ontem, de hoje, daqui e de qualquer outro lugar do planeta, sem que tenhamos condições de avaliá-las. Sobre esse acesso indiscriminado e a muitas informações que poderiam tornar os sujeitos cada vez mais insensíveis diante das imagens apresentadas na tela, Ferrés manifesta criticamente que

[...] a ausência de perigo físico e a impossibilidade física de intervenção fortalecem no espectador uma atitude de observação passiva. [...] Se a câmera substitui visualmente o espectador, já que lhe permite estar presente nos acontecimentos mais inesperados, os jornalistas e técnicos o substituem moralmente. Ao serem mediadores entre o espectador e o conflito, servem para tranquilizá-lo. Daquela sensação de “podermos ver tudo” ou “tudo nos é mostrado” chega-se à convicção implícita de que “tudo está controlado” e de que “não é preciso agir”. Por isso tem-se afirmado que a participação criada pela pequena tela é tão somente emocional, uma participação *delegada* (FERRÉS, 1996, p. 62, grifos do autor).

Essa espécie de distanciamento provocado da realidade, junto ao que Ferrés (1996) denomina de “nova colonização”, se converte em tentativas de controle materializadas pela televisão. Ferrés expõe que essa outra colonização se cumpre “tanto pelas notícias como pela ficção manifesta-se e reforça-se uma cultura, uma língua, uma ideologia, os mitos, os sistemas de valores, uma forma de entender

a vida [...]” (FERRÉS, 1996, p. 67).

Nessa perspectiva apontada por Ferrés (1996), esses mecanismos destinados ao controle, diferentemente de imposições políticas, econômicas, feitas de maneira direta, refletem a ideia de cultura vendida como mercadoria por meio do audiovisual e, com isso, vende-se também a sensação de neutralidade. Sobre tal mecanismo de comunicação indireta, o autor aponta que

A comunicação audiovisual está mais próxima do pensamento associativo, próprio do hemisfério direito, que do racional, próprio do esquerdo. É mais intuitiva do que analítica. Tende a burlar os controles da racionalidade. O aprendizado de condutas e valores por imitação baseia-se nesse tipo de pensamento. [...] as mensagens audiovisuais não utilizam o discurso explícito e sim o relato ideológico, que funciona como comunicação indireta (FERRÉS, 1996, p. 72).

Sobre esse modo indireto de tentativas de controle no terreno ideológico que a TV almeja e mantém, o autor reforça que “hoje não se sabe sequer até que ponto devemos à televisão aquilo que pensamos, aquilo em que acreditamos e inclusive aquilo que somos” (FERRÉS, 1996, p. 75). Com essa afirmação, o autor aponta para uma discussão relacionada ao sujeito e à cultura, sinalizando o caráter formativo da televisão e, uma vez estabelecida a diferença de linha teórica aplicada neste estudo, também suscita a relação com os meios como um processo de interação.

Nessa direção e, orientado principalmente pela ideia de ver como um ato consciente, Ferrés (1996), construiu uma proposta de análise da televisão que muito se aproxima de processos metodológicos para o ensino da arte. Com isso, adverte sobre o tratamento dado ao campo da arte e da literatura, no que se refere à valorização da análise em detrimento da extrema intelectualização, ou seja, o autor afirma que a ênfase na racionalização põe a perder a capacidade mágica de envolvimento emocional que caracteriza a relação dos sujeitos com o mundo das sensações. Nessa direção, Ferrés defende que

Uma abordagem crítica da televisão deveria ser feita sempre a partir da interação. A experiência televisiva é o resultado do encontro de um espectador – com a sua ideologia, a sua sensibilidade, os seus sentimentos, as suas emoções e valores – e um emissor – com a sua ideologia, os seus interesses explícitos, os seus valores e o seu sentido da estética. E tanto o espectador como o emissor estão condicionados por um contexto cultural e social (FERRÉS, 1996, p. 80).

Com isso, o estudo do autor vem contribuir com a ideia de equilíbrio entre processos racionais e sensoriais, uma vez entendido que é impossível dissociá-los no ensino formal. Ferrés (1996) evidencia a importância das dimensões sensorial e emocional para a formação humana para considerar o indivíduo em sua capacidade de ação. Segundo ele, “a experiência da televisão pode [...] possibilitar uma leitura reflexiva e crítica, mas sem eliminar o prazer sensorial e emocional [...], vivenciá-la com um nível superior de profundidade” (FERRÉS, 1996, p. 83).

Ferrés (1996) utiliza o termo “mito da passividade” para sustentar que, ao contrário do que imaginam muitas linhas progressistas, o telespectador desenvolve uma série de operações mentais quando se está diante da tela da TV (FERRÉS, 1996, p. 86). Sobre isso o autor expõe que

[...] apesar de ser verdade que as imagens constroem o telespectador, também é verdade que o telespectador constrói as imagens. O telespectador, ao contemplar algumas imagens, estabelece hipóteses, confronta a realidade com as suas experiências prévias, faz previsões sobre o que vai acontecer, seleciona os dados pertinentes e despreza os acessórios, liga os dados para estruturar situações, generaliza, induz e deduz, situa elementos dispersos dentro de um contexto, completa os vazios deixados pelas elipses narrativas, estabelece relações entre as imagens e a realidade que conhece (FERRÉS, 1996, p. 87).

No entanto, para Ferrés (1996), é preciso que haja, num processo de interação, um elemento mediador para se alcançar a racionalização daquilo que se ouve e se vê das mensagens televisivas, para se organizar, selecionar ou refutar aquilo que é transmitido. Esse é um dos propósitos mais evidentes do seu estudo, disposto a apresentar uma metodologia que pressupõe uma escola que intervém e sujeitos ativos e capazes. Essa visão do autor compôs o que ele denominou de “comunicação ativa” ou uma abordagem educativa sobre a televisão. Ferrés (1996, p. 88), por meio da comunicação ativa, acredita que “O sentido imediato provocado pelas imagens será compensado pelo sentido de reflexão propiciado pelo diálogo. Serão delimitadas as fronteiras entre imagem e realidade, estabelecendo-se uma dialética entre ambas”.

Esse processo educativo tem, de acordo com o autor, duas dimensões a serem consideradas também nesta pesquisa, com a proposta de integração entre a sala de aula e a televisão. O autor afirma que é preciso

[...] considerar duas dimensões da formação: educar *na* televisão e educar *com* a televisão. Educar *na* televisão significa transformar o meio em matéria ou objeto de estudo, educar na linguagem audiovisual, ensinar os

mecanismos técnicos e econômicos de funcionamento do meio, oferecer orientação e recursos para a análise crítica dos programas [...] realizar uma abordagem do meio partindo de todas as perspectivas: técnica, expressiva, ideológica, social, econômica, ética, cultural...Educar *na* televisão. Mas também educar *com* a televisão. Incorporá-la à sala de aula, em todas as áreas e níveis de ensino, [...]. Na realidade essas duas dimensões complementam-se mutuamente. Quanto mais se educa *com* o meio mais se educa *no* meio (FERRÉS, 1996, p. 92-3, grifos do autor).

Essas premissas sustentam o que Ferrés (1996) nomeia de “método compreensivo”, assegurando-se na ideia anterior sobre o equilíbrio entre as dimensões do racional e emocional. Sobre esse método, o autor defende que

Numa utilização adequada do audiovisual, o racional e reflexivo deveriam ser o ponto de chegada, e não o ponto de partida. [...] O método compreensivo pretende chegar à reflexão por meio da emoção. [...] A reflexão não é feita diretamente sobre as imagens e sim sobre as imagens mediadas pela própria experiência. [...] Não se renuncia ao *espetáculo*, pelo contrário, ele é utilizado para fins educativos como ponto de partida para um trabalho crítico (grifo nosso) (FERRÉS, 1996, p. 92-3).

No pensamento de Ferrés (1996), tratar das interações televisivas em suas especificidades, no momento em que são percebidas, comparadas, avaliadas e questionadas no trabalho docente é acreditar em novos referenciais para a abordagem da TV no universo escolar e, com isso, diversificar e ampliar as experiências de leitura na escola e fora dela. Nesse sentido, conclui-se que o método compreensivo, no interior da proposta do autor, dá possibilidade para que a capacidade de análise do telespectador se estenda para outro local que não o da escola, bem como para outras experiências audiovisuais, além das sucedidas com a televisão.

Com formação em Pedagogia, Tânia Maria Esperon Porto desenvolveu sua tese de doutorado na experiência da Pedagogia da Comunicação elaborada por Gutiérrez (1987) e Penteadó (1991), seguindo, do mesmo modo, os alicerces teóricos destes estudiosos. Porto considerou a televisão em seu potencial de associação entre realidade e ficção para compor um trabalho significativo sobre dificuldades e possibilidades pedagógicas encontradas ao longo de sua pesquisa, acerca da relação entre a escola e a TV. Com isso Porto, (2000, p. 79) afirma que “A imagem da televisão uma representação da realidade sob os olhos da equipe que a produz. A ficção é representada para ser percebida como se fosse ‘verdade’. Guarda relação com a verdade, estabelece com ela uma analogia. E a verdade, em algumas situações, assume características de ficção”.

Na extensão desse pensamento sobre a TV, a autora expõe sobre a vocação educativa que as telenovelas possuem. Porto sinaliza que “As telenovelas permitem ‘brechas’ para a focalização das contradições sociais, apesar da abordagem pouco (ou nada) questionadora do real vivido” (PORTO, 2000, p. 42).

Para o desenvolvimento da investigação, a autora organizou a participação dos professores como pesquisadores-professores. Essa perspectiva de trabalho, segundo Porto, oportunizaria que o grupo docente se assumisse “como sujeitos responsáveis pela produção de conhecimento de postura reflexiva-investigativa em sua prática profissional” (PORTO, 2000, p. 21). No pensamento de Porto (2000), com essas ações pensadas para a proposta, o professor-pesquisador participaria de experiências pedagógicas importantes, referentes aos conhecimentos produzidos pelos meios de comunicação de massa que transitam no espaço escolar para que estes pudessem ser transformados pelo trabalho docente, em saberes sistematizados. Nesse propósito, a autora expõe que

A influência das mídias entre os jovens faz com que estes mudem seus padrões de referência, alterem suas relações consigo mesmos e com as circunstâncias sociais em geral, criando outras necessidades, envolvimento, modelos de conduta e, por que não dizer, outros problemas que algumas escolas não estão preparadas para enfrentar (PORTO, 2000, p. 14).

Em relação aos estudantes, a autora anuncia que esses jovens

[...] vivem num universo marcado pela saturação de imagens e alfabetizam-se lendo utilizando símbolos “imagéticos” associados à cognição, e não apenas a símbolos “cognoscitivos”, como as gerações anteriores que se alfabetizavam pela leitura e pela escrita de palavras e textos (símbolos cognoscitivos). Hoje as crianças antes de frequentarem as escolas, já constroem códigos para ler “imagens e sons” (símbolos imagéticos) (PORTO, 2000, p. 46).

Com isso, a autora reafirma e sustenta a importância da via semiótica para o seu estudo voltado ao sujeito-telespectador. Porto justifica que “[...] o telespectador não só recebe como também trata a mensagem, modifica-a e se apropria dela. Ele se torna ‘operador da mensagem’, elaborando-a em função de suas experiências pessoais, expectativas e conhecimentos. A mensagem é reconstruída na forma de verdade (ou fantasia, dependendo do contexto)” (PORTO, 2000, p. 16). Assim, a autora defendeu, em seu conceito de professor-pesquisador, ao longo da exposição das diversas etapas de sua experiência de aplicação da pedagogia da comunicação, a necessidade de instauração de outras formas de relação entre o professor,



estudante e conhecimento, por entender o estabelecimento do diálogo como uma das premissas para ensinar e aprender. O diálogo, com o sentido extraído do pensamento de Paulo Freire, vem reforçar a ideia de valorização dos saberes, das opiniões e impressões dos estudantes, a fim de problematizá-los e intelectualizá-los no processo educativo.

No trabalho de Porto (2000), o desenvolvimento dessa Pedagogia específica se deu por várias ações. Uma das primeiras foi a aplicação de um questionário para obter indicativos sobre os hábitos de pais e filhos em relação à televisão e, junto a isso, foram planejadas reuniões da autora-pesquisadora<sup>12</sup> com os professores das disciplinas do ensino fundamental para que, a partir desse coletivo, fossem criadas ou trocadas estratégias docentes específicas para o desenvolvimento da proposta. No entanto, a autora registrou que, ao longo dessa execução, que o envolvimento do grupo de professores oscilava entre participar, participar superficialmente e não participar. Os professores, durante o processo, cediam suas aulas, opinavam, mostravam-se vitimizados, alegaram falta de tempo em certas situações. Ao final também lamentavam não terem podido participar de modo mais efetivo.

Porto (2000), na posição de autora-pesquisadora, relatou que, em certo momento do processo, ficou responsável por conduzir a aplicação da pedagogia da comunicação, que se desenvolveu como pesquisa-intervenção durante três meses, junto a duas turmas de 5ª série em sala. A autora expôs que ao longo da investigação foram necessárias algumas revisões e alterações do que anteriormente havia sido previsto e para um melhor aproveitamento das informações que os alunos iam trazendo no decorrer das aulas. Nesse período, Porto investigou a respeito: da visão que os alunos e professores tinham sobre sua escola; dos alunos como jovens consumidores de mensagens televisivas e, mais adiante, especificamente sobre a telenovela. Nessa questão, Porto recolheu informações sobre a incidência de assuntos oriundos da telenovela na rotina dos jovens para que, mais adiante, pudessem trabalhar com a sua leitura. Essa ação, conforme Porto, foi realizada no sentido de “decodificar, organizar e encontrar o que está por trás da ‘telinha’”. Envolve, num primeiro momento, o entendimento do que está acontecendo diante de

---

<sup>12</sup> Este termo foi utilizado pela própria autora para referir-se a si mesma no momento de atuação, junto a turmas de alunos e professores, com os quais desenvolveu uma série de atividades envolvendo as disciplinas escolares, relacionando-as aos conteúdos televisivos.

nós, e num segundo, a descoberta de uma realidade, situando-a num contexto maior [...]” (PORTO, 2000, p. 89).

A partir daí, a temática sobre ficção e realidade foi aprofundada pela autora com o seu grupo de alunos. Mais adiante, segundo Porto (2000), após muito diálogo e discussões, as mesmas turmas orientadas pela autora-pesquisadora optaram, conjuntamente, por trabalhar a leitura de uma determinada novela das 19 horas da Rede Globo. Sobre isso, a autora sustenta que a prática do diálogo para escolhas dos “objetos a serem conhecidos são utilizados na comunicação dialógica, **não** como simples estimulação, mas como elementos para **análise da realidade**” (PORTO, 2000, p. 79, grifos da autora).

Como outra parte de suas ações em sua pesquisa junto ao grupo de professores, Porto tratou de aspectos sobre a televisão e as associações que ela estabelece entre a realidade e a ficção. Para esse trabalho, relacionou conteúdos e atividades específicas, com a participação regular dos docentes das disciplinas de Língua Portuguesa e Arte, os quais adotaram como base curricular os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nesse conjunto de atividades, foi possível evidenciar que na disciplina de Arte, uma das áreas que este estudo se dispõe a pesquisar, o trabalho de Tânia Porto contribuiu efetivamente para novas problematizações e para a visualização de possibilidades de leitura dos meios de comunicação. Nos valiosos depoimentos de alunos e professores, a autora apresentou indicativos de que é possível pensar sobre o conhecimento estético e artístico relacionado à imagem televisiva.

Porto segue em seu estudo, discriminando categorias de análise extraídas dos retornos das atividades desenvolvidas a partir da ficção televisiva. Foram elas: relações entre pais e filhos; relações de amizade; o homem e a mulher. A partir dessas categorias, dada as dificuldades relatadas pela autora, o repertório discente foi evidenciado e valorizado pelo envolvimento de conteúdos e atividades escolares com os meios de comunicação e especialmente com a TV. De início, conforme sinalizou Porto (2000), esse universo representava para os alunos algo distante e incompatível com as atividades de aprender da escola. Segundo os registros de Porto, os alunos afirmaram que “a escola é para estudar e aprender, e não para comentar novelas” – Anderson, 14 anos; Fábio 14 anos e Eric, 12 anos; [...] (PORTO, 2000, p. 79). Na mesma direção, outro depoimento de um aluno destacado

pela autora foi: “estou na escola para aprender outras coisas e novela é para conversar com os amigos” - Thiago, 11 anos; [...]. (PORTO, 2000, p. 79 - 80).

Vale destacar que nesse estudo de Porto, a pesquisa específica com a imagem se deu mais intensamente durante o segundo tema da quinta etapa da pesquisa, intitulado “A imagem – ficção e realidade”, com atividades trabalhadas pela autora-pesquisadora, a partir da imagem televisiva. O exercício despertou o olhar dos jovens para essa linguagem midiática. Esse despertar ficou registrado em alguns depoimentos expressos por alunos sobre escola e TV, colhidas mais ao final da investigação. Porto relata que

Os alunos conseguiram dar-se conta de que a imagem nem sempre representa a realidade, e de que, de acordo com o momento e o programa em que está inserida, é possível de diferentes leituras. É de Sara, aluna de 12 anos, a seguinte consideração: *“Cada um interpreta a seu jeito. Uma frase tem vários sentidos, cada um tem uma maneira de ver e de entender, de compreender, de explicar”* (PORTO, 2000, p. 107, grifos da autora).

Esta afirmação da aluna, entre outras colhidas pela autora, sinalizou, conforme o pensamento de Porto (2000), que o desenvolvimento de uma metodologia específica os revelou como produtores de novos conhecimentos que vieram desmistificar, para muitos envolvidos na sua experiência pedagógica com os meios, alguns pensamentos generalizados sobre escola, televisão, aluno, professor e conhecimento. Porto relatou que

A convivência com os jovens estudantes e os trabalhos realizados com a TV, texto presente em suas vidas, evidenciam a importância educativa de um recurso do qual essa mídia se serve e que a escola deixou muito tempo de se utilizar: **a própria vida**. Destaca e privilegia a apreensão de aspectos do cotidiano, trabalhando com propriedade o texto imagético, para chegar através da fantasia da imaginação e da arte, ao telespectador. Os alunos, imersos na cultura audiovisual das mídias trouxeram para a escola temas nelas presentes, com pontos de identificação com seus cotidianos de adolescentes. (PORTO, 2000, p. 131, grifos da autora).

A investigação de Porto ainda muito colaborou para se determinar, nesta pesquisa, a via diferencial que se pretende percorrer, fornecendo indicativos do que seria a televisão utilizada como recurso ou estratégia pedagógica e a televisão como meio de comunicação. Essas questões podem ser exploradas em seus aspectos estéticos e artísticos, de modo a despertar olhares para desvendar as especificidades da linguagem/imagem televisiva, com a finalidade de promover mudanças da própria visão sobre a TV.

Na direção de evidenciar outras visões sobre a televisão, o estudo realizado

por Rosa Maria Bueno Fischer, voltado especificamente à escola e à tevê, também se constitui numa importante referência pela sua experiência na área da comunicação. Na perspectiva de uma educação para os meios, Fischer aponta caminhos para uma investigação minuciosa das narrativas televisivas que são elementos fundamentais para o trabalho de se ensinar sobre os meios, com vistas a promover interações a favor do público discente.

Fischer, ao fazer referência aos desvendamentos possíveis pelos “exercícios de ver”, propõe reflexões sobre o que é recebido, o que é emitido e, principalmente, sobre o que é trocado e formado a partir da relação entre o sujeito e a televisão. Segundo Fischer (2002), estamos muito mais na TV do que imaginamos estar. A esse propósito, ela expõe que

Quando assistimos TV, pode-se afirmar que esses olhares dos outros também nos olham mobilizam-nos, justamente porque é possível enxergar ali muito do que somos (ou do que não somos), do que negamos ou daquilo em que acreditamos, ou ainda do que aprendemos a desejar ou a rejeitar ou simplesmente a apreciar (FISCHER, 2003, p. 12).

Diante desses vários caminhos para discussão, Fischer propõe uma organização didática para o desenvolvimento de seu estudo que se divide em dois blocos: o primeiro diz respeito à “importância social e política da mídia, em especial, a TV”. No segundo bloco, Fischer aborda “a linguagem particular da TV e o modo pelo qual são construídos os produtos televisivos, [...] a partir de sons, imagens, textos, diálogos, planos” [...] (FISCHER, 2003, p. 13).

Segundo Fischer (2003), não há como dissociar linguagem de sociedade e, nesse sentido, a televisão é assumida como uma das formas atuais de se produzir e circular cultura. A autora apresenta, a partir de estudos sobre produtos televisivos, reflexões sobre relações de gênero e poder na perspectiva foucaultiana. Reforçando a ideia da TV como um dos aspectos da cultura, Fischer expõe que “A TV [...] opera como uma espécie de processador daquilo que ocorre no tecido social, de tal forma que ‘tudo’ deve passar por ela, ‘tudo’ deve ser narrado, mostrado, significado por ela” (FISCHER, 2003, p. 16). Ainda, no sentido de evidenciar o seu entendimento sobre o quanto a mídia televisiva permeia o cotidiano dos sujeitos e também constrói suas identidades, Fischer afirma que, ao abordar a TV, também se quer fazer referência a

[...] modos de existência narrados através de sons e imagens que, a meu ver, tem uma participação significativa na vida das pessoas, uma vez que,

de algum modo, pautam, orientam, interpelam o cotidiano de milhões de cidadãos brasileiros – ou seja, participam da produção de sua identidade individual e cultural e operam sobre a constituição de sua subjetividade (FISCHER, 2003, p. 16).

Ao evidenciar aspectos sobre sujeitos e construção de identidades e subjetividades, a autora nos justifica e reafirma a sua linha teórica, bem como o território da linguagem e da cultura em que a temática sobre TV se desenvolve:

[...] simultaneamente tratando de linguagem e de modos de produzir sujeitos na cultura; de uma estética específica e de projetos culturais, políticos e econômicos. Não nos interessa, por isso, pensar de modo simplista na chamada influência da mídia na relação direta de causa e efeito entre uma imagem mostrada e um comportamento repetido, [...]; muito menos queremos investigar uma “verdade” que estaria escondida atrás de cada sequência de telenovela ou de cada debate acontecido num programa “popularesco” de auditório. O que interessa é justamente imaginar possibilidades concretas de análise que dêem conta da TV como linguagem e como fato social (FISCHER, 2003, p. 17).

Fischer (2002) mostra, em sua visão sobre TV e cultura, um importante contraponto teórico que vem representar referências diferenciadas que podem ser organizadas em duas perspectivas ligadas a ampliação e modificação do pensamento voltado a ensinar para os meios. Na primeira, a autora, ao estabelecer um elo entre televisão e cultura, contribui se perceber outros modos (além dos nefastos) pelos quais este meio produz e opera com a cultura, mas, sobretudo, como historicamente se constituiu como parte da malha cultural das sociedades. Na segunda perspectiva, a autora nos auxilia a entendermos o sujeito, cuja atuação vai do consumidor passivo para alguém mais atuante e plural, capaz de estabelecer relações mais complexas com a televisão. Nessa direção, a autora apresenta uma inquietação peculiar, expressa por conjunto de questionamentos fundamentais, para pensarmos e avaliarmos a complexidade da relação da criança e do jovem com a linguagem audiovisual. Fischer questiona:

De que modo seu gosto estético está sendo formado? O que seus olhos buscam ver na TV? O que olham e o que dizem do que olham? Que sonoridades lhes são familiares, aprendidas no espaço da mídia? O que lhes dá prazer nessas imagens midiáticas? Com que figuras ou situações alunos e alunas se identificam mais acentuadamente? Que modos de representar visualmente os objetos e sentimentos, as relações entre as pessoas são cotidianamente aprendidos a partir da linguagem a partir da linguagem do cinema ou da TV? (FISCHER, 2003, p. 24).

Essas questões propostas pela autora recebem, também, um reforço conceitual apoiado na linha dos estudos culturais, mais precisamente em Stuart

Hall<sup>13</sup>, justificado por ser um pensador que, segundo Fischer (2003 p. 25), “nos auxilia a compreender que vivemos em meio a uma ‘revolução cultural’ e, neste contexto, as atividades ligadas à comunicação de sentido e produção de significados nos é fundamental”. Sendo assim, Fischer adota um conceito bem amplo de cultura, entendendo-a como um

[...] conjunto complexo e diferenciado de significações relativas aos vários setores da vida dos grupos sociais e das sociedades e por eles historicamente produzidas (as linguagens, a literatura, as artes, o cinema, a TV, sistema de crenças, a filosofia, os sentidos dados às diferentes ações humanas [...]) (FISCHER, 2003, p. 25).

No entanto, Fischer explica não se tratar de uma simples adoção de conceito sobre cultura que se mostra amplo e indiscriminado, mas porque

[...] falar de cultura implica em falar de um campo muito específico, qual seja, o da produção social e histórica e social de significações numa determinada formação social. Tal produção é complexa, diversificada e sempre implica em relações de poder. [...] Há neles (referindo-se ao que é produzido pela “indústria do entretenimento”) narrativas de nosso tempo, [...] historicamente datadas, fábulas que nos traduzem e que simultaneamente nos produzem (FISCHER, 2003, p. 26).

Fischer evidencia que, nesse movimento de simultaneidade se estabelece um movimento dialógico entre nós e a TV, sendo o audiovisual uma das linguagens pelas quais podemos ter identificações instantâneas. Para a autora “de alguma forma fomos convencidos de algo, porque as imagens ou as coisas ditas naquele lugar e através daqueles recursos de linguagem fizeram sentido para nós” [...] (FISCHER, 2003, p. 28-9). Essas afirmações da autora dão um direcionamento pedagógico em sua proposta porque o conceito de cultura adotado para orientar as práticas de ensinar, pode definir o que e como se ensinar, num momento em que a educação exige posturas mais refletidas, com mais condições de responder ao momento em que vivemos. Sobre isso, Fischer que

O trabalho pedagógico insere-se justamente aí, na tarefa de discriminação, que inclui desde uma franca abertura à fruição (no caso, de programas de TV, comerciais, criações em vídeo, filmes veiculados pela TV etc.) até um trabalho detalhado e generoso sobre a construção de linguagem em questão e sobre a ampla gama de informações reunidas nesses produtos (FISCHER, 2003, p. 25).

O estudo de Fischer (2002) oferece vários indicativos à prática docente nos

---

<sup>13</sup> HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, v.22, n.2, jul/dez. 1997, p. 15-46.

dias atuais, pois ampliam as perspectivas para se entender, com mais profundidade, as operações executadas pelos meios de comunicação. Esse entendimento possibilita uma ação pedagógica mais direcionada à sistematização e ao conhecimento da linguagem televisiva do que em suspeitas sobre os meios, uma vez assumidos como parte da cultura atual. Um desses indicativos é a relação entre imagem e “verdade”, junto à ideia de “desnaturalização” do olhar sobre as mesmas. Sobre isso, Fischer manifesta que

As imagens da TV tendem a fixar determinadas “verdades”, determinados conceitos universais [...]. Haveria, a meu ver, um trabalho riquíssimo a ser feito no espaço escolar, no sentido de mergulhar nessas imagens e procurar desnaturalizar aquilo que já se tornou corriqueiro, senso comum [...] em relação às nossas habituais classificações e marcações do social. (FISCHER, 2003, p. 42-3).

Fischer ainda propõe que os diversos produtos audiovisuais sejam comparados e analisados para que sejam avaliados em suas possibilidades de gerar conhecimentos mais abertos à reflexão e menos “maniqueístas ou manipulativos”. Nesses produtos audiovisuais, a autora determinou seu objeto de estudo ao levar a discussão o que denominou de um “sintoma cultural”, a centralidade do corpo e da sexualidade nos produtos midiáticos. Nesse estudo, se propôs a discutir, em primeiro plano, sobre a linguagem “audiovisual eletrônica”, considerando a diversa gama de linguagens das quais a televisão é constituída (visual, textual e sonora). De acordo com Fischer (2003), a imagem do audiovisual tem características diferentes do conjunto imagético historicamente construído. Tal imagem só se tornou possível de ser gerada pelo advento da tecnologia eletrônica. Nesse caminho, a autora evidencia as formas que a TV se dispõe a lidar com a imagem dos sujeitos como projeção da verdade e/ou realidade, retomando, de um modo diferenciado, a análise sobre o que seria “verdade” ou ficção do que se vê na “tela”. A autora adota esse Meio para discutir questões sociais acerca da sexualidade e modos pelos quais a TV lida com a imagem do sujeito e o seu corpo como projeção de verdade/realidade. Fischer, ao citar Almeida (1994)<sup>14</sup>, expõe que

O que vemos e o que ouvimos pela TV, [...] por mais ficcional que muitas vezes seja, será sempre muito próximo de nós, do chamado “mundo real”, na medida em que não nos exige em princípio uma “imaginação reflexiva”, pela própria condição material desses meios, por sua linguagem diferente da escrita em um livro, por exemplo. [...] isso confere aos meios

<sup>14</sup> ALMEIDA, Milton José. *Imagens e Sons: A Nova Cultura Oral*. Cortez Editora, São Paulo, 1994.

audiovisuais extrema força e domínio sobre as chamadas populações orais, já que contribui para que essas imagens apareçam como verdade (ALMEIDA, 1994, p. 10-26 apud FISCHER, 2003, p. 72).

Com isso, é possível perceber que os sujeitos possuem a capacidade de fixar-se mais em imagens por um tempo mais longo. Estão imersos no mundo da cultura do audiovisual, pois convivem mais com ela, estão envolvidos por esse universo. Esse fato pode criar novas formas de sentir e no mundo acelerado da imagem. Beatriz Sarlo (1997)<sup>15</sup>, referenciada por Fischer (2003), aponta que “Isso tem a ver com a cultura perceptiva construída pela própria prática de ver TV, e que o público sabe muito bem utilizar quando muda alucinadamente de um canal para o outro, em resposta a silêncios ou lentidões de imagens, talvez insuportáveis para ele” (SARLO, 1997, p.10-26 apud FISCHER, 2003, p. 73-4).

Apesar do estudo de Fischer centrar-se na imagem televisiva, a autora também se refere à importância da linguagem oral e escrita para se criar um programa televisivo. Segundo Fischer, “telejornais e novelas, documentários e comerciais [...], todos se fazem a partir da palavra escrita, que ali se transforma em palavra televisiva. Essa palavra não só deve ser menos professoral e prolixa, como deve ser clara, direta e compreensiva por públicos diversos” (FISCHER, 2003, p. 75). Fischer (2003), desse modo, reafirma a ideia de que a TV se ocupa mais em mostrar, apontar, sugerir. Características estas que, somadas a um mundo de imagens tratadas e utilizadas peculiarmente, constituem boa parte do que entendemos por linguagem televisiva.

Todo trabalho anterior à veiculação de um programa de TV está atrelado a quem assiste à televisão, ou seja, ao receptor. Para tanto, a autora se reporta aos estudos sobre mídias de Elizabeth Ellsworth<sup>16</sup> para inserir em seu debate, o conceito de “endereçamento”. O sentido e a aplicação desse conceito atribuído ao estudo de Fischer, também é definitivamente importante para se afirmar alguns conceitos sustentados nesta pesquisa sobre a linguagem televisiva. O conceito de endereçamento é uma tentativa de explicitar como a TV é estrategicamente pensada

---

<sup>15</sup> SARLO, Beatriz. *Cenas da Vida Pós-Moderna: Intelectuais, arte e vídeo-cultura* na Argentina. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

<sup>16</sup> ELLSWORTH, Elizabeth. *Teaching positions: difference, pedagogy and the power of address*. New York: Teachers College, Columbia University, 1997. In: FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Televisão & Educação: fruir e pensar a TV*. 2ª ed. Belo Horizonte (MG): Autêntica: Autêntica Editora, 2003.



e destinada , de acordo com as afirmações de Fischer (2003, p. 78), são destinadas “a interpelar, alguém, um certo público” (FISCHER, 2003, p. 78). Para Fischer (2003), a ideia é importante para se entender sobre associações possíveis acerca do sujeito que recebe a mensagem televisiva, os efeitos dessas mensagens específicas de identificação, reflexão e refração, bem como, sobre as possibilidades de diálogo com realidade, de modo a evidenciar um posicionamento ativo de quem está diante da “tela”. Esse pensamento tem o seu valor reflexivo ampliado se associado ao trabalho docente. A esse respeito Fischer indaga:

[...] afinal de que forma endereçamos nossos currículos e aulas? Quem nós pensamos que são aqueles alunos e alunas, aquelas crianças, aqueles jovens e adultos aprendentes? A publicidade e a indústria do entretenimento “não brincam em serviço”, [...] seus produtos são realizados para alguém concreto e real, para alguém com quem entram em relação de modo muito particular a fim de que este “complete” de alguma forma a história narrada [...], a informação contida naquelas imagens e sons (FISCHER, 2003, p. 78).

Logo, Fischer (2003), reserva-se em suas afirmações, a dizer que por mais que haja a intenção de se atingir plenamente o público, não há garantias de controle nesse processo. Atingir o público por mais específicas que possam ser as estratégias sempre, deixam margem ou, conforme propõe Fischer (2003, p. 80-1), “deixam um ‘espaço volátil’, imprevisível, incontrolável entre filme e público, televisão e espectadores”. Essa imprevisibilidade pode estar associada ao fato de que o sujeito é múltiplo, pois dialoga com as informações visuais televisivas, entre outras, pelas quais encontra reconhecimento e ressonância com o seu universo de formação individual e social e cultural, ou seja, com suas experiências de vida. Fischer (2003), portanto, concebe a trama tecida pela linguagem televisiva, (incluindo outras mídias), como formadora de discursos, destacando suas articulações com o poder e ainda, com suas formações e influências no campo cultural. A esse respeito, a autora, guiando-se por Foucault, vem salientar que

É preciso partir da materialidade específica de coisas ditas, gravadas em algum tipo de material passíveis de reprodução. [...] ao analisar um programa de TV, daremos conta da linguagem particular desse meio de todos os detalhes da construção das imagens, da narrativa, da construção das personagens, dos diálogos da sonorização. [...] daremos conta, na mesma medida, de como esses detalhes de linguagem existem, se constroem, no âmbito maior da produção de significados na cultura, e que relação tem com determinados saberes que circulam na sociedade, e como se articulam as lutas muito concretas de interpelação dos sujeitos e de busca de imposição de sentidos (FISCHER, 2003, p. 88-9).

Por essa via teórica, a autora chama a atenção para uma questão fundamental a esta pesquisa, centrada na análise da imagem televisiva pela ênfase dada ao papel da linguagem e da imagem televisiva, sem minimizar ou ignorar os demais aspectos relacionados à televisão como o institucional e o comercial. Os caminhos apresentados pela autora nos oferecem condições para que sejam percebidos, entre outros aspectos: as linguagens apropriadas pela TV e diferenças entre elas, os modos pelas quais as linguagens inter-relacionam para formar discursos, além de destacar muitas das peculiaridades da visualidade televisiva.

Fischer (2003), nessa perspectiva de explorar a linguagem televisiva pelos seus conteúdos discursivos, salienta a necessidade de processos aprofundados para tal exploração, remetendo-a para o âmbito escolar, mais precisamente, ao currículo escolar e ao trabalho pedagógico. Fischer ressalta que “o trabalho educacional com imagens da TV tem a função de propiciar a pesquisa, o levantamento e a discriminação de tipos de programas, tipos de produto de modo a não reduzir-se a uma crítica às vezes unicamente ideológica à televisão” (FISCHER, 2003, p. 106). Assim, a autora elabora uma proposta de roteiro destinado ao trabalho tanto com jovens da escola básica, quanto com alunos do ensino superior, por meio do qual se dispõe concreta e metodologicamente a auxiliar a leitura dos produtos televisivos numa tentativa de, como ela própria afirma,

Ampliar a compreensão a respeito do currículo escolar, de modo que este incorpore decisivamente os tantos aspectos da cultura na prática pedagógica, os tantos saberes que circulam em nossa sociedade e que participam da formação de crianças e jovens – entre os quais certamente estão os saberes e práticas tratados nas imagens, textos e sons produzidos e veiculados pela televisão (FISCHER, 2003, p. 91-2).

A proposta de roteiro apresentada por Fischer possui um formato didático expresso por seis questões subdivididas em problematizações que se desenvolvem a partir de uma lógica de reconhecimento e desvendamento, ou seja, cada questão parte de situações para observação que vão suscitar discussões mais complexas sobre os produtos televisivos. Cada questão está relacionada a uma abordagem dada sobre televisão ao longo do estudo da autora. Fischer as organiza, de modo a contemplar preocupações diferenciadas, quais sejam: os gêneros televisivos e a relação entre ficção e realidade; A estratégia do endereçamento; A estrutura dos programas de TV suas divisões e subdivisões de tempo; A percepção e a consciência do que vemos na TV; As linguagens que compõem a linguagem

televisiva e por último, A linguagem televisiva, ou o que torna algo televisivo.

De certo modo, cada questão proposta por Fischer se apresenta como um resumo das ideias, trazidas de forma sistemática, para o desenvolvimento de um olhar diferente sobre o que é produzido pela televisão. Esse esforço da autora para evidenciar ao campo educacional a necessidade de reflexão sobre cultura, sexualidade e relações de poder intermediadas pela imagem televisiva, tratada não só ideológica, mais metodologicamente, tem como uma das razões mais importantes, apresentar uma proposta para se educar para e pela TV. O entendimento de Fischer sobre a linguagem televisiva em sua proposta de explorar o seu potencial discursivo no espaço escolar, reestabelece um diálogo mais efetivo entre o sujeito e a televisão, direcionamento que comunga com a perspectiva percorrida pelos autores que serão apresentados na sequência. Esses autores pertencem à linha dos Estudos culturais na América Latina e dispõem a firmar um debate destinado a rever o lugar que o sujeito ocupa nos processos de recepção, envolvendo entre os meios, a televisão em especial.

### 1.3 AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS CULTURAIS LATINO AMERICANOS

Na direção de finalizar as referências deste estudo, foram trazidas a esta pesquisa dois autores com suas fundamentais contribuições da linha dos estudos culturais da América Latina, desenvolvidas no campo da comunicação.

O primeiro deles, o teórico contemporâneo Jesús-Martín Barbero, se dispõe a sustentar outros modos de entender os meios de comunicação, em especial, a televisão. Junto às contribuições de Germán Rey, do campo da psicologia, Barbero salienta que a televisão se encontra no contexto cultural das tecnologias comunicacionais e das visualidades contemporâneas e está definitivamente inserida no cotidiano das pessoas.

Dispostos a revisar e superar as concepções que ainda compreendem a televisão como meio que serve á lógica mercantil, os estudos de Barbero se encerram num importante e atual diálogo interdisciplinar que se vale dos terrenos da antropologia, filosofia, epistemologia, estética e semiótica e, por isso, tornando-se um referencial que oferece a compreensão da televisão sob outros ângulos. As

discussões promovidas sobre os meios de comunicação e as suas relações com o sujeito, a sociedade e a cultura na América Latina se sustentam em duas bases que Barbero denomina de *rupturas* e *deslocamentos*. Primeiramente, há um rompimento com as perspectivas teóricas que concebem a unilateralidade nos processos de comunicação para que seja possível restabelecer neles, o sujeito como elemento ativo. Para tanto, esse autor situa seus estudos nos processos comunicacionais latino-americano da contemporaneidade. Essa localização temporal (atual) e espacial (na América Latina), determinada pelo teórico, mostra-se substancial à pesquisa por trazer à tona preocupações que identificam e valorizam as expressões populares latino-americanas, junto a novos fenômenos comunicacionais dependentes da linguagem audiovisual. Essas bases teóricas formuladas por Barbero constituem um importante debate de natureza epistemológica para valorizar a orgânica relação entre as esferas da social e cultural, na medida em que o foco do debate sobre comunicação é direcionado à instância da cultura.

Para determinar o sujeito nesses processos, Barbero se valeu do termo o *popular* em seu coletivo para determinar aquele que escapa das forças dominantes e interpela, age, cria e subverte a ordem dominante. Segundo Barbero (2008), o *popular* representa as formas de manifestação coletiva do sujeito, capaz de se presentificar por meio de leituras de mundo paralelas às impostas pelos pensamentos hegemônicos. Essas leituras de mundo específicas, realizadas por meio de narrativas em diversas linguagens, Barbero denomina de “mediações”.

Para o teórico, as mediações foram absorvidas pelos meios de comunicação, mas dentre todas, a televisão foi que se apropriou e reformulou, até então, como nenhum outro meio, a expressão popular. Logo, o estudo das produções televisivas, ou mais precisamente, as telenovelas latino-americanas, tornou-se um dos objetos de estudo mais relevantes a Martín Barbero para se avaliar como os processos comunicacionais operam valores e sentidos na contemporaneidade. Esse quadro demonstra, segundo Barbero e Rey (2004), um como “des-ordenamento” cultural. Nesse pensamento, os autores apontam que

[...] o *des-ordenamento cultural* que atravessamos se deve, em grande medida, ao entrelaçamento cada dia mais denso entre os modos de simbolização e ritualização do laço social com os modos de operar dos fluxos audiovisuais e das redes comunicacionais. O estouro das fronteiras espaciais e temporais que eles introduzem no campo cultural, des-localiza os saberes, deslegitimando fronteiras entre a razão e a emoção, saber e informação, ciência e arte, saber especializado e experiência profana. O

que modifica tanto o estatuto epistemológico quanto institucional das *condições de saber* e das *figuras da razão* em sua conexão com novas formas de sentir e as novas figuras de sociabilidade (BARBERO;REY, 2004, p. 18, grifos dos autores).

Nessa direção, o que se pretende evidenciar na perspectiva barberiana é como imagens dessa natureza (originadas pelas tecnologias da comunicação), com um intenso dinamismo nunca antes pensado, vêm modificando as sensibilidades e a cognição dos sujeitos e alterando também a epistemologia do ver e do saber na contemporaneidade. Nessa perspectiva defendida por Barbero e Rey (2004), a televisão se mostra cada vez mais caracterizadora do nosso tempo, em função dos modos pelos quais ela se apropria da cotidianidade, promovendo identificações com as pessoas. Assim sendo, é possível se evidenciar essas relações orgânicas e dependentes do sujeito com os meios, como prática contemporânea de interação.

Nessa perspectiva, outro autor da Linha, Guillermo Orozco Gómez, junto às ideias de Barbero se dispõe a desenvolver estudos de recepção, nos quais suas produções de caráter teórico-metodológico que se intercambiam entre o campo da comunicação e da educação. O autor dedica-se, especialmente, ao restabelecimento dos sujeitos na audiência, entendendo-a como o coletivo de telespectador. Orozco discute, nesse tema, a televisão e suas relações com os campos da cultura, sociedade, tecnologia e política. Em sua trajetória de estudos, apresenta duas vias de pesquisa integradas em muitos aspectos: A que está centrada na Educação para os meios e a que se ocupa do Modelo das Múltiplas Mediações. No entanto, o enfoque dado por Orozco, voltado a questões da educação, será o mais evidenciado por apresentar vários pontos de confluência com o contexto desta pesquisa. De início, é possível apontar que uma das questões que mobilizou o autor a cumprir um percurso do terreno da comunicação para o educacional foi a de tentar compreender, segundo Orozco, o

[...] fenômeno educativo que está se desenvolvendo através dos Meios de Comunicação. Por outro lado, há uma transformação dos processos perceptivos. [...] As crianças são capazes de receber mais informações por minuto e de processar mais informações através de imagens, sons, textos diversos. O que está acontecendo é um fenômeno onde a lógica tradicional da linguagem escrita está se modificando [...] (OROZCO, 2005, p. 18).

Portanto, para Orozco (2005), educar para os meios é um grande desafio multidisciplinar que aposta na “alfabetização crítica por meio de elementos considerados fundamentais: a linguagem e os códigos específicos dos meios de

comunicação”. Ao pensar numa Pedagogia para os meios de comunicação, o autor define, de antemão, o contexto de onde parte as suas discussões para localizar sua problemática sobre processos de recepção para a área pedagógica. Para Orozco,

[...] os esforços de educação crítica, leitura crítica dos meios dos anos 70 e 80 eram esforços ideológicos e não pedagógicos [...] um problema metodológico: como fazê-lo? De fato, esse problema metodológico está em conexão com um problema epistemológico: como conhecer as distintas linguagens dos meios? Como fazer sentido de diferentes linguagens, como produzir conhecimentos de distintas linguagens e como produzir conhecimento crítico de nossa interação com esses meios? (OROZCO, 2005, p. 19).

Guilherme Orozco (1998), influenciado pela obra do educador Paulo Freire, evidencia os sujeitos em seu estudo dos processos de recepção, dando-lhe o devido enfoque nas interações dela decorrentes, para desenvolver propostas educativas transformadoras. Sobre isso o autor expõe que:

[...] trabalhando com os telespectadores, a partir da recepção, pode-se verificar essa interação deles com os meios. Outros pesquisadores trabalham sob outros ângulos: como as indústrias culturais, com os sistemas de comunicação e obtêm conhecimento para intervir em outro nível. Mas se o objetivo é modificar e ao mesmo tempo influir no processo educativo das pessoas, a pesquisa da recepção é uma porta de entrada. Uma vez conhecendo seus receptores e as suas interações, poder problematizá-las no sentido de Paulo Freire, tratar de melhorar essa interação para o benefício dos próprios sujeitos. [...] aqui creio que encontrei esta maneira de vincular o educativo com o comunicativo: pesquisar para intervir e propor estratégias que transformem e modifiquem as interações dos sujeitos com os meios (OROZCO, 1998, p. 78).

Outro foco importante que também compõem o conjunto de preocupações do autor sobre a revisão dos processos de recepção e o receptor diz respeito aos próprios programas de TV. Em seus estudos, Orozco (1998) admite um sujeito que age e interage frente à televisão, e, com isso, defende que a educação não se desenvolve somente por meio de programas educativos: todo conteúdo televisivo pode se transformar numa experiência educativa na escola. Nessa perspectiva, Orozco expõe que,

[...] quando se fala de um programa educativo, instrutivo da televisão, se fala de um programa que tem objetivo explícito de ensinar algo, porém a definição de educativo, [...], não está na televisão, está no receptor. A partir do receptor, o educativo pode ser qualquer coisa, [...] O educativo se define pelo receptor, relacionado ao significado que ele encontra em um programa. A possibilidade de aprender é muito mais ampla que a possibilidade de ensinar (OROZCO, 1998, p. 82).

Essas possibilidades de aprender, segundo Orozco (1998), destacam que os

momentos de interação dos sujeitos com os meios podem acontecer pela ação pedagógica voltada aos meios, por intermédio das quais os alunos podem realizar experiências diferenciadas com a televisão. Ainda, segundo Orozco (1998, p. 87), “a educação para televisão tem que levar os telespectadores a passarem da dimensão emotiva para dimensão da reflexão; só assim é possível fazê-lo sujeito de sua própria interação com a televisão”.

A segunda via formulada por Orozco (2001) e mencionada anteriormente, diz respeito às “Múltiplas Mediações” como sendo um ponto especial a ser evidenciado, em função de como o autor dispõe analiticamente a televisão. Ele a concebe em quatro âmbitos diferentes, embora igualmente observe a ocorrência da simultaneidade e da indistinção de limite entre eles, por algumas vezes. Orozco especifica que “esses âmbitos estão definidos pela dimensionalidade quadrangular da televisão, que envolve a linguagem televisiva, a mediacidade da televisão, sua tecnicidade e sua institucionalidade” (OROZCO, 2001, p. 159). Essa subdivisão da TV em dimensões é uma organização metodológica que comunga com um dos objetivos da pesquisa destinado à compreensão da televisão como linguagem, na direção de destacar uma abordagem menos simplista e redutora relacionada apenas a questões ideológicas sobre a televisão.

Nos conteúdos das demais dimensões, Orozco concentra um debate direcionado ao campo da comunicação para expor seu debate de forma mais detalhada, sobre “audiências televisivas”, as quais, embora estejam ligadas à dimensão da linguagem televisiva, não serão discutidas aqui por se tratar de questões voltadas a estudos específicos de recepção no campo da comunicação.

As contribuições de Orozco, junto às anteriormente apresentadas neste capítulo, puderam indicar alguns caminhos percorridos pelas produções a respeito da interface entre os meios de comunicação e a escola. É importante destacar que, dentre as literaturas aqui apresentadas, os estudos de Francisco Gutiérrez, Joan Ferrés e Heloísa Dupas Penteado, ao abordarem o tema televisão e escola, sustentam-se igualmente na perspectiva Crítica dos meios, base teórica que reflete a ideia de um sistema comunicativo controlador e mecânico, composto pelo emissor, mensagem e receptor, bem como do sujeito como um ser inerte e reprimido. Essas mesmas propostas pedagógicas seguem a lógica de advertência sobre os meios e aos conteúdos televisivos. Por outro lado, trazem vários elementos do campo da

semiótica que auxiliam, por meio de suas especificidades, a compreensão de processos de “leitura” da linguagem da televisão.

Já as contribuições de Tânia Maria Esperon Porto e Rosa Maria Bueno Fischer, evidenciam o estudo da linguagem da televisão, na direção de destacar como esse meio se apropria e reflete a realidade, ao expor questões sociais acerca das diferenças sociais, diversidade, sexualidade, violência, entre outros temas. O enfoque dado na linguagem televisiva e nas formas pelas quais estas promovem a identificação com os sujeitos, sinaliza teórica e metodologicamente, na proposta de cada uma das autoras, outras possibilidades de entendimento sobre a televisão que vêm apontar outras perspectivas para abordar esse meio em sala de aula.

Os autores da linha dos Estudos Culturais latino-americanos, Jesús-Martin Barbero e Guillermo Orozco Gómez, em seus estudos sobre recepção, concebem o processo comunicacional como uma estrutura dinâmica, plural, que descentraliza os meios – especialmente a televisão – como dispositivo controlador na relação dos telespectadores com os meios. Essa perspectiva teórica afirma o sujeito como o principal agente de mediação, a fim de evidenciar a televisão como parte da cultura e da vida cotidiana.

Essa linha, que se desenvolve no campo da comunicação, também se empenha em debater, sob a sua orientação teórica, questões relacionadas ao campo educacional, ao qual indica caminhos importantes para se refletir sobre a interação com os meios no espaço escolar, sob outros prismas, e sobre a ampliação do significado de leitura, na direção de buscar entendimento sobre importância e a influência que o conjunto imagético atual imprime na esfera social e cultural.

Nessas produções, o que se tem em comum é o olhar voltado ao universo escolar, com discussões centradas em processos formais de ensino e aprendizagem nos quais o termo “leitura” é amplamente utilizado como processos direcionados ao estudo da televisão. Este levantamento, dada a variação de linhas teóricas utilizadas, junto à suas concepções sobre sujeito, escola, cultura e televisão, vem estabelecer importantes parâmetros para indicar a direção que a pesquisa irá tomar, a fim de tentar responder a alguns dos silêncios ainda existentes sobre a temática televisão e escola, no sentido de avançar dos pontos nos quais se concentram as ideias dos autores aqui trazidos, acerca das relações entre os domínios televisivo e escolar, quais sejam:



- a compreensão do sujeito como alguém passivo e vitimizado frente aos conteúdos televisivos, sustentada pela teoria Crítica, que se reflete em propostas baseadas em uma visão preventiva sobre a televisão, por concebê-la como portadora de discursos e ideologias dominantes. É possível classificar a televisão como linguagem audiovisual e lançar outro olhar sobre ela, na perspectiva de discuti-la como objeto da cultura em sua capacidade interação e produção de sentidos;
- os conteúdos/programas televisivos utilizados como estratégia metodológica a serviço de determinada área do conhecimento escolar. A leitura da imagem da televisão tratada na perspectiva do ensino da arte, na linguagem das artes visuais, se molda como uma possibilidade de entender as imagens provindas desse meio como conteúdo, e valorizando-as em seu sentido estético, cultural e interacional;
- o estudo da linguagem e dos conteúdos televisivos como ação estratégica ou redentora para desvendar os limites e demais implicações a respeito do que seria “verdade/realidade” e ficção, podem ser ampliados na medida em que a imagem da televisão recebe atenção especial e é enfocada como parte da evolução da imagem, sendo tratada especificamente como imagem televisiva.

Entre os vários aspectos apresentados, quais sejam: à visão instrumental sobre televisão no espaço escolar; à diversidade de propostas de discussão sobre a televisão, centradas em seus aspectos ideológico/institucional, compreendendo esse meio a partir de um modelo unilateral de comunicação e, por fim, as propostas metodológicas para o estudo da televisão, que pressupõem a sua linguagem como dispositivo de controle sobre a realidade, formaram um quadro de preocupações que necessitam ser levado à discussão, na direção de encontrar algumas respostas que sinalizem outras perspectivas de relação entre a escola e a TV.

Assim, o capítulo que segue, destina-se a discorrer, especialmente sobre o sujeito e a linguagem, no contexto teórico do Círculo de Bakhtin, com o auxílio de autores importantes para a elaboração desta pesquisa e que já foram referenciados no primeiro capítulo. O objetivo é construir um aporte necessário para revelar outros caminhos para se entender as interações que cotidianamente se desenvolvem no meio social, mediadas pela linguagem televisiva.

## 2 DIÁLOGOS NA CONTEMPORANEIDADE

*A televisão é e será aquilo que fazemos dela.  
Arlindo Machado*

As literaturas contidas no primeiro capítulo, voltadas ao estudo sobre a televisão e a escola e suas possíveis interfaces, trouxeram importantes elementos de análise para se pensar sobre o objeto desta pesquisa, isto é, a leitura da imagem televisiva. Porém, esses estudos se apresentaram orientados, teórica e metodologicamente, por concepções diversas a respeito de televisão, sujeito e escola, as quais puderam ser organizadas, basicamente, em três vertentes. Primeiro aqueles estudos que entendem a televisão como instrumento ideológico ligado a interesses de mercado, refletindo uma visão pessimista/negativa sobre esse meio. Compreendem as ações pedagógicas para “leitura dos meios” como uma forma de advertir o telespectador sobre a influência e o controle que a televisão exerce sobre ele.

A segunda vertente diz respeito a estudos que evidenciam a televisão como um expoente tecnológico, no entanto, produzem igualmente, ações pedagógicas que refletem uma postura preventiva frente à televisão, em função da pouca ou nenhuma credibilidade dada a seus conteúdos. Por fim, a última vertente está relacionada a estudos que, de modo geral, evidenciam conceitos sobre um sujeito mais ativo nos processos comunicacionais. Nas abordagens que discutiram essa temática, junto à educação, a preocupação com o sujeito se refletiu nas propostas pedagógicas que levaram em conta processos de mediação e interação, o que caracterizou discussões mais aproximadas às desenvolvidas nesta pesquisa, isto é, que compreendem como orgânicas as relações entre comunicação e linguagem. Numa outra perspectiva, mas que também sustenta a importância do sujeito nos processos comunicacionais estão os estudos que analisam e contextualizam a televisão como um expoente da comunicação e da cultura.

Essa última vertente comporta abordagens diferenciadas que relacionam a televisão ao terreno da linguagem e da cultura. Tais abordagens apresentaram-se como ponto de partida para fundamentar a leitura da imagem televisiva como processo de interação formalizado na escola, na direção de orientar um estudo que

revelasse experiências escolares que pudessem denotar aproximações diferenciadas com esse meio.

Sendo assim, recorreu-se, neste capítulo, a um trabalho reflexivo fundado em linhas teóricas que permitiram evidenciar o sujeito como elemento mais relevante de todas as questões levantadas sobre comunicação e educação no capítulo anterior. Assim, um exercício de reflexão sobre a televisão associada à linguagem também dá espaço para que esse meio seja concebido como produção humana, cuja linguagem audiovisual, caracterizadora do nosso tempo, pode ser considerada como uma das formas de interação mediadas pelas tecnologias atuais. Com isso, é possível reafirmar o sujeito em suas práticas, por meio das quais ele expressa a sua capacidade de dialogar e produzir sentidos na contemporaneidade.

Nessa perspectiva, se funda o propósito deste capítulo que está em destacar aspectos dialógicos presentes na relação do sujeito com a imagem televisiva. Esse aporte será associado, no próximo capítulo, ao objeto desta pesquisa – a leitura de imagem televisiva – para se considerar essa leitura específica como uma prática de interação na escola. Para este debate que sustentam discussões acerca da capacidade humana de se comunicar, deu-se ênfase à linguagem e às relações dialógicas, próprias da teoria de Mikhail Bakhtin.

Bakhtin é o principal pensador de um grupo de intelectuais russos que formaram, nas primeiras décadas do século XX, o chamado Círculo de Bakhtin. Esse grupo foi responsável por difundir novas ideias no campo das ciências humanas e da arte. O valor teórico desse ideário vem representar para estas reflexões, o vigor necessário para se abordar questões semióticas, quando se quer levar em conta o sujeito como ser social. Dentre as obras do Círculo que aqui são referência estão: *Estética da Criação Verbal*, *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance* e *Marxismo e Filosofia da Linguagem*<sup>17</sup>.

Para auxiliar nas discussões sobre sujeito e linguagem, relacionando-as à ideia dos meios de comunicação como prática, recorreu-se à linha dos Estudos Culturais britânicos, mais especificamente, às contribuições de Raymond Williams

---

<sup>17</sup> Durante algum tempo houve controvérsias em relação à autoria da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* e muitos comentadores a atribuíam a Mikhail Bakhtin, razão pela qual podemos encontrar a obra publicada como sendo de sua autoria. Porém hoje, é possível afirmar que a obra é verdadeiramente de Valentin Volochínov, um dos integrantes do Círculo. Considerando essa questão, fez-se jus à autoria da obra a este último pensador.

sobre cultura, que percorrem uma perspectiva sociológica. Essa referência teórica desenvolvida no campo da literatura, também orientadas pela visão bakhtiniana sobre linguagem, e que defende formas populares de produção de cultura, harmoniza-se com as expectativas da pesquisa, ao possibilitar associações da televisão com outros saberes e fazeres que compõem o cotidiano dos sujeitos.

Recorreu-se, também, a uma extensão dessa linha na América Latina, a fim de reforçar as discussões acerca de processos comunicacionais e culturais, especialmente defendidas na produção teórica de Jesús-Martín Barbero, que reforça, numa teoria contemporânea, o sujeito e o seu papel nos terrenos da comunicação e da cultura. Essa teoria sustenta *deslocamentos* e *rupturas* que se constituem nas bases metodológicas para as pesquisas em comunicação na América Latina, apropriadas ao estudo da cultura do povo latino-americano. *Deslocamentos* porque o teórico estabelece como foco do seu debate na comunicação a instância da cultura, levando em conta a dimensão histórica e de lugar, ou seja, põe em destaque a cotidianidade social, representadas por matrizes culturais ou formas de expressão popular, cotidianas não legitimadas. A outra base, a das *rupturas*, se opõe às metodologias maniqueístas ou reducionistas de análise e avaliação dos fenômenos comunicacionais.

Assim, Barbero defende para a comunicação, a superação da ideia de passividade do sujeito como receptor, no mesmo tempo que recusa o modelo linear que ainda orienta compreensões sobre os processos comunicacionais. Esses aspectos defendidos por Martín Barbero representam não só uma concepção sobre comunicação adotada nesta pesquisa, como também uma perspectiva de discussão que adentra ao campo educacional, em razão dos questionamentos de ordem epistemológica que são possíveis de serem desenvolvidos, no que se refere à relação dos sujeitos com os meios e à produção cultural, quando apontada para a existência de outras expressões e formas de leitura de mundo que necessitam ser reconhecidas pela escola.

Essas três vias teóricas formaram um aporte com diversos aspectos consonantes a respeito do sujeito, com vistas a reafirmá-lo como aquele que se relaciona potencialmente com os outros e com o mundo, por meio de uma diversidade de formas de interagir e de produzir sentidos nessas relações. Por essa razão, as reflexões que se desenvolveram neste capítulo, buscaram evidenciar: o sujeito em sua capacidade de produção de sentidos, mediada tecnologicamente pela

televisão; a relação desse meio, enquanto linguagem audiovisual, com a sociedade e a cultura e, por fim, a leitura da imagem televisiva como processo formalizado de interação com a televisão.

Essas reflexões tiveram o propósito de subsidiar o quarto capítulo para gerar respostas às inquietações da pesquisadora, surgidas no meio escolar, e que foram traduzidas nesta pesquisa como um estudo sobre *a leitura da imagem televisiva*.

Portanto, o que segue são abordagens ancoradas numa concepção de sujeito que contribuiu para destacar a televisão na dimensão de linguagem, com a finalidade lançar outro olhar sobre a relação dos sujeitos com esse meio. Um olhar menos relacionado a uma lógica de comunicação unidirecional (televisão e receptor) ou às perspectivas semióticas, centradas em questões gramático-visuais. Deu-se ênfase aqui à capacidade do ser humano de elaborar representações, em função de ser um estudo voltado à escola e ao professor de Arte, considerando suas práticas que, de algum modo, puderam representar interações formais, envolvendo os meios de comunicação que se valem da linguagem audiovisual.

Assim, entende-se que a teoria do Círculo de Mikhail Bakhtin, mais precisamente localizada no pensamento bakhtiniano sobre relações de natureza dialógica, foi uma assertiva para se discutir sobre possibilidades de interação com os meios, levando-se em conta a linguagem audiovisual e as imagens por ela produzidas. Discussões essas permitidas, especialmente, pelo enfoque dado às contribuições ontológicas do pensamento bakhtiniano que também permeiam as visões de Williams e Barbero.

## 2.1 O SUJEITO DIALÓGICO

A televisão, cada vez mais acessível às maiorias, é pioneira quanto ao ingresso das pessoas ao mundo tecnologicamente mediado pelo audiovisual, sendo, há várias gerações, um dos meios mais presentes no cotidiano social. Para entender a TV em sua permanência tanto como produto quanto como meio de comunicação, cada vez mais em evidência em função de suas associações com outros recursos tecnológicos, foi preciso recorrer a perspectivas teóricas que permitem entender a televisão de um modo diferenciado. Ao considerá-la em sua dimensão de linguagem, foram realizadas associações com aspectos sociais e culturais para admitir que na TV podem circular conteúdos simbólicos com os quais os sujeitos vão se identificar

ou questionar, refutar, concordar ou seja, interagir das mais diferentes maneiras. A partir disso, admite-se também, tanto a interdependência da TV em relação ao meio social quanto à imprevisibilidade do sujeito/telespectador<sup>18</sup> diante dessa tela, o que relativiza o domínio que se imagina que ela exerça sobre ele.

Assim, desde as práticas de interação realizadas pelo signo verbal até as que se desenvolvem a partir da linguagem audiovisual televisiva – de estrutura polissêmica e que permite interações mais complexas – é possível constatar que o sujeito, além de ativo, é múltiplo em sua capacidade de dialogar. Em função disso, considera-se a televisão como uma das mais cotidianas experiências de interação que acompanha o ritmo intensificado do diálogo em nossos dias. Essa condição estabelecida para a televisão e os sujeitos tem implicações importantes relacionadas ao próprio sujeito, em sua capacidade de interagir em seu meio social e também de transformar, por meio de seus fazeres, a sociedade e a cultura. Logo, é impossível não reconhecer tais fatos como um recorte da própria evolução das sociedades, manifestada em valores e práticas que refletem essa transformação na constituição subjetiva dos sujeitos e nas práticas comunicativas da atualidade.

Essa condição ativa do sujeito diante dos mais variados modos de interagir na sociedade e na cultura, encontra-se respaldada na visão bakhtiniana sobre a linguagem, aqui compreendida como um terreno em que as relações reais, concretas se desenvolvem. Isso possibilitou o entendimento da linguagem audiovisual como o desenvolvimento e a ampliação da linguagem pela ação das tecnologias, por meio das quais o signo verbal foi combinado aos signos sonoro e visual. Portanto, a televisão, inserida no contexto das linguagens e das produções audiovisuais, se apresenta como um agente viabilizador dos atuais processos comunicacionais. Isso significa que assistir à TV é uma prática comunicativa que se desenvolve de maneira constante e intensa na vida dos sujeitos e que, conseqüentemente, está relacionada à capacidade do sujeito de agir pela linguagem, ou seja, de inovar nos modos de dialogar e de produzir sentidos.

Com essa perspectiva, se fortalece, ao mesmo tempo, o papel fundamental que o sujeito desempenha nesses processos enquanto práticas cotidianas, num mundo mediado por símbolos, e uma compreensão mais ampla e razoável sobre o

---

<sup>18</sup> O termo *sujeito/telespectador* refere-se, a ideia sustentada nesta Pesquisa e que compreende, de modo mais específico, o sujeito que interage com o outro e com o mundo, mediado pela televisão.

sujeito, pois a combinação de signos e de linguagens sinaliza outros modos de ser, estar e fazer no meio social, o que vem reafirmar a necessidade do sujeito de diversificar os modos de estabelecer diálogos com o mundo. De acordo com Bakhtin, o sujeito “permanecendo como sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se pode ter dele só pode ser *dialógico*” (BAKHTIN, 2003, p. 400, grifo do autor). Partindo dessa base teórica bakhtiniana, é possível sustentar esse entendimento sobre o sujeito, em seu maior grau de complexidade, pelo conceito diálogo que é defendido. O sentido dialógico de Bakhtin traduz o sujeito da linguagem como dependente de outras subjetividades e de uma diversidade de referências passadas e presentes em sua vida, ou seja, ele constrói sentidos dialogicamente, de maneira constante e infundável.

Por essa condição de interdependência estabelecida na teoria bakhtiniana, entende-se que o sujeito dialógico encontra-se em perene condição de inacabamento, ou seja, em constante construção. Nesse sentido, as linguagens e as suas extensões, como a audiovisual, fazem parte da trajetória evolutiva da linguagem, cuja diversificação nas formas de circulação e recriação semântica pode gerar infinitas significações.

Nessa perspectiva, o termo “diálogo” se vê reportado ao dialogismo, uma das categorias mais discutidas do pensamento bakhtiniano. O diálogo, nesse contexto teórico, não representa, portanto, relações sucedidas a partir da linguagem expressa unicamente pelo signo verbal. Essa relação de diálogo, (de caráter dialógico, especificamente, por causa da construção de sentidos), é uma das vias para se compreender o significado bakhtiniano de linguagem o que, igualmente, permite redimensionar o sujeito como ser atuante e dependente dela para formar e transformar seu repertório de subjetividades. Essa orientação caracterizadora do pensamento de Bakhtin evidencia o sujeito em sua capacidade plural de interação, cuja manifestação se dá por meio dos diversos processos comunicativos atuais, pelos quais os signos vão transitar ou ainda, propagar-se e transformar-se no meio social, numa dinâmica que promove novas conexões entre os sujeitos e destes com o mundo.

Com isso, entende-se que o conceito sobre sociedade também segue a orientação dialógica, pois é nesse espaço que os sujeitos se impõem, se relacionam, produzem sentidos, ou seja, promovem relações de natureza semântica. Logo, a linguagem não pode estar dissociada do meio social. No pensamento de Volochínov

Os signos só podem aparecer em um *terreno interindividual*. Ainda assim, trata-se de um terreno que não pode ser chamado de “natural” [...]: não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social. *A consciência individual é um fato sócio-ideológico* (VOLOCHÍNOV, 2006, p.33, grifos do autor).

Nessas afirmações de Volochínov, entende-se que os sentidos se constroem somente a partir de signos condicionados a um espaço social, sendo esses elementos responsáveis por organizar, sustentar e influenciar a formação de outros signos. A partir dessa dinâmica, que é essencialmente dialógica, é possível compreender sobre a interdependência das dimensões simbólica e social. Nesse meio, o ser dialógico é um ser dependente do outro e se forma a partir de várias referências ou, conforme a expressão do Círculo, a partir de diferentes vozes com as quais ele interage socialmente. Isso também se mostra como um dos traços importantes da estrutura dialógica a ser destacado, pois essas vozes podem transitar pelas dimensões espacial e temporal, isto é, não estão restritas ao tempo ou ao espaço. Como sublinha Bakhtin, “Não há limites para o contexto dialógico, este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites” (BAKHTIN, 2003, p. 410). Com isso, entende-se a amplitude das infinitas possibilidades de recriação semântica. Nesse aspecto das relações dialógicas está uma justificativa bakhtiniana para a compreensão do sujeito como um ser múltiplo, capaz de formar representações e de transformar a si e o mundo, representada por diferentes práticas sociais, dependentes do outro para significarem.

## 2.2 O “OUTRO” NA TELA DA TV

Na infinitude de possibilidades de associações semânticas no contexto dialógico, considerando a sua extensão no tempo e no espaço, é possível entender a televisão em sua dimensão de linguagem, bem como na sua relação com a sociedade e a cultura. Esse meio também sobrevive de apropriações de diversos formatos narrativos, fatos cotidianos e modos de expressão popular, que antes eram apresentados diretamente ao público e que hoje, permeiam os mais diversos gêneros televisivos. Nisso pode residir boa parte da sua capacidade de invocar



olhares e dinamizar a associação de subjetividades, ideias e sentimentos específicos ou universais; próprios do nosso tempo ou ancestrais.

Essas produções podem explicar as identificações com os conteúdos televisivos que, retomam e recriam representações de mundo que circulam no tempo e no espaço. Essa dinâmica da televisão, relacionada ao contexto dialógico, admite inúmeras possibilidades de conexão de natureza semântica e permite estabelecer outro lugar ao sujeito nos processos interacionais. O sujeito dialógico, enquanto alguém que se reafirma ideologicamente por intermédio de suas práticas, não corresponde à ideia de linearidade nos processos de interação com os meios, em especial, com a televisão, pois, na via bakhtiniana, as interações são defendidas como modos de existir dos sujeitos pela linguagem e não podem ser diferentes quanto à diversidade e complexidade.

Essa perspectiva sobre sujeito como ser da linguagem encontra ressonância na visão sustentada por Martín Barbero, formada no campo da comunicação relacionada à cultura, especificamente, no contexto de seus estudos sobre recepção. Uma das preocupações centrais do teórico é rever e sustentar epistemologicamente o debate sobre o sujeito-receptor. As discussões que ocorrem na linha dos Estudos Culturais latino-americanos guiadas por Barbero, vão ao encontro de ideias de Bakhtin, ao apostar no processo comunicativo como um evento mais complexo. Segundo Barbero:

[...] a recepção não é somente uma etapa no interior do processo de comunicação, um momento separável, [...], mas uma espécie de outro lugar, o de rever e repensar o processo inteiro da comunicação. Isto significa uma pesquisa de recepção que leve à explosão do modelo mecânico [...]. Entendo o modelo mecânico como sendo aquele em que não há verdadeiros atores nem verdadeiros intercâmbios. [...] Nele, a recepção é um ponto de chegada daquilo que já está concluído (BARBERO, 1995, p.40).

Barbero (1995) afirma, a partir de seu conceito sobre recepção, que é necessária uma preocupação com questões acerca dos processos comunicativos para abranger as dimensões cultural e social, a fim de se dar o reconhecimento às novas relações cotidianas, mediadas tecnologicamente. Nessa direção, o teórico sustenta que,

O estudo da recepção, no sentido em que estamos discutindo, quer resgatar a vida, a iniciativa, a criatividade dos sujeitos; quer resgatar a complexidade da vida cotidiana, como espaço de produção de sentido; quer resgatar o caráter lúdico da relação com os meios; [...] temos que estudar não o que os

meios fazem com as pessoas, mas o que fazem as pessoas com elas mesmas, o que elas fazem com os meios [...] (BARBERO, 1995, p. 54-5).

Essas recentes perspectivas lançadas ao universo comunicacional, questionadoras, principalmente, do modelo que desconsideram a capacidade de interação dos sujeitos, harmonizam-se com o entendimento de comunicação afirmado pelo pensamento do Círculo de Bakhtin. Bakhtin (2003) sustenta, que nas relações de natureza dialógica não há passividade, pois nesses processos se promovem identificações, conexões, interseções de pensamentos entre os sujeitos envolvidos no diálogo.

Logo, as concepções que sustentam um entendimento redutor e negativo sobre a televisão, estão associadas, conforme Martin Barbero (1995), à ideia dos meios como instrumento potencial de alienação e de veiculação de ideologias dominantes e, de certo modo, ligadas à concepção epistemológica condutivista, na qual o receptor não é considerado em sua capacidade de resposta. A concepção condutivista e as perspectivas de comunicação a ela associadas, segundo Barbero,

[...] faz da recepção unicamente um lugar de chegada e nunca um lugar de partida [...] estava fundida com outra epistemologia, a iluminista, segundo a qual o processo de educação, desde o século XIX, era concebido como um processo de **transmissão de conhecimento para quem não conhece**. O receptor era “tábua rasa”, apenas um recipiente vazio para depositar os conhecimentos originados, ou produzidos, em outro lugar (BARBERO, 1995, p.41, grifos meus).

Esse modelo de comunicação, apontado e questionado por Barbero, tem reflexo em um dos significados atribuídos à cultura e que ainda orienta pensamentos em algumas instâncias da sociedade. Segundo Raymond Williams, durante o século XVIII, cultura era definida como “um processo – cultura (cultivo) de vegetais ou (criação e reprodução) de animais e, por extensão, cultura (cultivo ativo) da mente humana” (WILLIAMS, 1992, p. 10).

Nesse conceito, ainda é possível identificar uma forte presença do espírito do modelo condutivista em instâncias relacionadas ao conhecimento e à cultura, as quais, por meio de seus discursos, revelam sua crença na incapacidade do sujeito de interagir com os saberes e com a realidade. Sustentam uma visão do receptor como um sujeito inerte e incapaz diante do “controle” dos meios de comunicação. Essas perspectivas dificilmente indicariam caminhos para estabelecer possíveis associações da televisão como expoente da cultura.

Porém, o conceito defendido por Williams e aplicado a esta pesquisa, colabora para a reafirmação da perspectiva bakhtiniana: do sujeito dialógico e da linguagem como prática social. A partir de uma ótica sociológica, Williams compreende cultura como “um ‘sistema de significações’ bem definido não só como essencial, mas como essencialmente envolvido em todas as formas de atividade social” (WILLIAMS, 1992, p. 13).

Desse modo, a televisão, entre outros meios, pode ser pensada como parte constituinte das referências simbólicas provindas do universo midiático audiovisual e, por essa razão, encontra-se inserida no contexto da cultura por representar também, um dos modos pelos quais os sujeitos se manifestam ideologicamente, constroem visões de mundo e as intercambiam por meio da linguagem. Portanto, entender que assistir à TV é uma experiência de interação que se desenvolve no cotidiano social, significa também admitir o sujeito como ser dialógico que realiza, de forma concreta, trocas simbólicas com o outro, por intermédio da linguagem televisiva.

Com o auxílio da perspectiva bakhtiniana de diálogo, a televisão pode, ainda, ser concebida como um dos outros tantos modos de inter-relação entre os sujeitos, desenvolvidos no terreno social. Nessa concepção, a TV é, ao mesmo tempo, um meio dependente da cultura e um dos seus agentes de transformação. Isso permitiu entender a televisão, junto à lógica de Williams, como parte integrante de um fazer cultural. Seguindo Williams (1992), a partir do conceito de cultura como *um sistema de significações*, é possível considerar nesse sistema, a orgânica ligação entre os universos televisivo e social. Dessa forma, além de ser um meio de comunicação responsável por circular e dinamizar conteúdos simbólicos, a televisão tem o seu repertório integrado e também sujeito a valores crenças, costumes e acontecimentos existentes no cotidiano social.

A visão de Williams (1992), exemplificando a radiodifusão como meio de comunicação, ainda vai suscitar o entendimento da televisão como um “modo de produção”. Ele afirma que o rádio, além de sustentar manifestações de ordem política e econômica, também contém, em sua função de entretenimento, outras manifestações mediadas, algumas práticas significativas que estão dissolvidas nesse universo de comunicação.

É curioso que o entendimento de Williams a respeito da radiodifusão possa auxiliar na compreensão da estrutura comunicativa complexa que é a televisão hoje,

pois orientando-se pela sua visão sobre “modos de produção”, não se pode isentar a TV de ser, igualmente, uma atividade viabilizada por avanços tecnológicos que ampliaram as possibilidades de experiências de interação na contemporaneidade, mesmo considerando-a em seu caráter institucional especialmente ligado a interesses de mercado.

Com isso, é importante atentar para o fato de que entre o sujeito e a tela da TV podem se desenvolver muito mais do que tentativas de controle e manutenção de ideologias hegemônicas. Nessa linguagem audiovisual e, portanto, essencialmente dialógica, circula uma infinidade de significações com as quais, cotidianamente, se sucedem confrontos, associações e troca de ideias. Nesse sentido, a concepção de televisão como um espaço dialógico pode ser reforçada pela visão bakhtiniana. Para Bakhtin, “a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros” (BAKHTIN, 2003, p. 298).

Isso se mostra igualmente refletido e evidenciado na concepção de televisão compreendida por Martín Barbero. De acordo com Barbero (2008), foi a televisão que se apropriou e reformulou, até então, como nenhum outro meio, os valores e sentidos na contemporaneidade. Esse meio de comunicação é concebido pelo teórico como um lugar em que formas populares de manifestação coletiva foram absorvidas, presentificando-se em “mediações”. Essas mediações, conforme Barbero (2008) são consideradas “interpelações”, ou seja, leituras de mundo paralelas às impostas pelos pensamentos hegemônicos, expressas por narrativas, em linguagens diversas, que trazem à tona outros modos de expressão da cultura.

Esse entendimento de Barbero sobre as narrativas televisivas aponta para outras perspectivas a respeito das relações dos sujeitos com a televisão. Compreendeu-se que esse meio não faz do telespectador, necessariamente, um ser controlado ou submetido. As visões simplificadoras e generalizadoras sobre o sujeito e a TV não pressupõem um “outro social” na tela. Levar em conta o diálogo com o meio televisivo, tal qual uma rede dinâmica de vozes, conforme sustenta a perspectiva bakhtiniana, é reconhecer inúmeras possibilidades de conexão e identificação com os conteúdos semânticos intercambiados na concretude da prática de assistir à televisão.

Esse contexto a respeito da variação de fontes de conteúdos semânticos que passam pela tela da TV, levando em conta a especificidade da visão barberiana

sobre o espaço que esse meio dá às expressões cotidianas marginais, oportuniza reforçar, por meio do pensamento de Volochínov (2006), o peso axiológico dessas e de outras expressões não legitimadas como “atividade mental centrada na vida cotidiana” ou, conforme define o teórico, como *ideologia do cotidiano*. Ao mesmo tempo, nesse pensamento, é possível sinalizar sobre a relação dessas expressões com as vozes hegemônicas que igualmente circulam no meio televisivo ou, como denomina Voloshínov, com “sistemas ideológicos constituídos”. Tal pensamento vem auxiliar no entendimento de que, em meio à diversidade de conteúdos simbólicos que cotidianamente circulam no terreno social e pela linguagem audiovisual televisiva, não há como estabelecer domínios fixos e tampouco negar intercâmbios. Sendo assim, nas palavras de Volochínov

Os sistemas ideológicos constituídos da moral social, da ciência, da arte e da religião cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercem por sua vez sobre esta, em retorno, uma forte influência e dão assim normalmente o tom a essa ideologia. Mas, ao mesmo tempo, esses produtos ideológicos constituídos conservam constantemente um elo orgânico vivo com a ideologia do cotidiano; alimentam-se de sua seiva, pois, fora dela, morrem [...] (VOLOCHÍNOV, 2006, p. 121).

O que se tem nesse pensamento, além de uma referência à pluralidade de orientações ideológicas presentes nos discursos que transitam no meio social, é a ideia de inter-relação da ideologia do cotidiano com os sistemas ideológicos constituídos. Com isso, é possível compreender e, ao mesmo tempo, firmar que o discurso televisivo também se mostra diverso em termos de produção ideológica. É nesse aspecto que as dimensões da TV – a de instituição e a de linguagem – vêm formar um importante elo. A partir dele reafirma-se a televisão numa perspectiva menos negativa e mais real sobre a “apropriação” que ela faz das formas expressivas da cultura de qualquer época, pois esse é um dos modos pelos quais estas resistem ao tempo, do mesmo modo que, especialmente, revela como o meio televisivo se mantém em sua capacidade de reavivar memórias, gerar identificações e produzir sentidos por meio da linguagem audiovisual. Esse entendimento, que se configura como uma espécie de associação recíproca, se reconhece, em muitos aspectos, mais uma vez, no pensamento de Volochínov. Segundo o teórico,

A obra estabelece assim vínculos com o conteúdo total da consciência dos indivíduos receptores e só é apreendida no contexto dessa consciência que lhe é contemporânea. A obra é interpretada no espírito desse conteúdo da consciência (dos indivíduos receptores) e recebe dela uma nova luz. É nisso que reside a vida da obra ideológica. Em cada época de sua existência

histórica, a obra é levada a estabelecer contatos estreitos com a ideologia cambiante do cotidiano, a impregnar-se dela, a alimentar-se da seiva nova secretada. É apenas na medida em que a obra é capaz de estabelecer um tal vínculo orgânico e ininterrupto com a ideologia do cotidiano de uma determinada época, que ela é capaz de viver nesta época (é claro, nos limites de um grupo social determinado). Rompido esse vínculo, ela cessa de existir, pois deixa de ser apreendida como ideologicamente significante (VOLOCHÍNOV, 2006, p. 121-2).

Essa perspectiva, lançada por Volochínov, contribui não só para se ampliar o entendimento a respeito da constituição dos conteúdos televisivos e a sua relação com produções de outros tempos, as quais podem ser infinitamente re-semantizadas no interior da linguagem audiovisual, como igualmente permite evidenciar, nesses processos de interação, a mediação especialmente realizada pela imagem televisiva e destacar o seu potencial semântico, razão pela qual as expressões podem ser rerepresentadas e postas a submissões, confirmações, ou seja, a infinitas interpretações por parte de quem as observa.

Assim, a linguagem e, conseqüentemente, a imagem televisiva, associadas ao pensamento sobre ideologia do cotidiano, no qual se ressalta o conceito de obra e de produção ideológica sustentada por Volochínov, vieram indicar também a necessidade de uma discussão mais centrada na vocação de representação do outro que essa imagem específica possui, por conter os mais diferentes discursos e de evocar diálogos com o sujeito/telespectador.

### 2.3 DISCURSOS IMAGÉTICOS EM ENUNCIADOS TELEVISIVOS: QUE MAGENS SÃO ESSAS?

Especialmente na visão bakhtiniana, o diálogo é pautado como um acontecimento composto e dinamizado por uma infinidade de vozes que se organizam e se concretizam quando o sujeito vive a experiência de estar com o outro em interações permitidas pela linguagem. Essa perspectiva configura-se como base orientadora das discussões que se iniciam a partir de uma diferenciação entre os discursos *da* televisão e os discursos *na* televisão. De pronto, considerando a dinâmica dialógica que conduz essa pesquisa, os discursos com os quais interagimos frente à TV, não são tão somente aqueles relacionados à lógica de mercado, ou seja, os discursos *da* televisão. Isso poderia remeter à ideia abstrata que reduziria tanto o conceito de discurso, quanto do próprio sujeito como

telespectador, como figura inerte e fragilizada frente às forças dominadoras desse meio.

Na percepção de Bakhtin (1998), o discurso diferente de uma *expressão direta* ou *discurso de ninguém*, possui uma origem concreta, pela sua existência condicionada ao contexto dialógico. Com isso, admite-se a ideia de que todo e qualquer discurso carrega consigo diversas perspectivas ideológicas e esses, igualmente, transitam pela televisão. Portanto, é possível considerar que os discursos televisivos sejam também compostos por outros discursos. Aqueles recolhidos e transformados pela linguagem televisiva e, portanto, *produzidos na televisão*, a partir da realidade concreta e sempre direcionados a ela. Assim, nos discursos televisivos (porque são produzidos na TV), estão presentes discursos cotidianos e reais, presentificando intenções, posicionamentos, manifestações ideológicas de ordens diversas que não podem ser refutados quando se pretende evidenciar a complexidade do discurso no interior da malha dialógica. No pensamento bakhtiniano,

[...] o discurso penetra nesse meio se entrelaça com eles em interação neste meio dialogicamente perturbado e tenso do discurso de outrem, de julgamentos e entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando-se com terceiros e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos (BAKHTIN, 1988, p. 86).

Desse modo, o discurso representa uma trama de vozes, ou ainda, um conjunto de “vozes sociais”. Esse pensamento permite reafirmar o ser dialógico como aquele com múltiplas possibilidades de formar e responder aos discursos de outrem. Com esse entendimento, mais uma vez, é possível relativizar a ideia de influência dos conteúdos televisivos para considerar as interações com a linguagem televisiva como práticas da linguagem, evidenciando o sujeito na sua capacidade de responder aos conteúdos televisivos, de dialogar com eles.

Assim, os discursos provindos da TV, que também se desenvolvem e se enunciam num meio social, são discursos vivos porque dependem igualmente da resposta do outro. Partindo da orientação bakhtiniana, “O discurso nasce do diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto” (BAKHTIN, 1998 p. 88-9).

Portanto, por meio do pensamento do Círculo, é possível compreender uma parte dos eventos da cadeia dialógica, em que o discurso, incluindo o televisivo,

constituído por um conjunto de vozes, se materializa por meio de signos. Conforme Volochínov, “Os signos são o alimento da consciência individual, [...]. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo” (BAKHTIN 2006, p.34).

Logo, a diversidade semântica que circula na dinâmica dialógica, acionada pela linguagem televisiva e presentificada por enunciados, só encontra razão no diálogo com os enunciados do outro como telespectador para se tornarem ideologicamente, sentidos produzidos. Assim sendo, os discursos que circulam no meio social são, de certo modo, apropriados e transformados, recriados pela linguagem audiovisual, concretizando-se em combinações semânticas expressas por meio de enunciados. Conforme Bakhtin (2003), o enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular e que ainda por cima tem relação com o valor. Segundo Bakhtin, “alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado [...]” (2003, p. 326). Assim sendo, esses enunciados, podem ser reconfigurados e admitidos como enunciados televisivos, numa extensão do seu conceito, por se encontrarem no interior das discussões em torno da linguagem e das interações do sujeito com a televisão.

Essa compreensão bakhtiniana vai também ampliar a compreensão sobre os enunciados produzidos na TV, em razão da possibilidade de afirmá-los em sua variedade semântica, em função da natureza polissêmica desse meio. Conforme expõe Bakhtin, “o enunciado pleno não é uma unidade da língua [...] mas uma unidade da comunicação discursiva, que não tem significado mas sentido. ([...] requer uma compreensão responsiva que inclui em si o juízo de valor.) ( BAKHTIN, 2003, p. 332). Assim, compreende-se que os enunciados televisivos, em função da sua essência semântico-valorativa e, portanto, dialógica, ampliada pela variedade de signos contidos na linguagem audiovisual, acentuam as possibilidades de geração de respostas por parte dos sujeitos. Nesse sentido, Bakhtin sustenta que

O enunciado existe, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um determinado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. Ele também surge desse diálogo como seu prolongamento, como sua réplica [...] (BAKHTIN, 1998, p. 86).



Nessas reflexões são observados três importantes aspectos sobre enunciado, quando especificamente televisivo: o primeiro é o da sua dependência de discursos que transitam no meio social, dos quais a TV necessita e, portanto, se apropria e transforma em linguagem audiovisual. O segundo refere-se a sua constituição semântica e valorativa e o terceiro, dependente do anterior, é o da sua capacidade de, em certa medida, organizar, dar forma e ação aos significados em meio ao pelo fluxo discursivo da televisão.

O primeiro aspecto, o da dependência do meio social, sinaliza que tanto o enunciado como unidade de representação, quanto os diálogos que dele podem surgir desencadeados pelas relações entre a televisão e os sujeitos, estão igualmente condicionados à esfera da sociedade e à realidade cotidiana. A partir do terreno social, desenvolvem-se apropriações, reconhecimentos, conexões ou confrontos de valores dos quais os enunciados televisivos, estão repletos, e que tem relação com o segundo aspecto destacado para esses enunciados específicos: o da sua constituição semântica e valorativa. Essa dependência se dá, segundo Volochínov, em função do signo que “reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo” (VOLOCHÍNOV , 2006, p.29). Desse modo, entende-se que as enunciações se manifestam mediante a existência das ideias de outrem, pois é a partir da combinação de significados permitidos pelo encontro com o outro que os sentidos se formam.

As imagens geradas pela televisão, que viabilizam e movimentam as práticas comunicativas contemporâneas, tornam-se um agente dinamizador da linguagem por serem formadoras de enunciados televisivos. Esses enunciados são específicos porque recebem reconfigurações estéticas, nas quais os signos são remodelados e ressignificados pela linguagem audiovisual. Estes enunciados “visualizáveis”, especialmente por serem fundados na imagem, podem ser entendidos como um referencial visual e cultural nas sociedades atuais, pois ocupam um considerável espaço no cotidiano das pessoas. E isso está relacionado ao último aspecto a ser destacado: a sua capacidade de presentificar pensamentos, valores, visões de mundo, ou seja, significados que, nas relações de natureza dialógica, irão gerar sentidos. Logo, é importante frisar que, no diálogo com a TV, os enunciados, na forma televisiva, oferecem ao sujeito/telespectador um conjunto discursivo diverso e de elevado grau de complexidade, acentuado pela sofisticação tecnológica aplicada

à linguagem audiovisual que amplia, ilimitadamente, o potencial de interação dos enunciados.

O enfoque dado a esses aspectos do enunciado televisivo está direcionado à abordagem que segue para destacá-lo em seu potencial de interação. Alguns autores, com reflexões fundadas na ótica bakhtiniana, foram trazidos para exemplificar o diálogo do sujeito com a TV, ou ainda, uma interação com as ideias de outrem possibilitadas por enunciados televisivos. Desse modo, pretende-se dar evidência à capacidade sensibilizadora do olhar, que evoca respostas, que produz sentidos de diversas formas.

Com isso, se quer dar o devido destaque a aspectos estéticos específicos dos enunciados vindos da televisão, responsáveis por modificar e estender as possibilidades de construção semântica. Dar relevo a essas possibilidades de experiências visuais alcançadas com a linguagem da TV, também é acreditar num sujeito múltiplo como ser dialógico, capaz de interagir com essa paisagem social e cultural que se forma na contemporaneidade, amplamente mediada por imagens em movimento.

Nessa paisagem, um dos aspectos importantes a serem destacados, diz respeito à intensificação dos processos de comunicação e interação dependentes da imagem. Isso vem acarretar, em função de um considerável investimento tecnológico na imagem, mudanças significativas na sua dimensão e nitidez, tornando-a cada vez melhor em termos de qualidade, o que pode representar tanto a evolução da imagem quanto das experiências visuais por ela possibilitadas. Essas transformações pelas quais a imagem vem passando, têm, na televisão, uma das suas representações de evolução e também permitem que esse meio, cada vez mais, envolva o olhar e trave diálogos mais intensos e complexos com o seu espectador.

Diante desses aspectos tecnológicos que interferem no estatuto da imagem e das interações realizadas por meio delas, é possível pensar que os enunciados televisivos enquanto linguagem audiovisual necessitam de repercussão, de respostas do seu telespectador. Segundo França (2006), as imagens da televisão tanto produzem quanto reproduzem imagens do mundo, como também produzem, cada vez, com mais qualidade, imagens específicas de TV. A esse respeito, França expõe que

A televisão trabalha hoje com padrões sofisticados, e superou há muito a mera transmissão de imagens do mundo: ela fabrica as próprias imagens e um mundo próprio. Cria cenários, formas, movimentos; recupera e reedita trilhas sonoras e musicais; acoplada aos novos recursos multimídia, gera imagens e sons criativos e inusitados (FRANÇA, 2006, p.19).

Logo, o que nos é oferecido hoje, em termos de imagem, pela tela da televisão, se mostra como possibilidades relevantes de experiência visual, pois o acesso a essas imagens especiais – com investimentos técnicos que lhe atribuíram sofisticação de caráter estético –, só era possível, há bem pouco tempo atrás, na tela de cinema. Dentre as experiências perceptivas que o sujeito/telespectador desenvolve em sua interação com a tela da televisão, está a de despontar um turbilhão de imagens de diversas naturezas, oriundas de imagens de outras fontes: livros, revistas, obras de arte, publicidade etc., além de associações a fatos ou experiências vividas. Também podem surgir “imagens” de plano filosófico como a relacionada ao termo bakhtiniano “excedente de visão”, ou seja, de acordo com Bakhtin (2003), o sujeito está numa eterna condição de inacabamento e busca complementações externas no pensamento do outro. Assim, a imagem adquire um sentido de representação daquilo com o que o sujeito vai se identificar ao longo de suas experiências de vida. Essas imagens externas ao sujeito, ou seja, que enunciam visões de mundo e se dispõem a possíveis identificações, questionamentos, apropriações, vão oferecer no diálogo, uma experiência visual que pode se desenvolver pelo outro representado na tela da TV.

Junto a essa visão, observa-se a de Horace Newcomb<sup>19</sup>. O autor destaca possíveis identificações do sujeito/telespectador com essas “imagens”, no sentido de projeções que os personagens podem suscitar nas dramatizações da TV. Sobre isso, Newcomb, expõe que

Bem mais forte se torna esse sentido da imagem, quando assistimos, realmente, às apresentações. Nós vemos as escolhas feitas para o vestuário, a maquiagem, o corpo em si mesmo – selecionados para representar uma perspectiva dentro desse pequeno mundo do seriado. Os personagens devem ser entendidos, então, encarnando aquilo que Bakhtin denomina de “zonas de personagem”. Eles trazem consigo uma amplitude de significados associados a sua linguagem específica total e esses significados interagem com outras zonas, outras amplitudes. O resultado é a criação de um diálogo [...] A essa altura, faz-se necessária a análise visual

---

<sup>19</sup> Horace Newcomb, fundamentado na ótica de Bakhtin, contribuiu com reflexões quanto ao potencial discursivo da imagem televisiva, ressaltando, entre outros aspectos, o técnico e o artístico da imagem, em seu caráter formador de significados.

da televisão. Nos padrões da câmera, na edição, no desenho do cenário, o diálogo está em ação (NEWCOMB, 2010, p. 372).

Embora as imagens de personagens reais ou da ficção promovam reconhecimentos de fatos ações, ideias, estes se dão por uma produção televisiva. Assim, as reflexões que aqui se desenvolveram acerca da imagem televisiva e as possíveis identificações com as personagens, se asseguram por estar contidas em enunciados televisivos formados por conhecimentos técnico, artístico e estético, entre outros aplicados à imagem, elemento em que se ancora a linguagem audiovisual.

Nesse reforço de ideias sobre experiências de interação a partir da imagem televisiva, no qual os enunciados também podem ser admitidos como fruto de uma rede discursiva gerada para e entre sujeitos, comporta o entendimento de que inúmeras significações podem ser expressas, especialmente, por enunciados televisivos. Esses enunciados, percebidos como imagens na tela da TV, igualmente têm a propriedade de provocar identificações entre o sujeito-telespectador com o que é visto. Sobre isso, Fischer expõe que

Quando assistimos à TV, pode-se afirmar que esses olhares dos outros também nos olham, mobilizam-nos, justamente por que é possível enxergar ali muito do que somos (ou do que não somos), do que negamos ou daquilo que aprendemos a desejar ou a rejeitar ou simplesmente apreciar. [...] nós sempre estamos um pouco naquelas imagens. Nossa experiência com objetos artísticos ou, mais amplamente, com os diferentes artefatos culturais – filmes, pinturas, [...] programas de televisão –, especialmente aquelas que nos tomam por completo o olhar, diz respeito a um aprendizado muito específico, de nos olharmos também naquilo que olhamos (FISCHER, 2003, p. 12).

Nesse ponto, o pensamento de Fischer, vai confluir com a teoria bakhtiniana, ao exemplificar a rede discursiva gerada dos diálogos com a televisão, a partir dos quais se constroem experiências a partir do embate do sujeito com as ideias do outro, mediado por imagens da TV. Tanto por meio da expressão “a presença do outro”, utilizada por Fischer, quanto a “zonas de personagem”, empregada nas reflexões de Newcomb (2010), é possível conceber que as interpretações sobre o que é assistido em frente à TV se desenvolvam baseadas nas mais diversas experiências vividas pelo sujeito, construídas a partir de interações anteriores com o que ele leu, viu, ouviu, assistiu, presenciou e que foram trazidas à tona por terem lhe despertado sentidos.

Essa compreensão da dinâmica dialógica relacionada a aspectos estéticos dos enunciados televisivo, considera o sujeito como alguém que interage com o que lhe foi apresentado na tela e que é capaz de tomar uma atitude de resposta em relação a discursos presentificados em enunciados da TV. Esses enunciados representam, por assim dizer, demandas simbólicas provindas da televisão que exigem reciprocidade, ou seja, nas palavras de Bakhtin (1988) uma *ação responsiva* por parte do sujeito/telespectador.

Desse modo, assim como imagens de outra natureza, oriundas da pintura da fotografia ou da publicidade, as imagens em movimento da linguagem audiovisual, também reclamam por associações, identificações, afinidades com aquilo que é mostrado diante da tela.

#### 2.4 LER IMAGENS DA TV: UM CONVITE À RESPOSTA

As imagens, enquanto enunciados, estão determinadas à experiência da resposta, pois só se completam, como produção semântica, pelo olhar externo. A esse respeito, Bakhtin expõe que:

A obra, como réplica do diálogo, está disposta para a resposta do outro (dos outros), para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas [...] ela determina as posições responsivas dos outros nas complexas condições de enunciação discursiva de um dado campo da cultura (2003, p. 297).

Nas afirmações de Bakhtin, considera-se que a resposta está condicionada à existência do outro como elemento fundamental do diálogo para formar elos entre infinitos discursos. Assim, as impressões de verossimilhança, reconhecimentos, apropriações, suscitadas a partir da experiência com a linguagem televisiva, são igualmente elos semânticos, gerados pela ação de resposta entre sujeitos. Sob orientação dialógica, entende-se que as respostas surgidas a partir de fluxos discursivos mediados pela linguagem audiovisual televisiva, estariam relacionadas ao que Bakhtin (2003) concebe como “compreensão, ou encontro de consciências”, isto é, a interação entre sujeitos mediada por representações audiovisuais.

Para Bakhtin (2003, p. 90), “A compreensão amadurece apenas na resposta. A compreensão e a resposta estão fundidas dialeticamente e reciprocamente

condicionadas, sendo impossível uma sem a outra”. Segundo Bakhtin (2003), a compreensão, que denota a construção de sentidos ou a resposta, pode não ocorrer necessariamente no mesmo instante em estamos assistindo à TV. Bakhtin sustenta que a compreensão responsiva sinaliza que “cedo ou tarde, o que foi visto e/ou ouvido será ativamente entendido e respondido nos discursos subsequentes ou no comportamento do sujeito” (BAKHTIN, 2003, p. 271). Logo, na perspectiva bakhtiniana, desde as mais intensas até as mais fugazes relações, as respostas geradas podem ser absorvidas no diálogo ou se dispor a formar sentido “à *posteriori*”, tornando-se respostas em qualquer outra situação que requeira expressão. A esse respeito, ele expõe que:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena (...). É claro que nem sempre ocorre imediatamente a seguinte resposta em voz alta ao enunciado (...) a compreensão ativamente responsiva do ouvido pode realizar-se imediatamente na ação (...), pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa (...), mas isto por assim dizer, é uma compreensão responsiva de efeito retardado (BAKHTIN, 2003, p. 271-2).

Dessa forma, considera-se que as respostas podem ser dadas pela fala ou pelas ações e pensamentos tardios do sujeito, em diferentes contextos de sua vida. A esse pensamento também se acrescenta a visão de Guillermo Orozco Gómez<sup>20</sup> (1993) que, na via dos estudos de processos de recepção, afirma que a produção de saberes gerados pela televisão na vida do sujeito não cessa mesmo quando não se está mais diante da tela, ou seja, a linguagem televisiva promove diálogos com as subjetividades do sujeito mesmo que tardiamente.

Assim, reafirma-se que a linguagem televisiva estabelece com os sujeitos não só uma ação de efeitos orgânicos e psicológicos, mas de relações de natureza simbólica que propiciam combinações de ordem semântica refletidas em suas práticas cotidianas de interação com os outros e com o mundo que podem ser traduzidas como experiências. Assim, o diálogo, entre o sujeito/telespectador com os conteúdos televisivos que promovem associações, projeções, identificações e que

---

<sup>20</sup> O autor será uma das referências importantes nas abordagens contidas no quarto capítulo, Porém, foi importante citá-lo em razão dos seus pensamentos serem consonantes com a ideia de Bakhtin, acerca da compreensão responsiva silenciosa, de efeito retardado.

constroem sentidos, pode ser entendido como uma experiência especialmente viabilizada pelo olhar.

A imagem em movimento é o primeiro conjunto semântico que é percebido, por meio do sentido da visão, quando assistimos à TV. Isso não elimina os outros signos que compõem a linguagem audiovisual. Muito pelo contrário. Os signos verbal e sonoro tem o papel de intensificar os significados da imagem no seu valor de representação por serem elementos integrantes da expressão audiovisual, sustentando-a enquanto linguagem.

Levar em conta o que a linguagem da televisão oferece hoje, em termos de imagem, mostra-se, pelo seu fácil acesso, como experiência visual que se desenvolve cotidianamente. São experiências visuais anteriormente impensadas para a tela doméstica. Isso, em termos de recepção e também de propriedades artísticas e estéticas que as imagens da televisão vêm adquirindo, reforça o sentido e a necessidade de discussão sobre essas imagens específicas como experiência visual.

O sentido de experiência, firmado às imagens da TV pela visão bakhtiniana, é possível por considerá-las formas enunciativas que carregam em sua constituição semântica um farto repertório de vozes anteriores que denotam a sua vocação discursiva, bem como seu potencial responsivo. No entendimento de Bakhtin,

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo [...]: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subtende-os, de certo modo os leva em conta (BAKHTIN, 2003, p. 297).

Numa condição responsiva, as imagens da televisão também estão prontas para serem compreendidas por outrem, ou seja, estão disponíveis para combinações semânticas ou, em outras palavras, necessitam respondidas numa ação de leitura.

Na direção de se refletir sobre a leitura da imagem televisiva, é possível pensar, de acordo com Barbero e Rey (2004), que a capacidade de ler e conhecer hoje envolve processos muito mais complexos e específicos para o entendimento de mundo e que podem estar diretamente associados à capacidade de “ver na contemporaneidade”. De acordo com os autores, a incidência de uma nova visibilidade crescente e veloz é um acontecimento de extensão antropológica capaz

de promover fortes impactos e profundas modificações na estrutura dos sujeitos, da sociedade e da cultura, a ponto de alterar as formas pelas quais, até então, se davam as interações com o mundo.

Num contexto bakhtiniano, isso significa dizer que a televisão, um forte expoente dessa nova visibilidade sinalizada Barbero e Rey, representa uma prática comunicacional pelo qual os sujeitos materializam suas subjetividades em imagens em movimento, por meio dos quais são instaurados intensos diálogos com o outro e com o mundo. Ainda nesse contexto e, uma vez retomado o sujeito dialógico bakhtiniano na sua capacidade de estabelecer interações múltiplas, é possível também considerar que os modos de se aprender hoje estão associados às infinitas relações, associações, conexões que rompem os limites entre saberes.

Logo, aprender também pode estar relacionado à faculdade de se ler a diversidade de informações visuais que estão em nosso entorno, pois, conforme observam Barbero e Rey, “[...] em nossas sociedades convivem hoje [...] modos muito diferentes de ver e de ouvir, de aprender, de sentir e experimentar” (BARBERO e REY, 2004, p. 61). Esses modos de ser e de fazer são referências carregadas de conteúdo simbólico passível de ser estudado e entendido em seu contexto como representações de mundo. Sendo assim, buscar ler a imagem televisiva é também levar em conta a sua vocação discursiva. Percebê-la, questioná-la é confrontar-se com visões de mundo, diante da infinidade de vozes que a construiu, o que significa concebê-la em sua natureza enunciativa e dialógica. Pela ótica de Bakhtin, é possível afirmar que a linguagem televisiva, enquanto uma composição de signos audiovisuais (palavra, som e imagem) é uma demanda semântica, um convite ao diálogo. Assim, a linguagem televisiva pode representar propostas de intersecção, conflitos de ideias, associações, apropriações com o que é assistido.

Portanto, entender a linguagem televisiva enquanto prática comunicativa e reconhecer suas imagens como parte integrante do vasto universo imagético que compõem o nosso dia-a-dia, faz da imagem da televisão uma possibilidade para se pensar em diálogos na perspectiva de processo e experiência diferenciada de leitura, assim como uma ação necessária, própria do nosso tempo, pois “a visualidade eletrônica passou a fazer parte constitutiva da visibilidade cultural” (BARBERO E RAY, 2004, p.19).



Partindo desse entendimento, admite-se que hoje as relações são intensamente mediadas por imagens geradas pela linguagem audiovisual. Isso representa também entender a imagem da linguagem audiovisual, especialmente a da TV, como um dos fatores responsáveis por alterar, há gerações, a maneira de o sujeito estar com o outro e no mundo. A esse respeito Barbero e Ray afirmam que

A televisão é a mídia que mais radicalmente irá desordenar a ideia e os limites no campo da cultura [...] Porque, mais do que buscar seu nicho na ideia ilustrada de cultura, a experiência audiovisual a repõe radicalmente: desde os próprios modos de relação com a realidade, isto é, desde as transformações de nossa percepção do espaço e do tempo (BARBERO e REY, 2004, p. 34).

Esses desordenamentos de tempo e de espaço apontados pelos autores, ao operar profundas mudanças nos modos pelos quais as subjetividades são constituídas, representam, ao mesmo tempo, um fator que desestabiliza, transforma e amplia as formas de produzir sentidos na contemporaneidade. Isso se vê refletido nas instâncias social e cultural, em meio às produções e práticas relacionadas ao ato de ler e ver.

Nessa direção, a imagem televisiva representa uma fração de um vasto território de referências semânticas para experiências visuais que, mesmo desenvolvidas de modo informal, fragmentado e desconexo, se encontram disponíveis para um “vir a ser”, isto é, podem compor o repertório subjetivo do sujeito. São conteúdos dispersos que podem ser semantizados em outros contextos da vida dos sujeitos, social e cultural, levando-se em conta a dimensão histórica e social de outras experiências diversas.

No encontro com a imagem por meio de sua leitura, evidencia-se a vocação que a “forma” possui de se “transformar” novamente em pensamentos e ideias. Leva-se em conta a sua capacidade enunciativa, na perspectiva de tornar tangíveis as subjetividades dos sujeitos.

Desse modo, tratar a leitura da imagem televisiva, no interior da orientação dialógica, como um fluxo discursivo diferenciado que se forma em meio à prática de se assistir à TV, reflete a concepção aqui sustentada de sujeito que, ao dialogar, coincide com alguém múltiplo que realiza diversos tipos de conexão com o mundo que o cerca. Essa perspectiva bakhtiniana, auxilia um entendimento mais amplo sobre leitura como a capacidade dos sujeitos de dar respostas a enunciados de diversas naturezas semânticas, como também oportuniza associar a “atitude

responsiva” com experiência e produção de sentidos, especialmente relacionados com o que é assistido na TV.

Assim, a necessidade de aproximação entre a leitura de imagem a aspectos da dinâmica dialógica também sinaliza o entendimento de que os processos comunicativos atuais são compostos por várias linguagens nas quais vão desfilarem uma diversidade de discursos, especialmente em formato audiovisual. Com isso, as imagens produzidas pela televisão também se apresentam como um elemento que impulsiona questionamentos sobre o estatuto da imagem, frente ao circuito imagético que se forma por circunstâncias sociais, culturais e comunicacionais próprias da realidade contemporânea. Isso dá outro grau de importância à imagem televisiva também nos processos educacionais.

Assim, compreender a televisão como linguagem e a capacidade do sujeito de responder aos seus enunciados, defendidos neste capítulo com o auxílio do conjunto teórico aqui apresentado, é afirmar uma concepção de sujeito que contribuiu para melhor compreender as interações dos sujeitos com esse meio.

Entender o sujeito por esse prisma representa um ponto de partida para se acreditar na pertinência da leitura de imagem como processo pedagógico que compõe a prática escolar, ao considerá-la enquanto experiência de interação formadora na escola, envolvendo as imagens da linguagem televisiva.

Portanto, pela orientação bakhtiniana de linguagem, é lançado para o quarto capítulo um desafio: o de buscar possibilidades de experiência estética e, conseqüentemente, de produção de sentidos a partir da leitura da imagem televisiva. O propósito está em compreender um pouco mais sobre a complexidade dessa imagem específica, na concretude das relações cotidianas com ela estabelecidas no espaço da escola.

Para tanto, o capítulo que segue se ocupa de descrever os instrumentos e procedimentos para colher, nos enunciados docentes, os seus pensamentos em relação à escola, suas concepções acerca da leitura de imagem, junto à possibilidade de considerar a linguagem audiovisual e a imagem televisiva em seus processos voltados ao ensino da arte na escola.

### 3 A ESCOLA E AS AULAS DE ARTE: OUTRAS EXPRESSÕES, NOVOS DESAFIOS

*Há uma nova forma de estar no mundo.  
Guillermo Orozco Gómez*

A televisão, dentre os demais meios, ainda se mostra como um terreno fértil em termos comunicacionais quando se adotam outras concepções para entendê-la e interpretá-la, de modo diferenciado, como por exemplo, em sua relação com a linguagem e a cultura. Dessa forma, levam-se em conta, além da intensidade com a qual esse meio se faz presente no cotidiano das pessoas, a sua capacidade de produção e circulação de saberes, valores e costumes das sociedades. Esse entendimento não quer ou tampouco pode desconsiderar ou negar as dimensões técnica, tecnológica, midiática ou institucional da televisão, mas possibilita compreendê-la no que diz respeito a sua repercussão na vida dos sujeitos enquanto agente de interação, que atua por meio da linguagem audiovisual e tem o poder de formar e transformar as práticas sociais e culturais da atualidade.

Em termos educacionais, esse contexto que une a televisão, sociedade e cultura, permanentemente, demanda investigações sobre metodologias voltadas à educação midiática, com o propósito de visualizar o quanto a escola considera, em seu papel social de educar, a movimentação e transitoriedade de contextos sociais e culturais e suas implicações em relação ao conhecimento e à vida dos sujeitos na escola.

Logo, para se erguer mais um estudo sobre a televisão no âmbito educacional, tornando-o diverso do que vem sendo discutido cientificamente, seria preciso recorrer a caminhos que minimamente ainda não tivessem sido totalmente explorados. Portanto, a perspectiva de se abordar a televisão no terreno da linguagem e da cultura, por se mostrar objeto de estudos recentes, trouxe uma nova expectativa para se desenvolver um debate acerca da experiência com a imagem cotidiana na escola.

Esse desejo tornou-se a principal razão desta pesquisa interessada na prática do professor de Arte, cujo objeto – a leitura da imagem televisiva – orientou as discussões que seguem, na direção de apresentar reflexões a respeito da leitura de imagens provindas da televisão, levando-se em conta as percepções dos docentes

de Arte, com vistas a uma melhor compreensão das relações entre a televisão e o ensino da arte na escola.

Para atender a essa perspectiva de interesse nas práticas de interação com a imagem na escola, foram necessárias discussões anteriores que aqui se encontram resumidamente retomadas.

Foi apresentado no primeiro capítulo, um apanhado de estudos e experiências que se desenvolveram sobre a interface TV e escola, as quais se mostraram apoiadas nas mais diversas vertentes e associações teóricas que envolveram diferentes áreas, além das da educação e da comunicação.

Já no segundo capítulo, foi elaborada uma composição teórica fundada nas contribuições do Círculo de Bakhtin, junto à linha dos estudos culturais britânicos e latino-americanos, que permitiu encontrar outros caminhos para se pensar sobre televisão e escola, na perspectiva da linguagem e da cultura, por meio da qual se pode evidenciar o sujeito nos processos interacionais, em sua capacidade de estabelecer diálogos com os outros através da imagem.

Na perspectiva de dar continuidade a essa visão acerca do sujeito e de suas possibilidades de interação, o presente capítulo, se ocupou em desenvolver, a partir da relação entre os terrenos da cultura e da escola, reflexões sobre a leitura de imagem enquanto processo destinado ao ensino da arte na escola, na perspectiva de destacar o seu valor como prática de interação no espaço escolar.

Para tanto, foram realizadas algumas ponderações em relação à imagem, tendo como base a sua capacidade enunciativa, abordagem essa apresentada no segundo capítulo, para, com isso, visualizar a leitura de imagem pelo prisma das relações dialógicas, na direção de entendê-la como ponte para uma relação mais aprofundada com a imagem. A partir dessa compreensão, foi possível questionar essa forma de leitura, especialmente em relação ao seu potencial de interação e de viabilização de respostas ao diverso e complexo conjunto imagético contemporâneo, no qual a imagem/linguagem televisiva se encontra inserida.

Partindo desse contexto, as discussões seguem levando em conta as possibilidades de se pensar a televisão nas aulas de Arte, na busca de um diálogo com a realidade pesquisada para encontrar respostas a alguns silêncios que ainda persistem dentro do tema escola/TV, no que diz respeito a aspectos artísticos, estéticos, interacionais, culturais, ideológicos, entre outros. Dessas discussões

emergiram algumas considerações sobre as relações que a escola e o ensino da arte estabelecem com a televisão.

### 3.1 A ESCOLA E AS TRANSFORMAÇÕES DOS CONTEXTOS SOCIAIS E CULTURAIS

Com apoio no conceito de cultura pensado por Williams (1992) como “um sistema de significações”, que também se baseia na teoria bakhtiniana de linguagem, foram encontrados subsídios para se pensar a escola e a sua relação com a cultura, no sentido de reafirmá-la em seu papel social de considerar os diversos modos de ser, fazer e pensar que compõem as práticas sociais cotidianas.

Assim, a associação entre os campos escolar e cultural passou a ser necessária para evidenciar a pertinência de se discutir sobre produções fundadas na linguagem audiovisual como um modo pelo qual os sujeitos elaboram representações de si, dos outros e do mundo. Isso, também, veio reafirmar as reconfigurações pelas quais a linguagem vem passando na direção de corresponder à múltipla capacidade de interação dos sujeitos.

Essa perspectiva permite que sejam abordadas na escola outras expressões da arte e da cultura relacionadas aos saberes e fazeres da atualidade e que se desenvolvem por meio de processos comunicacionais e, com isso, entender o quanto a escola e o professor podem levar em conta, em seu papel de ensinar, as manifestações provindas da linguagem audiovisual, compreendendo-as como promotoras de transformações nos modos de ser e estar no mundo.

Nessa direção, é importante destacar que, de acordo com Forquin (1993) é da escola a responsabilidade de transmitir e perpetuar, por meio do trabalho docente, a cultura como experiência humana. Desse modo, existe entre educação e cultura, uma relação íntima e orgânica, pois a escola ao ofertar um currículo, também faz uma oferta de cultura e, nesse sentido, os elementos presentes na cultura da escola são fundamentais para se valorizar elementos de diversas fontes e épocas, os quais se apresentam carregados de sentidos e intencionalidades. Ainda, na visão de Forquin (1993), no trabalho de seleção, próprio do ofício docente, há elementos que

escapam à memória escolar. No entanto, conforme o tempo e o lugar, surgem outros referenciais culturais que apontam novos valores, saberes e concepções.

Assim, nessa seleção de saberes que a escola realiza está o seu maior investimento educativo, pois, para além de um conhecimento puramente intelectual, “O sentido último do conhecimento que nos dignifica como sujeitos, é justamente a desinstalação e o espanto que lançam cada ser humano [...], na direção de outros significados que transformam o nosso modo de ser no mundo” (GHEDIN, 2010, p. 143).

Nesse sentido, questionar a presença dos meios de comunicação na sociedade e aqui, em especial, da televisão e seus reflexos na escola, configura-se hoje como uma das mais importantes ações postas à educação, junto a questões acerca das novas tecnologias de informação e comunicação, que se mostram como um dos agentes responsáveis por reconfigurar profundamente o papel e o lugar do sujeito nos processos comunicacionais.

Por se sustentar, há gerações, no papel de compor, recompor e também de circular valores e crenças, a televisão se faz presente em vários aspectos da vida cotidiana. Por mais que esse meio já tenha sido tema de vários estudos, especialmente desenvolvidos pelo campo da comunicação com associações a outras áreas de conhecimento, conforme demonstrado no primeiro capítulo, a televisão ainda se mostra como um considerável desafio também ao campo educacional.

O que se fez nesta pesquisa foi, justamente, uma variação teórica e de enfoque para se debater sobre a televisão como parte dos saberes cotidianos, num esforço para compreendê-la enquanto produção humana, na perspectiva de reafirmar a importância de abordá-la no espaço escolar. Conforme Rockwell (1995, p. 46-7), “deve-se considerar a televisão, tendo em vista o seu impacto na sociedade e as formas pelas quais ela exerce fortes influências culturais, principalmente na vida cotidiana”.

Nesse sentido, o enfoque direcionado a discutir a televisão a partir da disciplina de Arte, tendo suas imagens como argumento para se questionar o estado da leitura de imagem na escola, contribuiu para se perceber, no dia-a-dia das práticas de sala de aula, o movimento circulante desses saberes cotidianos como parte da nossa cultura e como eles ressoam no espaço escolar. Pois, de algum modo, seja como objeto de ensino da disciplina de Arte, ou tão somente em

comentários despreziosos entre alunos, seja como referências expressas em gestos, falas, pensamentos ou discussões em sala de aula que acabam por citar programas ou personagens da ficção, a televisão se faz presente na sala de aula.

Levando em conta essas diversas formas de expressão baseadas no que foi assistido na TV, a escola se apresenta como um território que pode explorar esses saberes, considerando e discutindo as significações que neles circulam. Confluindo com essa ideia está a de Orozco Gómez, (1998) que, em sua propriedade de abordar escola e meios de comunicação na perspectiva dos estudos culturais latino-americanos, sustenta que:

[...] a escola não necessita competir com os meios, e sim redescobrir seu papel distintivo frente aos meios. O papel distintivo da escola é o de questionar o uso dos meios e a aprendizagem deles decorrente, [...]. O caminho não é competir e sim fazer uma aliança estratégica: servir-se dos meios e dar conta de questioná-los sobre a aprendizagem que proporcionam às crianças e, para ser realmente relevante, fazê-lo de modo que todos os estudantes se formem de maneira mais completa, autônoma e mais crítica (OROZCO, p. 85, 1998).

Portanto, para entender a presença da televisão na escola para além de sua utilização como estratégia pedagógica a serviço de outros saberes ou, conforme defende Orozco (1998), para além da vinculação de programas educativos, está o interesse de se abordar esse meio e sua linguagem, no propósito de identificá-la como possibilidade de experiência escolar. Nisso reside a compreensão de que a escola é especialmente única em sua importância social de ensinar, enquanto instituição que trabalha com conhecimentos sistematizados e que assegura, em seu currículo, a função social de preparar os sujeitos para atuar de forma autônoma e crítica na sociedade.

Nesse entendimento, abordar a televisão na sala de aula representaria uma das ações ligadas à prática pedagógica<sup>21</sup>, de selecionar saberes que circulam na sociedade e na cultura (cujos reflexos repercutem no espaço escolar), para serem trabalhados a partir dos saberes escolares. Essa seleção de saberes, que transitam no meio social, representa uma responsabilidade, assim como uma intencionalidade docente, no sentido de explorar possibilidades de construção de conhecimento. Essa ação docente de considerar outros saberes, manifestações e expressões nos processos de ensino e aprendizagem, com o objetivo de apresentá-los, analisá-los e

<sup>21</sup> Segundo Souza (2005), a prática pedagógica pode ser entendida “como um conjunto de ações específicas do trabalho docente e parte de uma prática social maior”.

discuti-los com os estudantes, representa o que Claude Forquin (1993) define como “transposição didática”, ao referir-se à prática pedagógica por meio da qual o professor prevê a sistematização de conhecimentos, ou a conjugação entre os saberes escolares e os da cultura, entre os quais estão os saberes cotidianos.

Nessa organização do conhecimento escolar, o professor torna-se responsável não só por trabalhar conhecimentos específicos<sup>22</sup> com seus alunos, por meio da disciplina que ministra. Ele está igualmente diante de um compromisso com um universo mais amplo, o social. Portanto, pensar a sua disciplina significa pensar e repensar a respeito da sociedade e da cultura, bem como sobre as transformações que nelas ocorrem e que incidem epistemológica e metodologicamente na sua prática.

### **3.1.1 O ensino da arte e a leitura de imagem na escola**

Uma discussão sobre televisão e escola, tendo em vista o quanto esse meio é responsável por compor o repertório simbólico dos sujeitos, teve como ponto de partida a Arte enquanto disciplina escolar, por meio da linguagem das artes visuais, para se compreender sobre a presença da imagem televisiva, dentre outras expressões audiovisuais, no cotidiano e no imaginário dos sujeitos do espaço escolar, na direção de descobrir como estas estão sendo consideradas em sala de aula.

Nessa especificidade da disciplina de Arte, portanto, residiu uma oportunidade relevante de pesquisa. A partir da sala de aula da escola pública, formaram-se questões sobre as imagens da televisão, entre outras geradas pela tecnologia audiovisual, na tentativa de contribuir com um estudo ao campo do ensino da arte, com uma abordagem que as relaciona ao cenário imagético contemporâneo e à

---

<sup>22</sup> Na educação básica, dentre a subdivisão de áreas de conhecimento relacionadas a um currículo está a disciplina de Arte que compõem um Núcleo Comum das disciplinas escolares de oferta obrigatória, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Para ministrá-la na escola básica, há uma heterogeneidade de formações: entre elas, estão as graduações em Educação Artística, Artes Visuais, Teatro, Música e em Dança.



diversidade de referências visuais, levando em conta as maneiras com as quais os alunos se relacionam com elas.

Essas referências provindas da imagem do audiovisual e as relações que os sujeitos estabelecem com elas e por meio delas, se apresentam como um dos muitos desafios que a sociedade e a cultura impõem à prática pedagógica e que demandam avaliações e ressignificações das concepções e dos processos para o ensino da arte na escola.

Numa perspectiva mais ampla, forma-se também, para o ensino da arte um debate desenvolvido especialmente nos limiares dos campos da linguagem, cultura, junto aos quais a televisão foi enfatizada como um modo de interação, e teve considerados seus aspectos semióticos, culturais e estéticos, pois eles se apresentaram como razão às preocupações com a imagem televisiva em meio às práticas para a aprendizagem de arte na escola, em sua relação com a sociedade e a cultura. Isso também vem representar aspectos da concepção de ensino da arte na escola que está sendo adotada nessa pesquisa que hoje permite associações entre diferentes campos de conhecimento, com vistas a defender significados e sentidos à aprendizagem em arte. Essa concepção se apresenta como parte de importantes transformações no ensino em processos destinados à aprendizagem da arte, como consequência das que ocorreram na década de 1980.

Num contexto anterior ao atual, e que já se defendia o alcance de um saber mais orgânico e a produção de significados na escola, estão emblemáticas mudanças na educação nos idos de 1980, impulsionadas pelo pensamento ligado à Pedagogia Histórico-crítica<sup>23</sup>, por intermédio das quais emergia como uma das maiores preocupações a necessidade de interligação entre o ensino formal e os panoramas social e cultural.

Com isso, o papel do professor adquiria uma dimensão mais ampla, tornando-se mais desafiador, pois, de acordo com Schramm (2001), cabia a ele a escolha de conteúdos que fossem mais significativos para seus alunos e que pudessem contribuir para a sua formação e, conseqüentemente, para um ensino mais integrado e transformador.

---

<sup>23</sup> A Pedagogia Histórico-crítica sustentava “a [...] difusão dos conteúdos, que não são abstratos, mas concretos. [...] visando à inserção do aluno no contexto social. Na realidade, não basta que os conteúdos sejam bem ensinados, é preciso que tenham significação humana e social” (SCHRAMM, 2001, p.5).

Essa tendência pedagógica foi uma importante referência para se firmar as preocupações com um ensino da arte voltado à produção de saberes nesse campo, apresentando-se sensível às transformações no meio social. Desde a sua época, essa tendência se impõe e influencia as reflexões sobre o trabalho docente, bem como reafirma a importância de se construir processos de ensino e aprendizagem mais aproximados da concretude da vida cotidiana, na direção de favorecer a construção de conhecimentos em arte. Essa compreensão fundamenta a elaboração de um dos mais importantes processos voltados ao ensino da arte, que prevê a construção do saber estético por meio da leitura de imagem.

No contexto da Pedagogia Histórico-crítica, na qual os conteúdos escolares eram enfatizados, em contraposição à valorização do saber instrumental e ao esvaziamento do conhecimento escolar, era pesquisada e estruturada, a Metodologia Triangular<sup>24</sup> como proposta destinada orientar pedagogicamente o ensino da arte. Ela também teve como propósito, na época, revigorar o sentido da Arte-educação, sistematizar a prática de ensinar e evidenciar a importância de conteúdos específicos para se alcançar o conhecimento em arte. Consiste basicamente na contextualização e leitura da obra de arte, além de prever o fazer artístico, no qual o leitor realiza composições baseadas nessas obras, a partir do que ele pode analisar, conhecer e reconhecer.

A Metodologia Triangular foi organizada para ser uma ação de ler a obra de arte, na qual era previsto o aprendizado com e a partir dela. Amplamente difundida e desenvolvida em museus e escolas, enquanto proposta educativa se encerra na função de aproximar crianças e jovens ao mundo das artes plásticas e das produções pictóricas. Até os dias de hoje, representa um dos mais importantes e mais conhecidos processos de leitura de imagem no campo específico do ensino da arte.

No contexto escolar, essa proposta de leitura de imagem, é realizada com características diferentes das desenvolvidas nos museus de arte ou em análises semióticas para revelar ideias veiculadas à publicidade e aos meios de comunicação impresso ou audiovisual. A leitura de imagem na escola tem como particularidade o

---

<sup>24</sup> A Metodologia Triangular, estudada e difundida no Brasil pela pesquisadora e professora Ana Mae Barbosa, e apoiada nas bases teórico-práticas da DBAE - Discipline-based Art Education desenvolvidas nos Estados Unidos, se mantém como um dos mais importantes processos para a leitura de imagem em escolas da educação básica e centros culturais voltados à educação para a arte. Hoje, Ana Mae refere-se a esse processo de ensino como *Abordagem Triangular*.

fato de estar vinculada a uma disciplina curricular e, geralmente, associada à linguagem das artes visuais e desenvolvida por um professor de Arte<sup>25</sup>, o que representa, ainda, um ideal a ser alcançado.

A ideia de leitura de imagem recebe, desde a sua origem, modificações e/ou adaptações em seu processo, em função de várias perspectivas conceituais derivadas de outras áreas envolvidas com a pesquisa da imagem. Essa variação de conceitos acaba, muitas vezes, por diversificá-la no que se refere ao seu desenvolvimento na escola, estendendo-a, simplificando-a, ou ainda, descaracterizando-a de um propósito pedagógico. Logo, para corresponder ao contexto teórico no qual esta pesquisa se fundamenta e, independente da concepção e/ou estrutura a qual a leitura de imagem possa estar vinculada, ela aqui foi entendida, primeiramente, como um “processo” para o ensino e aprendizagem em arte, que compõe uma das ações do trabalho docente, no qual se prevê, de modo geral, a construção de um diálogo sistematizado entre o sujeito e a obra de arte, levando em conta as fases de análise e contextualização do objeto enquanto expressão visível, seguido da possibilidade de criação. Essa leitura, desenhada como processo e como propósito educativo da arte na escola, tem como perspectiva favorecer, por meio da experiência estética, a construção de saberes com e a partir da arte.

Na direção de ampliar o sentido da experiência estética como possibilidade para realização de intercâmbios semânticos mediados por imagens da arte, ou por imagens de outra natureza, como representação de mundo, a leitura de imagem será associada à dinâmica dialógica bakhtiniana, para poder ser concebida, especialmente, como uma “prática de interação”. Nesse termo reside a possibilidade de se extrapolar os limites do diálogo com a imagem, atribuindo a ela, outra dimensão nas relações dialógicas, a fim de que a sua leitura possa ser entendida como uma ação que propicia a troca de subjetividades entre sujeitos.

Esse direcionamento teórico dado à leitura de imagem apoia, sobremaneira, a transposição do seu entendimento enquanto processo para concebê-la como uma prática de interação com a imagem na escola. Para alcançar essa compreensão, as reflexões que seguem sobre leitura de imagem apostam na evidenciação de seu sentido dinâmico e interacional, próprios das ideias sobre sujeito, linguagem e

---

<sup>25</sup> Na rede estadual de ensino básico do Paraná, a disciplina de Arte pode ser ministrada por um profissional não necessariamente licenciado em Arte.

cultura sustentadas nesta pesquisa. Com isso, a partir dessa forma específica de leitura, reside a crença na realização de em experiências de leitura mais completas na escola, com vistas a destacar a produção de sentidos a partir de outros signos que permeiam o mundo da linguagem.

### **3.1.2 O valor dialógico da leitura de imagem**

A partir do entendimento mais diversificado acerca do ato de ler, também é possível afirmar que o desenvolvimento da leitura pode compreender outras práticas que se sucedem por intermédio de outros signos, além daquelas realizadas a partir do texto escrito. Logo, o sentido do desenvolvimento de leituras na escola pode corresponder, como via pedagógica e educativa, à abertura de inúmeras possibilidades de experiências mais integradas à dimensão humanizadora do conhecimento aos estudantes.

Essa visão de sentido plural conferida à leitura vem contemplar outras formas de ler e interpretar o mundo. Entre elas, a leitura de imagem desenvolvida na escola, pelo professor de Arte corresponde, por sua vocação interacional, à ideia de diálogo do sujeito com a imagem como outra forma de relação intersubjetiva, além daquelas sucedidas por meio do signo da palavra.

Assim, o entendimento da leitura de imagem como modo de interação no contexto da escola, considera, antes de tudo, a compreensão de que leitura corresponde a uma ação de abertura para o diálogo permitida pela linguagem, associada ao fazer humano, em sua necessidade inerente de estabelecer relações com os outros e com o mundo.

Esses posicionamentos a respeito da leitura de imagem como processo para o ensino da arte na escola levantam uma discussão sobre outras propriedades relacionadas a essa forma de ler, na direção de concebê-la também como prática. Para tanto, admite-se que a leitura de imagem, enquanto processo, favorece experiências de interação com o objeto artístico, porém essa relação ainda pode ser vista numa perspectiva mais ampliada, por meio da ideia não só apoiada no sentido de prática docente, mas num sentido maior, conforme sustentado por Raymond Williams e em confluência com a concepção bakhtiniana de linguagem e diálogo.

Assim, as interações realizadas por meio da leitura de imagem, na qual o encontro entre a obra –fruto de uma interpretação de mundo – e o sujeito que a interpreta, podem ser redimensionadas e compreendidas como prática, ou ações mais complexas, ligadas, de modo mais amplo, a uma prática em âmbito social. Com isso, a leitura de imagem desenvolvida no espaço escolar pode ser considerada não só como uma possibilidade de experiência visual e cultural que envolve sujeito e uma expressão visual. Pode assumir uma dimensão mais ampla de prática de interação entre os sujeitos e deles com o mundo, mediados pela imagem. Nessa compreensão relacionada à dinâmica dialógica bakhtiniana, evidencia-se o valor dialógico da leitura de imagem ao admiti-la como um modo diferenciado e especial do sujeito realizar interações com o mundo, mediadas pelo signo imagético.

Essa perspectiva aparece essencialmente representada na estrutura da leitura de imagem desde os primeiros estudos sobre educação pela arte<sup>26</sup>. Pensada com o propósito de ensinar arte, essa leitura específica, vem trazendo, em várias das suas concepções, ora de modo mais evidente, ora mais ocultado, aspectos que a remetem à ideia de diálogo, linguagem e experiência.

De acordo com Barbosa (2002), foi Edmund Feldman, que relacionou a arte ao campo da linguagem e a leitura de imagem, ao conhecimento em arte, por meio da experiência estética<sup>27</sup> e da criação artística. Nesse sentido, Barbosa expõe:

[...] Tendo a crítica como elemento central da sua teoria, Feldman acredita ser a arte uma linguagem passível de ser apreendida por meio do desenvolvimento da técnica, da crítica e da criação. Essa apreensão deve levar em conta as diversas dimensões do homem, sejam elas culturais, criativas, psicológicas, antropológicas ou históricas. Para ele, o desenvolvimento da capacidade crítica se dá por intermédio do ato de ver, tendo em vista princípios estéticos, éticos e históricos [...] (BARBOSA, 1994, p.49-50 apud OSINSKI, 2002, p.112).

Partilhando de ideias comuns a essa corrente de estudos norte-americanos no campo da Arte-educação, Ana Mae Barbosa organiza, na década de 1990, a Metodologia Triangular, como já foi referenciado anteriormente. Essa proposta caracteriza-se, segundo Rizzi (2011, p. 67), por “três ações básicas: ler obras de

<sup>26</sup> *Becoming human through art: Aesthetic experience in the School* – Humanizando-se através da arte: Experiência estética na Escola.

<sup>27</sup> O termo *experiência estética*, que exprime como um dos maiores propósitos para o ensino da arte, por que prevê a criação em arte será. Estará, mais adiante, associado à teoria bakhtiniana, a fim de atribuir-lhe compreensões mais amplas relacionadas à capacidade humana de perceber o mundo e de representá-lo por meio da linguagem.

arte, fazer arte e contextualizar”. Essas ações conjugadas tinham a função de valorizar a produção do aluno e possibilitar, a ele, a cognição em arte.

Ainda nas palavras de Rizzi (2011, p. 67), ler obra de arte é uma “ação que, para ser realizada, inclui, necessariamente, as áreas de Crítica e de Estética. A leitura de obra de arte envolve o questionamento, a busca, a descoberta e o despertar da capacidade crítica dos alunos”.

Essa Metodologia também ficou conhecida como “releitura da obra de arte”, a qual, de acordo com Buoro, pode ser entendida como

[...] a tradução da significação do objeto como fundamento para uma nova construção, buscando-se nessa ação a re-significação do mesmo objeto. Dessa forma, considera-se que toda nova produção oriunda de uma imagem referente é a construção de um novo texto, no qual o sujeito produtor elabora uma interpretação, podendo até mesmo partir para a criação (BUORO, 2002, p. 23).

Destaca-se nessa definição de leitura ou releitura, a ideia da obra de arte como texto, a produção artística como um processo de contextualização de significações que reflete o encontro com o objeto artístico, condição essa que possibilita um encontro com o outro, embora o propósito maior seja evidenciar a obra como objeto de interpretação.

Em seus estudos sobre leitura de imagem, Buoro constata que “[...] o percorrer do olho sobre a superfície plana da pintura acontecia mediante uma interação entre o olho e o objeto, em que o olho, num movimento contínuo sobre a materialidade da pintura, ia estabelecendo relações entre as figurativizações<sup>28</sup>” (BUORO, 2002, p. 32). Com isso, a ideia de leitura de imagem de Buoro (2002) está associada diretamente à de leitura de um “texto diferenciado” e, por consequência, a imagem pode ser compreendida como texto. Uma das importantes contribuições desse pensamento está em conceber a leitura de imagem como a realização de um percurso inverso ao da sua composição e que tem como uma das suas principais funções proporcionar a soma ou a combinação de sentidos.

---

<sup>28</sup> O termo *figurativizações* foi utilizado por Buoro (2002), com base na teoria de Greimas, na qual se defende que o discurso será *figurativizado* no momento em que o objeto sintático recebe um investimento semântico que permitirá ao enunciatário reconhecê-lo como figura [...] (GREIMAS; COURTÉS, 1983, pp. 185-187 *apud* BUORO, 2002, p. 32, grifo meu).

Na perspectiva dos estudos sobre leitura e literatura de Maria Helena Martins, a leitura de imagem vai ser compreendida, de modo amplo, como um diálogo, no propósito de diversificá-la e enriquecê-la em seu significado. Conforme a autora:

[...] a leitura se realiza a partir do *diálogo* do leitor com o objeto lido – seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento. Esse diálogo é referenciado por um tempo e um espaço, uma situação; desenvolvido de acordo com os desafios e as respostas que o objeto apresenta, em função de expectativas e necessidades, do prazer das descobertas e do reconhecimento de vivências do leitor (MARTINS, 1994, p. 33, grifo da autora).

A autora, ao sustentar a ideia do sujeito em diálogo com outras formas de expressão, também defende o objeto não só como um texto escrito. O termo utilizado por ela, o “objeto lido”, nos anuncia a ideia do leitor como um sujeito que imagina, cria realidades, elabora identificações, ou seja, busca sentidos. Essas, entre outras relações de natureza subjetiva, podem se desenvolver por intermédio de processos em que o verbal pode assumir ou transformar-se em outras linguagens ou várias linguagens conjugadas. Com isso, o que se mostra relevante são as leituras de várias naturezas que o sujeito pode realizar, em sua necessidade inerente e perene de dialogar com o mundo.

Nesse contexto de exemplificações, podemos perceber o valor dado ao sujeito, ao ter o seu papel do leitor ressignificado em sua relação com a imagem e, uma vez defendida a leitura como diálogo, pressupõe-se a existência de mais um sujeito envolvido nesse processo: o sujeito que lê se apresenta como um dos personagens do diálogo, mas não é o único. Nessa perspectiva, atribui-se uma posição de evidência, tanto para aquele sujeito que lê a imagem quanto para aquele que a elaborou, o que Maria Helena Martins denominou de “objeto lido”.

Essa compreensão sobre o sujeito leitor e o sujeito criador do objeto como personagens do diálogo nos auxilia a pensar na leitura de imagem, na direção de alcançar um entendimento mais ampliado. Assim, a imagem como um objeto passível de ser lido – ou o “objeto a ser lido<sup>29</sup>” – necessita ser reconhecido, indubitavelmente, como fruto do pensamento do sujeito, ou ainda, como a expressão de alguém que lhe deu forma por meio de certa linguagem.

---

<sup>29</sup> O termo “objeto a ser lido” foi derivado da expressão “objeto lido”, utilizada por Maria Helena Martins para denominar aquilo que se apresenta visualmente como objeto passível de ser lido.

Esse entendimento a respeito de leitura como um encontro de subjetividades novamente coincidiu com o pensamento de Maria Helena Martins (1994), que considera a leitura de imagem como um processo de interpretação, em que se destaca a preocupação com a esfera semântica. Conforme o pensamento da autora, leitura é

[...] um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. Assim o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido (MARTINS, 1994, p.31).

Com isso, Martins (1994) aposta na ideia de interação entre o sujeito leitor e a obra, considerando uma dimensão temporal para o diálogo, para afirmar a leitura também como resposta ao que se lê. Entendimento esse que representa mais um elemento que caracteriza o potencial dialógico da leitura de imagem e a aproxima ainda mais da visão dialógica bakhtiniana.

Isso, também, se faz presente nas contribuições de Pillar (2011), nas quais a leitura de imagem é salientada como um processo múltiplo. Segundo a autora, o olhar também é responsável pela formação da nossa memória, composta e fortalecida pela experiência visual. Nas palavras de Pillar

O nosso olhar não é ingênuo. Ele está comprometido com o nosso passado, com nossas experiências, com nossa época e lugar, com nossos referenciais. Não há o dado absoluto e não pode se ter uma única visão, uma só leitura, mas se deseja lançar múltiplos olhares sobre um mesmo objeto. Poder transitar por abordagens diversas ou inter-relacionar possibilidades de leitura é algo complexo que exige algum tempo, muito estudo, muita sensibilidade e a coragem de criar hipóteses e testá-las (PILLAR, 2011, p. 13).

Desse modo, Pillar indica que é possível estabelecer diálogos com a imagem, ao destacá-la, em sua natureza polissêmica. Partindo desse entendimento, rumo à perspectiva bakhtiniana, evidencia-se a multiplicidade de interpretações das “vozes” que o sujeito pode realizar e que a imagem também pode comportar.

Nessas visões acerca da leitura de imagem merece relevo a ideia de ler como um encontro do sujeito com um objeto criado, bem como um modo diferenciado de estar com o outro, por meio da imagem. Nesse sentido, a experiência estética é marcada, em sua complexidade, pelo diálogo entre subjetividades. Na expressão de Bakhtin,



Em todas as formas estéticas, a força organizadora é a categoria axiológica de *outro*, é a relação com o outro, [...] isso define a obra de arte não como objeto de um conhecimento puramente teórico, desprovido de significação de acontecimento, de peso axiológico, mas como acontecimento artístico vivo – momento significativo de um acontecimento único e singular do existir [...] (BAKHTIN, 2003, p. 175, grifo do autor).

A partir dessas afirmações, Bakhtin nos permite compreender que, no objeto criado, na obra de arte ou, de modo mais amplo, numa representação, está contida e conscientemente construída, por seu criador (ou criadores), uma expressão, uma “fala” sobre o mundo. Essa criação, por assim dizer, é um elo que torna possível um encontro entre visões de mundo, com direito a conflitos, harmonizações de ideias e identificações de diferentes níveis e naturezas entre os sujeitos. Conforme defende Bakhtin (2003), um acontecimento, em que se dá o entrelaçamento de enunciados ou a combinação de consciências, por meio do qual, os sentidos são produzidos.

Com isso, “ler” pressupõe um encontro entre sujeitos mediados por um determinado objeto, o que indica a reafirmação do leitor como sujeito da linguagem, bem como da leitura como prática viabilizadora de respostas instauradas pelo diálogo com a imagem na qual se reflete o pensamento de outrem.

Essa possibilidade de se perceber o sujeito em sua capacidade de responder é um elemento propulsor do diálogo, por meio do qual se pretende dar relevo a essa leitura específica, a partir de um dos seus aspectos mais significativos: o da experiência estética, associando-a a visão bakhtiniana de resposta, a fim de relacionar a leitura de imagem à capacidade humana de perceber o mundo e formular expressões sobre ele.

Desse modo, ao ser entendida como uma experiência diferenciada com a imagem, essa forma de leitura igualmente pode representar o diálogo entre discursos, no qual se pode evidenciar, no sentido bakhtiniano, uma resposta ao que é visto. Nessa direção, e a partir da resposta como um dos aspectos da dinâmica dialógica, é possível olhar para a leitura de imagem como prática que contribui para que o “leitor” seja compreendido em sua capacidade plural de interagir com imagens.

Com isso, é possível afirmar que quando há intercâmbios semânticos é porque também houve respostas: o pensamento do leitor encontrou-se com o pensamento do outro, mediado por uma imagem. Logo, essa leitura específica, na visão dialógica, representa uma prática viabilizadora da experiência estética e nos revela mais do que compreensões sobre a complexidade da imagem, em seus

diversos aspectos. Admite-se nessas relações subjetivas, um sujeito que lê, compreende e transforma a si e ao mundo, na concretude de suas práticas, nas quais as imagens são presença constante.

### **3.1.3 Outras imagens para a leitura de imagem**

Quando se pensa discutir sobre a televisão como fonte de imagens para a leitura de imagem é preciso, levar em conta primeiramente, de que não se trata de uma oposição ou refutação da obra de arte enquanto imagem, mas de levantar possibilidades de ofertar na escola, experiências estéticas com outras imagens que hoje fazem parte do universo artístico, visual e cultural.

Em segundo lugar, estas reflexões sobre a leitura de imagem, ao mesmo tempo, implica num debate sobre a imagem e outras expressões visíveis, em razão do papel desta que enquanto signo desempenha na rede dialógica bakhtiniana. Assim como a palavra dita ou escrita, a imagem não é só uma imagem, em sua estrutura extrínseca – cor, forma, luz, textura, etc., com elementos coordenados, organizados em um determinado espaço dimensional. Ela passa a fazer parte de um conjunto de formações semânticas, que compõem o extenso e complexo território da linguagem, por meio da qual é permitido, de diferentes maneiras, dizer, enunciar, expressar-se, manifestar-se e, com isso, movimentar a infinita rede discursiva gerada a partir e para os sujeitos.

Em terceiro, por mais que as intervenções das tecnologias viessem a modificar a estrutura e a natureza da imagem, dando-lhe outros formatos, suportes, cores, sons e movimento, confundindo seus limites e os propósitos para os quais foi criada, ela também pode ser considerada como uma forma de representação, da qual podem ser extraídas inúmeras versões sobre o mundo.

É possível entender melhor essas transformações no estado da imagem e os motivos pelos quais ela ainda pode ser compreendida em sua capacidade de significar, recorrendo ao pensamento de Oliver Fahle. O autor conceitua a imagem como sendo “uma formação visual emoldurada e composta; [...] tem um lugar histórico e medial determinável; é um documento, uma representação; pode ser determinada por conceitos de espaço e de tempo [...]” (FAHLE, 2006, p. 197).

Como teórico da imagem, Fahle (2006), sustenta que na modernidade, a imagem sofreu um processo de evolução no qual a sua capacidade de gerar experiências visuais sofreu profundas transformações. A capacidade de percepção do olhar foi exteriorizada por ser estimulada a buscar as sensações, a experiência naquilo que excede a imagem, isto é, no visível. De acordo com Fahle (2006), a imagem e o visível<sup>30</sup> não podem ser dissociados, haja vista as imagens presentes hoje nos meios imagéticos, que transformaram os modos de ver.

Por meio das contribuições do autor, é possível entender sobre o espaço dado às expressões audiovisuais não só na arte, mas também em processos de interação, em virtude das experimentações que elas possibilitam pela combinação de diferentes linguagens e que podem promover experiências estéticas e interacionais mais complexas. Dentre as linguagens que melhor exprimem essas características está a audiovisual. Ela não só se mostra como um suporte, mas como umas das formas de expressão na contemporaneidade.

Nesse contexto, é possível entender, com o auxílio do pensamento de Oliver Fahle, que a imagem tanto de uma obra de arte, quanto a da fotografia, cinema, televisão ou vídeo, não se mostra neutra e, portanto, independente de sua forma, não perdeu a sua capacidade de subverter, recriar, interpelar, comunicar e expressar ideias, em diferentes contextos e épocas.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que a imagem enquanto forma, sempre circulou operando trocas, relações, interações e transformações nos contextos social e cultural, compondo e comportando um universo de produções, subjetividades, significações e discursos ao longo da sua existência. Esse amplo e complexo universo da imagem foi organizado por Fischer em dois domínios. No pensamento da autora

[...] sempre estão em jogo, quando falamos de imagens, dois amplos domínios, que só se separam para efeito didático. De um lado temos sua materialidade visual, sua qualidade de objeto material que representa algo para nós. Uma fotografia, [...] uma pintura, as imagens do cinema e da tevê, um desenho, uma gravura, um *outdoor*. [...] falando de outro [...] domínio das imagens; estou me referindo às significações, aos sentidos, incluindo as imagens sobre si mesmo e sobre o mundo que internamente cada sujeito produz e que o constituem, bem um sistema de significados que circulam e são construídos em diferentes culturas (FISCHER, 2003, p. 64).

---

<sup>30</sup> “[...] o visível é um campo múltiplo e variado [...], do possível e do simultâneo. [...] trata-se propriamente, do exterior da própria imagem” (FAHLE, 2006, p. 197- 8).

As contribuições desses autores que puseram em destaque à imagem, atribuindo-lhe a capacidade de significar, nos auxiliam a perceber, na diversidade imagética, a possibilidade de leitura de representações audiovisuais como um dos formatos que o enunciado pode assumir. Isso nos atenta para a possibilidade de diálogo com essas imagens, concebendo-as como possível objeto a ser lido na escola. É importante registrar que, para tanto, a leitura de imagem que vem sendo desenvolvida nas escolas necessitaria ser repensada, a fim de que sejam revistas suas bases que se fundam em ações de ler e contextualizar a obra de arte, voltada à produção de um trabalho artístico, com o universo imagético delimitado por criações artísticas e artistas historicamente consagrados.

O universo das imagens teve um crescimento vertiginoso impulsionado por mudanças de paradigma sobre o que seria arte, tendo como um dos principais fatores, a própria capacidade humana de se expressar por meio da exploração e conjugação de diversas técnicas e linguagens adotadas para produzi-la. Portanto, é possível afirmar que o mundo das imagens sofreu profundas transformações, das quais emergiram diversas expressões visuais, além das historicamente constituídas como as da pintura, desenho ou gravura.

Diante disso, o que era até então, entendido como imagens da arte também vem se modificando por meio de estudos que se ocupam em trazer outras referências visuais para a escola, estimulando o debate artístico, histórico, estético em sala de aula, pois o panorama das artes visuais hoje se apresenta vasto e complexo. Novas poéticas, sensibilidades e gostos foram surgindo a partir da diversidade de linguagens artísticas e da associação entre elas, permitidas pelas tecnologias e seus instrumentos capazes de viabilizar novos processos de criação.

Entre essas produções podemos exemplificar a fotografia e o cinema que contribuíram para caracterizar a arte e a cultura do século 20; também, expressões com linguagens conjugadas como as do vídeo-arte e vídeo-dança e, mais recentemente, criações com suporte virtual, com a utilização da Internet e veiculação nessa mesma Rede, como as do gênero web-arte.

Esses exemplos, entre outros inúmeros existentes, representam criações que refletem uma transformação intensa e constante no mundo das artes visuais, contribuindo e impulsionando mudanças na nossa relação com a imagem que a cada dia se torna mais acessível e cada vez mais presente no dia-a-dia das pessoas. Há tempos, a imagem saiu dos museus e galerias para compor o conjunto

imagético do cotidiano, com expressões que inter-relacionam arte, tecnologia e comunicação e que são capazes de caracterizar muito bem o nosso tempo. Extrapolam o universo circunscrito às artes e se impõem também em processos comunicacionais, pois a imagem se faz presente em boa parte da vida dos sujeitos das sociedades atuais por meio da linguagem audiovisual.

Assim as imagens da linguagem audiovisual, geradas pelas tecnologias e emolduradas por uma tela menor do que a do cinema, impõem reflexões de caráter pedagógico e conceitual, na medida em que se constata a presença dessas em boa parte das práticas interacionais cotidianas. Para isso, foi necessário associar tais imagens a um contexto teórico, desenvolvido no segundo capítulo, que permitisse entendê-las como representação do sujeito e de mundo.

Essa perspectiva dada pela associação entre teorias confluentes sobre linguagem e cultura, abriu espaço para discutir, sob um enfoque educacional, que os saberes da contemporaneidade exigem outros modos de ler e conhecer. Eles estão relacionados a processos e práticas mais complexos que envolvem o audiovisual e os sujeitos em sua capacidade de interação e produção de conhecimento. Nessa direção, Barbero e Rey (2004) apontam que o conhecimento pode estar diretamente associado à capacidade de ver na contemporaneidade e, por consequência, é preciso também reconhecer nos sujeitos, as transformações em seus modos de ler. Nessa perspectiva, Barbero e Rey, ao questionar os modos de se estabelecer relações com a imagem, afirmam: “Se nem se escreve, nem se lê como antes é porque tampouco se pode ver, nem expressar como antes. É toda a axiologia dos lugares e das funções das práticas culturais da memória, do saber, do imaginário e da criação que sofre uma séria reconstituição” (BARBERO; REY, 2004, p. 18).

Essas afirmações dos autores, além de nos atentar para o fato de estarmos envoltos por imagens, nos sinalizam que hoje elas são um dos principais elementos pelos quais os processos comunicacionais se desenvolvem.

Por esse motivo, a linguagem audiovisual e, especialmente suas imagens, desempenham um importante papel na formação de intersubjetividades e, por essa razão, precisam ser reconhecidas como fonte de significações, pois são capazes de provocar e estimular o desenvolvimento de outros modos de ver, perceber, sentir e aprender.

### 3.1.4 As imagens da televisão

*Lugar de prática, a televisão é um lugar de experiência, da nossa experiência cotidiana.*

*Vera França*

Dentre as imagens provindas da linguagem audiovisual, as que são mais polemizadas e, ao mesmo tempo, que se pronunciam, há gerações, produzindo identificações em nosso cenário nacional, ainda estão as da televisão. Juntamente com a imagem do cinema, a imagem televisiva foi responsável por iniciar o mundo moderno na imagem em movimento.

O fato de sua presença – e da audiência não se prender a territórios, línguas ou classe social – a televisão hoje representa para muitos, o único ou, pelo menos, o meio mais acessível para informação e entretenimento. Segundo França,

No Brasil, quase a totalidade dos lares dispõe de pelo menos um aparelho receptor; nas classes médias e altas a existência de mais de um aparelho por domicílio é um dado comum [...] esta horizontalidade da recepção da TV claramente diz alguma coisa da própria televisão e tem implicações tanto no seu conteúdo quanto na criação de um repertório social comum. A presença da televisão, mais do que qualquer outro meio, é responsável pela disseminação e partilhamento de códigos, referências, representações [...] (FRANÇA, 2006, p.22).

Com base nas afirmações da autora, é possível pensar que essa face institucional da televisão aparece como um dos aspectos mais significativos para entendermos, por meio do que representa a sua extensão e adesão pela população brasileira, a sua sedimentação na cultura, sem a qual não haveria razão especial para abordá-la numa dimensão relacionada à linguagem.

Por mais que haja em nossos dias outros meios de comunicação de fácil aquisição, a televisão ainda se encontra à frente na preferência dos brasileiros em muitas de suas necessidades e práticas diárias que envolvem comunicação e interação. Em informações vinculadas na recente “Pesquisa brasileira de mídia 2014”, realizada pela Secretaria de Comunicação Social, com o propósito apresentar, conforme documento (2014, p. 7), “um retrato representativo e preciso sobre o uso que os brasileiros declaram fazer, atualmente, dos meios de comunicação social”, afirmou-se que

Continua sendo predominante a presença da TV nos lares do País, apesar do rápido crescimento da internet. Nada menos que 97% dos entrevistados afirmaram ver TV, um hábito que une praticamente todos os brasileiros, com independência de gênero, idade, renda, nível educacional ou localização geográfica (BRASIL, 2014, p. 7).

Associada a essas informações está a veiculada em pesquisa noticiada na página do IBOPE<sup>31</sup>.

Essa pesquisa realizada por meio do IBOPE Media<sup>32</sup>, afirma que o consumo da Internet pelos jovens brasileiros cresceu em 50%, num período de dez anos. Porém, 92% do número de participantes da pesquisa afirmaram assistir TV e outros 68% escutar rádio.

Isso nos leva a pensar que a televisão ainda é presença marcante nas casas brasileiras e permanece como meio de comunicação preferido em nosso País, apesar da existência de outros meios mais atuais como o da Internet, acessada por computador, telefone celular, entre outros aparelhos. Isso nos auxilia a igualmente perceber que a Rede Mundial de Computadores surgiu, não para destituir os demais meios de comunicação, mas para consolidar-se como um elo estratégico entre eles.

Portanto, a partir desse elo, o que se tem hoje é a extensão da circulação de programas televisivos que podem ser acessados por outros meios, o que contribui para ampliar o tempo de audiência desses programas. Com isso, também se percebe que a televisão não sucumbiu à revolucionária Rede. Ao contrário. Encontra-se no compasso das transformações tecnológicas atuais, em que “a imbricação entre a televisão e a informática produz uma aliança entre velocidades audiovisuais e informacionais, entre inovações tecnológicas e hábitos de consumo, que está produzindo um ar de ‘família’ entre as diversas telas que reúnem nossas experiências laborais, domésticas e lúdicas, [...]” (BARBERO; RAY, 2004, p. 52).

É comum hoje, ao término de uma matéria de um programa, poder acompanhar a sequência dos conteúdos veiculados e obter mais informações sobre o que foi assistido na televisão, acessando a Rede tanto pelo “tablet”, quanto pelo

---

<sup>31</sup> O IBOPE - Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística, segue com rigor os códigos de ética da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (Abep) e da Associação Mundial de Profissionais de Pesquisa (Esomar). No Brasil, adquiriu grande notoriedade pela medição de audiência de TV [...]. Disponível em <http://www.ibope.com.br/pt-br/Paginas/home.aspx>. Acessado em 13 de jul de 2014.

<sup>32</sup> **Consumo da internet pelos jovens brasileiros cresce 50% em dez anos, aponta IBOPE Media.** Disponível em <http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/Paginas/Consumo-da-internet-pelos-jovens-brasileiros-cresce-50-em-dez-anos-aponta-IBOPE-Media.aspx>. Acessado em 12 de jul de 2014.

telefone celular. Por meio desses últimos aparelhos, também é possível assistir a um jogo de futebol que simultaneamente é transmitido pela emissora de TV.

O que a televisão nos oferece hoje, é uma oportunidade de discuti-la num prisma diferenciado, primeiro, em função do apurado desenvolvimento estético e artístico pelo qual esse expoente audiovisual vem passando. A TV recebeu um cuidado especial com a sua imagem, em função dos avanços tecnológicos ocorridos no campo da comunicação. As últimas investidas na dimensão da tela da televisão, com polegadas a perder de vista, junto à tecnologia *HD*<sup>33</sup>, acentuaram o “status” de experiência visual à imagem televisiva.

O alto padrão de resolução em vídeo e áudio, intensificado pela tecnologia 3D<sup>34</sup> e ainda, pelos efeitos recentemente alcançados pela criação da turbocâmera<sup>35</sup>, formam um conjunto de recursos que, até então, eram vistos habitualmente em tela do cinema, mas que agora, compõem a visualidade cotidiana. Em termos de interação com e através das imagens da TV, essas novas possibilidades de ver televisão representam experiências visuais, anteriormente impensadas em uma tela doméstica.

Assim, é possível admitir que a imagem da TV assume um papel significativo, enquanto experiência visual, na formação de subjetividades, pois, como parte elementar de uma linguagem que se reformula e se reinventa a todo instante, pode ser compreendida em sua capacidade de interação.

Nesse sentido, o ritmo de reinvenções marca uma atuação astuciosa e decisiva das tecnologias de resgatar, por meio da linguagem audiovisual, a imagem em seu valor interpelador e histórico e manter a televisão como um dos meios mais importantes de interação e comunicação das sociedades atuais. Sobre a manutenção da imagem, Barbero e Ray (2004) afirmam que, em tempos medievais, a mesma resistiu como prática usual e latente de comunicação e interação do povo, apesar de estar sob os olhares controladores e desconfiados das forças hegemônicas, ora quando o conhecimento escrito era negado à população, ora quando utilizada como via restrita de comunicação entre as vozes do poder. Sobre

---

<sup>33</sup> Sigla para High Definition, traduzida como Alta Definição da imagem.

<sup>34</sup> A imagem em 3D, ou em três dimensões é um recuso tecnológico que permite visualizar a altura e largura e criar a ilusão de profundidade.

<sup>35</sup> A turbocâmera pode ser definida aqui, com um recurso de imagem de última geração que permite capturar movimentos que não podem ser percebidos a olho nu.



essa condição da imagem, nesse período da história ocidental, os autores expõem que

Desde o princípio, a imagem foi ao mesmo tempo meio de expressão, de comunicação e também de adivinhação e iniciação de encantamento e cura [...]. Daí sua condenação platônica ao mundo do engano, sua reclusão /confinamento no campo da *arte* e sua assimilação como instrumento de manipuladora persuasão religiosa, ideológica, de sucedâneo, simulacro ou malefício. Inclusive seu sentido estético se encontra com frequência impregnada de resíduos mágicos ou ameaçados de disfarces do poder político ou mercantil (BARBERO e RAY, 2004, p. 15-16).

Ainda, de acordo com Barbero e Ray (2004), a imagem como expressão marginal estabeleceu-se historicamente em meio a práticas populares cotidianas com sentido comunicativo, narrativo, místico, fantasioso, artístico entre outros, dando continuidade ao seu papel fundamental na organização e evolução das sociedades.

Assim, ao que parece, a televisão somou o papel histórico e interacional da imagem, ao ganho tecnológico, para assumir outro grau de importância e, manter-se como protagonista do audiovisual eletrônico, com elevado poder técnico, artístico e estético.

Considerando esses avanços pelo qual a televisão vem passando, é em sua linguagem audiovisual que é conservada, por meio das imagens (e também da oralidade), uma profusão de significados que agora circulam no contexto das tecnologias comunicacionais, como referências simbólicas na contemporaneidade.

Nesse entendimento, é possível crer na televisão como um depositário de muito do que já foi criado em termos de representação ou de expressões artísticas e culturais da literatura e do teatro, por exemplo. Dentre elas as mais populares, que antes eram apresentadas diretamente ao público (como o circo, os gêneros cômicos, as apresentações musicais e os folhetins). Quando apoiados no pensamento de Bakhtin, esses expoentes representam gêneros pelos quais o discurso transita no tempo e no espaço, em suas diversas formações e transformações permitidas pela natureza dialógica da linguagem. Na visão de Bakhtin,

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de todo discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa (BAKHTIN, 1998, p. 88).

Nesse sentido, entende-se que as associações e combinações semânticas viabilizadas pela linguagem audiovisual televisiva, criadora e recriadora de gêneros, nos permitem entender como as formas, direta e indiretamente ligadas à linguagem e à cultura, agem nas mudanças do mundo e reagem a elas.

Portanto, esses gêneros que hoje permeiam as produções televisivas, convocando cotidianamente o telespectador ao diálogo, pertencem a uma extensa rede de possibilidades de reconhecimento de discursos sobre o mundo. Isso vem nos auxiliar a entender a televisão como um meio que se apropria de diversos formatos narrativos, como os da radionovela e do programa de auditório, que deixaram de ser somente radiodifundidos para serem absorvidos pela TV. São atribuídas a essas produções outras formas e significados, transformados, com o tempo, em gêneros característica ou tradicionalmente televisivos. Ainda, na busca por atenção do telespectador, tais produções também são associadas a outras linguagens como a do cinema e do teatro para que a cena televisiva ganhe aspectos de inovação.

Assim, desde os reclames, que se intercalam entre a exibição dos programas e, fortemente, caracterizam a televisão como meio ligado aos interesses de mercado, até as novelas, minisséries, telejornais, programas de entrevista, de auditório, reality shows, entre outros – veiculados em formato seccionado e seriado, representando ficções, visões e versões relacionadas à realidade – vêm demonstrar a capacidade humana de produzir discursos, por intermédio de uma estrutura audiovisual. Isso também representa, na perspectiva bakhtiniana, “A riqueza e a diversidade de gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Na direção do pensamento bakhtiniano, entende-se que televisão pode carregar em suas imagens uma imensidade de significações, fazendo-as transitar na sociedade e na cultura. Por essa razão, a televisão hoje, pode se apresentar uma das forças que impulsionam as relações e promovem processos de identificação, reavivam pensamentos e memórias, por meio de imagens e sons. Esse entendimento encontra apoio em Fischer, ao expor que

[...] trata-se de um processo extremamente complexo, cheio de nuances, de tensão e que envolvem inúmeros procedimentos e técnicas de linguagem, de expressividade, de ritmos, de seleção de imagens, de tempos e de tramas narrativas. Mas que envolvem fundamentalmente, uma relação entre

o ténue, porém amplo espaço entre o individual e o social. (FISCHER, 2003, p. 82).

Dessa forma, podemos considerar a televisão como um dos expoentes da linguagem audiovisual fora, porém não alheio ao mundo das artes e compreendida como uma complexa estrutura em que o signo imagético é combinado ao verbal e ao sonoro. Dessa forma e à luz da visão bakhtiniana, a TV acaba gerando uma rede discursiva ainda mais intensa em termos de produção de enunciados. Nessa profusão semântica, os discursos apropriados e produzidos pela televisão representam um conjunto vivo, e, ao mesmo tempo, caótico de discursos, mas que igualmente depende da resposta do outro, representada pela figura de seus telespectadores. Essa perspectiva sobre a imagem televisiva se funda no pensamento de Bakhtin sobre discurso e resposta. Segundo o teórico,

[...] qualquer outro discurso é também em vista da compreensão de uma possível resposta, sendo que a orientação não se isola num ato independente e não se destaca da composição. A resposta compreensível é a força essencial que participa da formação do discurso e, principalmente, da compreensão *ativa*, percebendo o discurso como oposição ou reforço e enriquecendo-o (BAKHTIN, 1998, p. 89, grifo do autor).

Consequentemente, a TV se vê dependente de uma trama de vozes, isto é, de “vozes sociais”, por meio das quais esse meio se consolida em seu caráter dialógico pelas múltiplas possibilidades de formar, transformar e responder aos discursos que circulam no meio social. Isso possibilita, por outro lado, compreender as interações com a imagem televisiva como uma das práticas da linguagem e encontrar outras razões para a relação tão aproximada dos sujeitos com a televisão, sem subestimá-los, mas sim, evidenciá-los em sua capacidade de responder aos conteúdos televisivos, de dialogar com eles.

### **3.1.5 A experiência estética com a televisão na escola**

*...a televisão é uma prática comunicativa; uma relação mediada simbolicamente, que se efetiva através da criação e partilhamento de discursos, de sentido.*

*Vera França*

De início, se lançarmos um olhar sobre a televisão podemos perceber, como foi firmado anteriormente, os investimentos tecnológicos, especialmente em sua imagem, que possibilitam experiências visuais cotidianas até então vistas somente na tela de cinema. Hoje o telespectador pode ter acesso a um conjunto de recursos que proporcionam imagens e reforçam a necessidade de discuti-las, a partir do que se pode captar com o olhar ou, num sentido maior, do que é possível “experienciar”.

Essa necessidade de se considerar experiências visuais por meio da imagem televisiva, na qual ações para a sua leitura se mostram igualmente importantes, vai ao encontro do pensamento de Oliver Fahle<sup>36</sup> que, em seus estudos sobre teoria da imagem, expõe que é preciso

[...] evidenciar essa dimensão estética da televisão, concebendo-a no âmbito de uma evolução visual e circunscrevendo essa evolução através de uma teoria da imagem. [...] quando se fala da televisão numa intenção teórica ou até filosófica, raramente focaliza-se a sua imagem. [...] Parece que, por sua vez, as teorias da imagem saltaram as imagens televisivas, passando diretamente da pintura, da fotografia e do cinema para a imagem digital. [...] A teoria da televisão e a teoria da imagem se explicam mutuamente, se desenvolvem e, talvez até dependam uma da outra, numa determinada perspectiva midiática (FAHLE, 2006, p. 190-1).

A perspectiva de Fahle sinaliza uma das razões pelas quais debates acerca da televisão e da sua imagem, são naturais quando desenvolvidos em campos como o da comunicação. Fora dele, as vozes do mundo acadêmico se esforçam em repudiar ou desprestigiar o tema.

Esse discurso se vê repercutido também na escola que, sob desconfiança da televisão, mantém em certa distância desse meio e das suas complexas relações com o universo cultural. Nessa direção, Barbero e Rey, revelam que

[...] ao ser acusada pela escola de todos os males e vícios que estão à espreita da juventude, a televisão desvela o que catalisa em matéria de *mudança na sociedade*: desde o *deslocamento* de fronteiras entre a razão e a imaginação, entre saber e informação, natureza e artifício, arte e ciência, saber especializado e experiência profana, à *conexão* das novas condições de saber com as novas formas de sentir e as novas figuras de sociabilidade (BARBERO; REY, 2004, p. 58-9, grifos dos autores).

Nas práticas previstas na disciplina de Arte que refletem as vozes do mundo acadêmico das artes, aparece como forte referência, a obra de arte relacionada a

---

<sup>36</sup> Oliver Fahle é professor de História e Teoria da Mídia Visual da Universidade de Bauhaus, de Weimar, na Alemanha.

um período e/ou corrente artística consagrados como a imagem da arte, com importância e pertinência indiscutíveis para se promover a experiência estética. É possível perceber, inclusive, nos discursos provindos da arte, um sentido de oposição e incompatibilidade entre os campos artístico e televisivo.

Assim, as experiências com a televisão em sala de aula, como se pode exemplificar por meio dos estudos trazidos no primeiro capítulo, mostram abordagens diferentes de uma discussão sobre sua imagem ou linguagem e suas propriedades artísticas e/ou estéticas. Para que a imagem televisiva seja considerada pertinente a uma discussão no âmbito das artes, uma vez que é criada a partir de conhecimentos que necessitam da capacidade técnica e artística, mas não possui finalidade exclusivamente artística, é necessário que, no pensamento de Fahle (2006), as imagens da televisão sejam vistas como parte do processo evolutivo da imagem. Com isso, é possível localizar e entender a imagem televisiva como uma das diversas fontes para experiências visuais que necessitam ter espaço no terreno educacional.

No espaço escolar, alcançar a experiência estética é o que dá sentido ao ensino da arte e ao trabalho docente que, muitas vezes, se encontra mobilizado a dar condições para que essa vivência especial aconteça na sala de aula, enquanto aprendizagem escolar. Para tanto, exige-se na prática pedagógica a compreensão da importância dessas experiências em sua diversidade de situações educativas, voltada à formação das sensibilidades dos sujeitos, que se constroem a partir de suas relações dessa natureza simbólicas com o mundo.

O universo artístico se constitui de relações dessa natureza, a partir das quais se produzem representações de mundo, materializadas no objeto artístico. Como num sistema contínuo e interminável, o objeto, por sua vez, é um gerador potencial de sentidos nas ações interpretativas. Isso, em parte, traduz a associação do campo da estética ao da arte e seu ensino. Contudo, segundo Meira, essa associação é recente, pois

[...] a estética, como área específica de conhecimento, foi um ramo da filosofia que apareceu tardiamente na história da cultura ocidental. E desde que apareceu, como reflexão específica sobre arte e beleza, já foi causando conflitos, perturbações na ordem racionalista vigente. Isso porque trouxe consigo a questão básica da corporalidade e das interações entre o homem e o mundo, das relações entre os mundos materiais e imateriais que fora da religião, da filosofia e da arte não se ousava configurar (MEIRA, 2011, p. 101).

Hoje, o ensino da arte reafirma na estética seu sentido maior e se vale de termos diversos para determinar conceitualmente, a importância da relação dos sujeitos com a arte, quais sejam: “experiência estética”, “pensamento estético”, “conhecimento estético”, “educação estética”, entre outros. Todos eles se preocupam em salientar, por diferentes ângulos, a dinâmica de interação entre o sujeito e o universo artístico.

No entanto, independente de como são concebidas as relações com o universo estético, os termos (e os conceitos que os abrigam), apresentam aspectos comuns entre si. No pensamento da autora, destaca-se o desejo de ampliação do sentido da arte na escola, alicerçada na experiência estética que prevê a criação em arte, para alcançar outras experiências cotidianas, no âmbito do sensível.

Num entendimento relevante sobre a experiência estética, Mendonça (2006)<sup>37</sup>, apresenta a sua abordagem relacionada ao potencial semântico de imagens de outra natureza. Para o autor, experiência estética está vinculada à

[...] experiência vivida dos sujeitos e o modo pelo qual eles se apropriam das formas simbólicas. [...] não se desvincula das experiências individuais e coletivas dos sujeitos. O vivido fundamenta, invariavelmente, a apreensão do objeto estético. A experiência estética é reverberada no cotidiano a partir de formas simbólicas oriundas tanto de objetos artísticos quanto midiáticos. A experiência estética, nessa concepção, é encarada como uma mediação entre o sujeito e o mundo (MENDONÇA, 2006, p. 109).

Logo, é possível entender que experiência estética compõe o universo das artes, mas não está relacionado somente a ele. Esse termo corresponde a um amplo conjunto de vivências com o mundo simbólico e, por isso, remete a significados mais abrangentes. Diante desse contexto de discussão envolvendo o campo da estética, arte e ensino, é possível entender a experiência estética como algo mais próximo à ideia de prática, para abranger a sua complexidade e infinitude e dependência do outro social, propriedades essas que estão intimamente ligadas à teoria bakhtiniana. Nas palavras de Bakhtin,

Não é de dentro da vida que se constrói e se justifica a forma estética com sua expressão adequada voltada para o limite de sua pura auto-enunciação (a enunciação da relação imanente da consciência isolada consigo mesma) ela é criada de *fora* pela simpatia que lhe vai ao encontro [...]; nesse sentido, a forma exprime essa vida, no entanto quem cria essa expressão,

---

<sup>37</sup> MENDONÇA, C.C. **Ao homem em ruínas restaram as imagens?** In: GUIMARÃES, C.; SOUZA, B. L.; M, C.C (Orgs.). Comunicação e experiência estética. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

quem nela é ativo não é a própria vida a ser expressa, mas o *outro situado fora dela* [...] (BAKHTIN, 2003, p. 76, grifos do autor).

A compreensão a respeito da experiência estética se encontra inserida na obra de Bakhtin e entrelaçada na rede dialógica. Nesse meio é possível localizá-la nas interações, ou seja, no encontro de subjetividades geradas das relações, nas vivências do sujeito com o outro em diversos contextos sociais. Assim, a experiência estética, na perspectiva bakhtiniana, se reafirma em seu valor filosófico, pois no pensamento de Bakhtin (2003), “o ser se realiza na interação das consciências”, instantes em que acontecem identificações semânticas, relações que produzem sentidos. Esse recorte, que sustenta e igualmente caracteriza as relações dialógicas, representa uma possibilidade de entendimento sobre a experiência estética no interior da teoria de Bakhtin.

O encontro do sujeito com a imagem, pela visão bakhtiniana, não se basta apenas como um encontro do sujeito com o objeto. A imagem toma outra dimensão, pois tem a capacidade de reclamar uma ação responsiva por ser uma extensão das “vozes” do outrem que, por essa razão, convoca o sujeito a responder, a dialogar, com ela.

Nesse contexto, com a leitura de imagem imersa à cadeia dialógica, compreende-se que a produção de sentidos origina-se do diálogo com a imagem em sua vocação enunciativa, a qual, de acordo com Bakhtin (2003), reflete a existência do outro, ou daquilo que o “excede” e o distancia do “seu lugar”. Nesse espaço é fundado o instante para que o “conhecimento” seja completado, acrescido, questionado, ampliado pelo “conhecimento do outro”, presentificado no objeto (imagem). Sobre isso Bakhtin afirma que:

Aqui estamos diante da expressão e do conhecimento (compreensão) da expressão. A complexa dialética do interior e do exterior. O indivíduo não tem apenas meio e ambiente, tem também horizonte próprio. A interação do horizonte do cognoscente com o horizonte do cognoscível. [...] neles se cruzam, se combinam duas consciências (a do eu e a do outro); aqui eu existo para o outro com o auxílio do outro (BAKHTIN, 2003, p. 395).

Essas associações, nas quais a produção de sentidos pode estar relacionada à construção de conhecimentos pode também representar, com auxílio do pensamento bakhtiniano, a experiência estética alcançada pelo sujeito quando completado por aquilo que lhe excede. Com isso, as imagens cotidianas como as da televisão enquanto representações que mais intensamente se fazem presentes para

dialogar com os sujeitos, se impõem em sua relevância para fazer parte de um conjunto de imagens selecionadas pelo professor de artes visuais, quando se pensa abrir possibilidades de valoração de discursos de cunho social, político, artístico e ideológico e assim, favorecer, experiências visual, cultural, estética com a televisão em sala.

Isso poderia representar uma ação para ressignificar a leitura de imagem sustentada em uma concepção de sujeito que atualmente mantém uma relação diferente com a imagem, ao passo que ele está envolvido por ela em muitos momentos da sua vida. Nesse entendimento, está a responsabilidade para com a diversificação da experiência visual, com vistas a possibilidades de se realizar leituras mais complexas às realizadas cotidianamente, favorecendo a reflexão e a crítica voltadas à formação cultural e estética dos sujeitos. Isto é, na intencionalidade da prática docente para o ensino da arte na escola, a ação de ver e ler imagens necessita um fazer comprometido não só com os limites da disciplina, mas com a prática social, ao favorecer a construção de outros sentidos ao que foi trazido à sala de aula. Segundo Tourinho,

Nem sempre o discurso é uma elaboração *sobre* o visual. Essa experiência tem espaço e pode desencadear aprendizagens durante a vida escolar, [...] durante a vida, mesmo fora da escola. Seria como se falássemos (em 'nome' da imagem): Como ela me vê? Como ela me reconhece? O que ela diz de mim? Nessa perspectiva, o visual reveste-se, de alguma maneira, de um caráter antropomórfico, agindo como sujeito que ocupa lugares, sinaliza tempos, provoca sensações e percepções, além de gerar interações entre os indivíduos (TOURINHO, 2009, p. 149).

Nessa direção, se pensarmos na leitura de imagem como prática da interpretação, fica também expostas razões para se ressignificar o sujeito que lê a imagem em sua diversidade de fontes e formatos. Essa leitura vai compreender, nas palavras de Bakhtin (2003), *o ser interpretador*, ou seja, o sujeito criador – aquele que se expressa por uma obra, o sujeito autor e interpretador do mundo e o interpretador do objeto, ou o sujeito-apreciador do que foi criado pelo outro.

A ideia de se conceber o sujeito da escola como interpretador, ao ser desafiado a estabelecer outra dimensão de diálogo com a imagem, representa uma ação docente que o concebe em sua condição ativa e complexa, que o possibilita, como ser da linguagem, interagir de múltiplas formas na sociedade e na cultura. Nas palavras de Bakhtin, o interpretador “como sujeito e permanecendo como sujeito,



não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que só pode ter dele só pode ser *dialógico*” (BAKHTIN, 2003, p.400, grifo do autor).

Assim, abordar o sujeito como interpretador representa, especialmente, o seu entendimento como alguém que se posiciona responsivamente mediante a diversidade de discursos que os rodeia e os convoca ao diálogo, considerando nessa dinâmica as várias possibilidades de embate de ideias. Isso veio representar um retorno ao ponto das primeiras discussões sobre o sujeito dialógico, realizadas no segundo capítulo. O sujeito foi o ponto de partida e de chegada, de uma trajetória que se guiou pela dinâmica dialógica bakhtiniana, na tentativa de ressignificação da leitura de imagem como uma ação que considera os sujeitos e seus diversos modos de ser, fazer e estar no mundo.

## 3.2 A LEITURA DA IMAGEM TELEVISIVA E O DIÁLOGO ENTRE O ENSINO DA ARTE E A TELEVISÃO

### 3.2.1 O encontro com as vozes docentes

*Cada palavra evoca um contexto ou contextos nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções.*

*Mikhail Bakhtin*

Esta pesquisa compreende no termo “diálogo” a sua via mestra que aponta para a necessidade de se estabelecer um elo entre o debate teórico e o universo escolar, sendo esse último, a representação do contexto externo às discussões aqui desenvolvidas.

Nessa perspectiva, a teoria de Bakhtin e a sua concepção de sujeito, também determina a base metodológica, por meio da qual é possível dar relevo a outras expressões e ideias de mundo e considerá-los como complementação do texto desta pesquisa. Nessa direção, Bakhtin expõe que “O pensamento das ciências humanas nasce como pensamento sobre o pensamento dos outros, sobre exposições, vontades, manifestações, expressões [...]” (BAKHTIN, 2003, 308). Esse princípio da teoria sobre a construção do conhecimento veio definir parâmetros de

ordem ética e estética a este estudo de orientação dialógica, constituída pela associação de posicionamentos entre sujeitos, no sentido de reafirmar, conforme Bakhtin, que “o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante” (BAKHTIN, 2003, p. 395).

Sendo assim, abrir espaço para expressões de “outrem”, ou seja, para os posicionamentos de professores e professoras enquanto sujeitos envolvidos com o ensino da arte, é também entender que nesses dizeres estão contidas visões especiais sobre o contexto tratado, que se mostraram como outras leituras de mundo fundamentais para uma compreensão mais apurada e sensível sobre a realidade pesquisada. Desse modo, este estudo, norteado pela ideia de diálogo, buscou, nas expressões docentes, respostas que pudessem produzir sentidos e complementar o pensamento desenvolvido nesta pesquisa.

Assim, recorreu-se às palavras de professores, colegas de profissão, formados na especificidade das artes visuais, embora em épocas diferentes. Eles se dispuseram a colaborar com seus relatos, pois também vivenciam a realidade da escola pública, nos vários níveis e séries da educação básica, em escolas da rede estadual, em Curitiba e demonstraram curiosidade em relação ao tema televisão e aulas de Arte.

A princípio, formavam um grupo de seis professores que responderam a um questionário, em sua maioria, composto por questões abertas. Depois, em razão dos posicionamentos em relação ao tema da pesquisa, e porque o relato escrito desses docentes já tinham sido suficientes enquanto resposta ao objeto – a leitura da imagem televisiva, o grupo foi reduzido para três professoras-colaboradoras que participaram individualmente de entrevista (com questões abertas), por meio das quais deram outros relatos complementares acerca do objeto, cujas contribuições renderam entendimentos mais aprofundados e concretos a respeito da interseção televisão/escola.

Ao serem consideradas as vozes dos docentes de Arte e a importância dada aos significados apresentados em seus relatos, está a face ética e estética de uma pesquisa que levou em conta posicionamentos alheios ao da pesquisadora, como outros pensamentos que compõem uma rede de relações no meio social, e que se presentificam na escola. Esses pensamentos podem ser traduzidos como o que foi expresso e o que pode ser interpretado pela pesquisadora. Com isso, foi possível afirmar que a produção de conhecimento envolvendo questões educacionais se deu

a partir do confronto entre o olhar de quem pesquisa e os outros olhares lançados sobre mesmo tema pesquisado.

O que se quis alcançar com uma estrutura metodológica, em consonância com o pensamento bakhtiniano de diálogo, foram compreensões sobre o que é pensado sobre a televisão enquanto uma das referências imagéticas contemporâneas, dentro do espaço escolar. Com isso, prevaleceu o interesse qualitativo nos relatos dos professores e, nesse sentido, as formas pelas quais deveriam ser colhidos tais relatos, deveriam contemplar conteúdos indicativos do pensamento docente a respeito da relação do ensino da arte com as novas expressões imagéticas que povoam o cotidiano dos sujeitos da escola.

Nessa experiência de colher percepções sobre a presença da TV nas aulas de Arte, foram adotados como instrumentos de pesquisa, primeiramente um questionário, cujas questões foram estruturadas de modo a subsidiar a elaboração da entrevista, no sentido de valorizar o olhar docente, dando-lhe condições para que ideias, posicionamentos, determinações, fossem acolhidos e avaliados, combinados nesta pesquisa, na direção de assegurar que o espaço dado às vozes externas pudesse representar, primordialmente, um encontro entre sujeitos do espaço escolar.

Assim, o que segue na próxima abordagem, são compreensões surgidas da associação entre a discussão teórica que estruturou este estudo e os posicionamentos docentes a respeito do ensino da arte, especialmente guiados pelo tema leitura de imagem, escola e televisão, numa tentativa de dialogar com esses pensamentos para melhor entender sobre as relações entre os universos escolar e televisivo.

### **3.2.2 E os diálogos com a televisão, acontecem?**

Antes da leitura da imagem televisiva se desenhar como objeto de pesquisa, as referências sobre o que os alunos assistiam na televisão ecoavam na sala de aula: Vou fazer um desenho igual ao... E o menino citava o seu herói de desenho animado predileto. No mundo dos jovens e adultos, é comum ouvirmos comentários sobre moda, futebol, lugares diferentes, ou ainda, críticas ou concordâncias com

esse ou aquele personagem de novela ou âncora de um telejornal. Esse sentimento de proximidade que a televisão provoca nas pessoas, passou a ser um grande ponto de interrogação por ser um envolvimento discreto ou, por vezes, inconfessável, principalmente no meio educacional.

Enquanto os alunos não se privam em nenhum momento de se vestir, discutir, imitar gestos e falas, tendo como referência o que eles assistem na tela da TV, tornava-se cada vez maior a necessidade de conhecer um pouco mais sobre como abordar a televisão em sala de aula.

Uma vez iniciada a pesquisa, surgiram inúmeras possibilidades para se tratar sobre a televisão no âmbito pedagógico, estruturadas por diversas teorias em estudos que, em grande maioria, partem do campo da comunicação. Mas uma discussão acadêmica sobre a televisão, dando ênfase à sua imagem como objeto para se ofertar a experiência estética nas aulas de Arte, se mostrou inédita e desafiadora, ainda mais, por intermédio de um processo como a leitura de imagem, pensada e estruturada para se ler obras de arte.

No entanto, foram nas bases dos processos de leitura de imagem desenvolvidos na escola, que se firmam possibilidades de se formular discussões sobre a relação do sujeito com o universo sensível e subjetivo dos signos, presentes nas expressões artísticas e culturais que permeiam nosso cotidiano. Essas referências visuais, ao serem levadas em conta nas práticas de ensinar arte na escola pelo professor de artes visuais, podem favorecer a realização de um trabalho mais comprometido com a realidade e com a cultura presentes na vida dos estudantes.

Assim sendo, o estudo que procurou aproximações entre a televisão e a escola, a partir de uma compreensão bakhtiniana sobre diálogo e interação, buscou, em algumas reflexões de professores de Arte, acerca da leitura de imagem trabalhada na escola expressões significativas que contribuíssem para ilustrar sobre a ideia da presença da televisão nas aulas de Arte. Esses dizeres ofereceram, enquanto vozes externas, uma complementação, ora àquilo que a pesquisadora, em suas limitações, não pode perceber, ora a posicionamentos que exemplificam várias das preocupações destacadas nesta pesquisa e, de modo geral, se apresentaram como vias para interpretação do contexto estudado.

Nesse caminho, com o reconhecimento de propriedades dialógicas na leitura de imagem e da multivocalidade não só nas imagens da arte, mas também em

imagens como as da televisão, da qual provém uma multiplicidade de significados oriundos das “vozes” que a compõem, se sustenta a ideia de contribuir para que outras sensibilidades e experiências sejam valorizadas nas práticas de ensinar, quando se pensa em propor novas formas de ver e perceber aos estudantes.

Isso demanda, igualmente, uma responsabilidade que hoje se impõe não só aos processos para o ensino da arte, mas, num sentido maior, para todos os processos de ensino formal, se for levado em conta que ver, além de ser uma experiência visual, também necessita ser uma experiência cultural e estética, em seu sentido filosófico.

Logo, para se entender a leitura da imagem enquanto prática foi preciso atribuir a ela uma perspectiva sociológica, e essa via orientou o diálogo com o professor de Arte. Os dizeres em relação à ideia de ler imagens da TV consideraram a leitura de imagem como um processo específica e tradicionalmente ligado ao estudo da obra de arte.

A princípio, foi possível notar que a leitura de imagem representa um processo fundamental para o trabalho com arte na escola e a sua importância é evidenciada por ser uma ação que permite associações e mediações entre saberes da arte e da cultura e os conhecimentos próprios do universo escolar, direcionados à produção de sentidos, por meio da educação do olhar. Nessa perspectiva, a leitura de imagem foi sabiamente descrita pelos professores como “transformação”; um meio pelo qual “o aluno se descobre ao ler imagens”, ou ainda, como “um despertar para a compreensão de conceitos estudados e que através de uma produção artística, ganham significado, quando vivenciado por eles”.

Quanto à seleção de imagens realizada pelo professor para o desenvolvimento da leitura de imagem, desfilam, especialmente, as do mundo da arte: a pintura de Leonardo Da Vinci, Portinari, Tarsila do Amaral, Theodoro de Bona, e as produções de Escher foram algumas das citadas. Porém, a preocupação com as imagens de outra natureza como as do audiovisual, não se apresentaram relacionadas a uma possibilidade de leitura, pois, é incomum se fazer presente na escola como um conteúdo a ser tratado nos processos de ensino e aprendizagem. A televisão, por exemplo, que neste estudo tem a sua imagem como objeto e fonte geradora de discussões, apresenta, tradicionalmente, outra finalidade na escola: é habitualmente utilizada como um recurso didático para ilustrar um tema relacionado a certo conteúdo da disciplina.

Isso transpareceu na fala do professor, ao expor que a televisão “é um recurso que, eu como professora, uso muito, principalmente quando eu vou trabalhar com um artista específico, eu uso a televisão como recurso pra colocar várias obras daquele artista” (Relato 2, 08/04/2014). Em contraposição, o que foi possível observar no relato que segue é que toma um caráter quase que reivindicatório, é de que paira no espaço escolar uma certa intolerância com a televisão. Em seu relato a professora expõe:

[...] se o professor, se um pedagogo abre a porta da minha sala e vê o meu aluno ou com fone de ouvido, ou assistindo um comercial [...] vão falar que está contra as normas do projeto político da escola que não tem relação nenhuma, que é proibido, que não pode trazer. Mas de que forma a gente pode aproveitar isso? Senão a escola vai começar a virar uma prisão onde o aluno não pode nada, e aí gente está tirando cada vez mais da realidade dele e está deixando com alguma coisa assim, que não tem importância, que não tem relação por que não tem nada a ver com a realidade dele [...] (Relato 3, 14/09/2013).

Essas exposições, embora divergentes quanto à liberdade de se trabalhar com a televisão na sala de aula, refletem a realidade sobre um dos usos que geralmente se faz da TV na escola, e que corresponde às perspectivas questionadas por Guillermo Orozco, aqui retomadas. Segundo Orozco, isso reflete como

A escola se posicionou em relação aos meios de comunicação e o sistema comunicacional de forma a não facilitar vínculos e diálogos. [...] para a escola, os meios de comunicação são meramente entretenimento, informação, mas não é educação. [...] Desta maneira, a escola não desenvolveu [...] um posicionamento educativo que permita promover algum tipo de aliança crítica com os meios de comunicação e que não seja unicamente instrumental, traduzido na posse de aparelhos como o DVD ou mesmo o computador (OROZCO, 2010, p. 120).

Nesse sentido, ao reconhecermos a importância da trama de signos que circulam na televisão, enquanto conjunto simbólico que nos envolve e, por consequência, também nos caracteriza, é também perceber que nem sempre a imagem ou linguagem audiovisual da TV aparece como objeto evidente para servir como experiência visual e cultural na escola, pois, “O espaço televisivo não existe paralelamente às nossas experiências, mas uma delas [...]. Não podemos hoje falar da vida cotidiana de uma sociedade, ou de uma pessoa sem falar na presença da televisão inserindo e repercutindo imagens, representações [...]” (FRANÇA, 2006, p.33).

Porém, independente de propostas pedagógicas para se ler imagens da televisão e as concepções que estas se encontram apoiadas, o fato é que o discurso audiovisual televisivo já é levado à sala de aula pelos nossos alunos, pois esse meio é parte de suas experiências cotidianas. Num dos relatos, afirmou-se que

Os alunos comentam muito sobre os programas que assistem, e muito deles, em vários momentos, se utilizam dessas imagens para se expressar, seja na forma visual, plástica, em desenhos, pinturas, gravuras ou escultura, como também, na parte de dramatizações, se inspirando em personagens de seriados de TV ou heróis [...] (Relato 4, 01/09/2013).

No entanto, em outros posicionamentos, o que mais se destacou foi o forte peso valorativo neles impresso sobre o que os alunos supostamente gostam de assistir. Em seu relato sobre o que os alunos assistem na TV, o professor expõe que

[...] o tipo de programação que cada um tem acesso reflete a sua maneira de pensar e de se expressar. [...] desenvolvendo um trabalho dramático em algumas turmas, percebi que a grande maioria se fundamentou em textos de seriados que mais se identificavam como violentos e policiais, de vampiros, e dois grupos de meninas, em seriados de 'patricinhas' fúteis, que são exibidos nas emissoras de TV por assinatura (Relato 4, 01/09/2013).

Paralelo a essa percepção está outra que se mostrou emblemática por evidenciar a televisão em sua capacidade de manipular o telespectador para o consumo: “Devemos também mostrar como os canais de TV aberta induzem ao consumo, a valores inadequados. Observo meus alunos a cada dia mais precoces em relação à sexualidade, consumismo, etc.” (Relato 5, 14/09/2013).

Esses posicionamentos expõem-se reveladores de um entendimento sobre a televisão ligado à (toda) má influência na vida das pessoas, ao representar a ideia de um sujeito cativo frente aos “discursos determinantes” desse meio de comunicação, ou seja, o aluno é entendido como um sujeito mudo, como adverte Bakhtin (2003). Nesse sentido, a concepção bakhtiniana de um sujeito múltiplo, ao desconstruir a ideia de linearidade na relação sujeito/televisão, também nos permite outras expectativas não só para o entendimento da televisão e as suas possibilidades de leitura, mas para compreender, por intermédio disso, que a leitura de imagem televisiva se mostra como algo desafiador quando pensado para o espaço escolar, em função do pensamento sobre sujeito que aparece relatado anteriormente como sendo aquele incapaz de realizar suas próprias interpretações.

De certo modo, esses últimos relatos docentes projetaram um discurso imperante sobre a TV que se sobrepõe à importância que deveria ser dada ao

próprio sujeito da escola e à experiência audiovisual televisiva cotidiana, pois “Mais do que outra linguagem audiovisual, a televisão [...] está presente na maioria dos lares brasileiros, porém ainda é negada no espaço escolar por representar um mundo de frivolidades, da alienação e da manipulação” (BARBERO, 2007, p. 56).

Segundo Barbero e Rey (2004), essa cautela que a escola tem em relação à TV, e que transparece nesses relatos docentes, pode ser associada às limitações pedagógicas existentes em relação ao mundo audiovisual, como já foi recentemente mencionado e justificado pela visão de Orozco e que podem estar associadas às tensões pelas quais essa representante institucionalizada da cultura letrada vem passando, em função do surgimento de outros modos de ver, se relacionar, ler, e aprender nos dias de hoje. De acordo com Barbero e Rey (2004), diante de uma realidade que multiplica e reconfigura a função de seus agentes elementares, a saber: a leitura, o livro, o leitor e a escrita, que se sustentam num paradigma de comunicação unidirecional, a escola precisa, questionar “a profunda reorganização que vive o mundo das linguagens e das escritas com a consequente *transformação dos modos de ler*” (BARBERO; REY 2004, p. 58, grifos dos autores).

Essas afirmações dos autores nos auxiliam a entender o que se apresenta como uma necessidade de distanciamento do universo escolar em relação ao televisivo, pois esse último parece representar um oponente, um vilão que insiste em deseducar, enquanto a escola se esforça em educar. Assim, por consequência, o pensamento sobre a sua capacidade de interação, associada à sua dimensão de linguagem, junto às possibilidades de leitura de sua imagem defendidas nesse estudo, se torna algo distante de se alcançar. Diante disso, Castro<sup>38</sup> reforça

Sobre o fato de a TV ser alguma fonte possível de leitura, há um vazio total de presença no material estudado e, na grande maioria das vezes, as únicas referências que aparecem a ela, são apenas para apontar-lhes os defeitos e para acusar e lembrar que é ela, a Televisão, uma das culpadas, senão a principal, pelo drama da falta de leitura das crianças, jovens e adultos (CASTRO, 2005, p. 2).

Partindo desse ponto de vista, que envolve a ideia da televisão afastar as pessoas da leitura, ainda é possível crer que esse meio não é somente

---

<sup>38</sup> Livro X TV em revistas nacionais de informação – Contribuição ao debate sobre nossa subjetivação como leitores – Gilberto de Castro - Pesquisa intitulada ***O discurso sobre a leitura, o leitor e o livro nas revistas Veja, Isto É e Época, no período de 2000 a 2005***, realizada com recursos financeiros do CNPQ e com a participação dos bolsistas de iniciação científica Érica Rodrigues, Carolina Moreira e Luiz Augusto Ely.



incompreendido como fonte de significados e produto da atividade humana, pelo olhar da escola e da literatura. Também se atribui à TV, e de modo generalizador, certas reservas quanto ao seu conteúdo, em relação a outras produções audiovisuais. Isso se refletiu numa das exposições sobre a prática de ensino da arte, na qual o professor demonstra sua preferência em abordar, dentre as imagens de natureza audiovisual, aquelas provindas do cinema, apesar de perceber que seus alunos comentam, em sala de aula, sobre o que assistem na televisão. Declara que seus alunos

[...] falavam sobre novelas, outros sobre algum filme que tinham visto, ou mesmo programas de entretenimento como 'big brother' ou similares. Ainda não trabalhei a imagem televisiva de forma significativa. Prefiro a imagem do cinema, em forma de filmes bem elaborados e ricos em conteúdos (Relato 6, 16/09/2013).

Por consequência, essas entre outras generalizações acabam por não levar em conta as várias produções da arte e da cultura, que temos nos dias de hoje e que se valem da associação entre linguagens – ou inspiradas em uma obra do teatro ou da literatura para que outra seja criada, – sendo veiculadas em vários meios que as fazem circular e viabilizar o seu acesso ao público. Nessa perspectiva em que se discute a televisão como agente contrário à experiência estética e ao conhecimento ligado ao campo artístico e cultural, as ideias Arlindo Machado auxiliam a relativizar essa relação. De acordo com Machado (2000), quando se sugere desligar a televisão para ler um livro, ou assistir a um filme, não há garantias de que o telespectador esteja abrindo mão de um programa de TV sem qualidade para ler um livro ou assistir a um filme mais qualificado.

Com isso, não se pretende adentrar nas questões sobre gosto ou qualidade daquilo que buscamos para nos entreter e/ou nos acrescentar conteúdos formativos, mas sim, destacar que esse pensamento não cabe na visão bakhtiniana, por meio da qual é possível crer que essas formas de se expressar sobre o mundo, sejam elas: o texto escrito, a linguagem audiovisual do cinema ou da televisão e outras produções originadas a partir de associações entre elas, tenham surgido por meio da natureza dinâmica e dialógica dos signos, as quais podemos entender, pelas palavras de Bakhtin (1998) como “entrelaçamento de discursos”.

Nesses entrelaçamentos, o que a imagem televisiva poderia carregar de tão especial, além da possibilidade de uma experiência visual que ela nos proporciona? Nela residem, enquanto forma elementos que vão além do que podemos captar pelo

olhar. Um conjunto, formado por gesto, escrita, falas e plasticidade, trabalhado com aparato tecnológico e técnico, que carrega consigo a intencionalidade. Possui o peso ideológico do signo e, portanto, não está isento de produzir discursos. Essa compreensão encontra familiaridade nas palavras de Volochínov, ao afirmar que

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia (VOLOCHÍNOV, 2006, p.29).

Por consequência, o que nos é mostrado através das imagens da televisão se apresenta como associações, fusões e/ou fragmentações semânticas de vários mundos: da imagem e do som criados; dos seus criadores e produtores; do mundo criado a partir diálogo com o mundo do sujeito-telespectador.

Diante disso, o pensamento acerca da experiência estética com a imagem televisiva apresenta sentido. Essa leitura se torna uma ação educativa com perspectivas mais integradoras e formativas na escola. Assim, propósito da ação pedagógica em selecionar essas referências visuais para a leitura de imagem demonstra uma preocupação com as possibilidades de diálogo que uma imagem pode apresentar quando, de algum modo, estabelece uma “ponte” com as vivências que os sujeitos trazem para o espaço escolar. Nessa direção, um dos relatos exemplificou, com clareza essa, perspectiva. O professor expôs que é necessário

Refletir sobre elas (referindo-se às imagens da televisão), mostrar, não ignorar que elas existem, mesmo não gostando. Que se for assim, você está fugindo de sua responsabilidade. Ele (o professor) tem que ver, qual é a intenção daquela imagem, do que é passado pra ele. Então eu acho que o professor tem que refletir, tem que discutir, tem que dialogar, tem que mostrar, tem que dar espaço pra isso (Relato 1, 08/04/2014).

Pensar no trabalho de desautomatizar ou desnaturalizar olhares, tanto para o mundo, quanto para as imagens de mundo, também presentes na televisão, é pensar em avançar no debate sobre imagem, interação e educação, ao buscar outras compreensões para a imagem televisiva, tais como a professora expressou: “Quando nos vemos pela atuação do outro, mesmo que por um ângulo sofisticado dado aos recursos usados na ‘tela’, percebemos que somos também parte dessa história, onde a fantasia e a vida real se mesclam” (Relato 1, 08/04/2014). Em outro relato, o professor manifesta a sua curiosidade em uma abordagem sobre a realização de uma seleção de imagens na qual poderia também incluir a televisão,

algo até então, não cogitado por ele como possibilidades de leitura de imagem na escola. Ele expressa: “Se pensar bem, a gente trabalha mais a leitura de imagem sem ser a audiovisual e dá pra começar a pensar diferente, eu não tinha feito esse comparativo, eu achei muito interessante!” (Relato 3, 10/04/2014).

O que parece emergir nessas percepções são sinais a favor de se estabelecer diálogos mais aproximados com a TV e que não parecem estar limitados a um jogo de análise de seus elementos visuais, mas o desejo de compreendê-la, como uma possibilidade mais aprofundada de experiência estética enquanto atividade humana.

Nesses posicionamentos sobre a leitura de imagem e televisão, junto à investida teórica, numa orientação dialógica, na direção de entendê-las a partir do campo da linguagem, foram trazidos à reflexão, razões para tornar possível uma relação mais aproximada da escola com a televisão nas aulas de Arte. Isso representou muito mais que dar destaque a processos e fazeres docentes. O que necessita prevalecer é a ideia de se considerar outras formas de leitura, no propósito de por em questão outros conhecimentos e perspectivas sobre o trabalho de educar olhares, levando em conta esse vasto universo imagético que se torna cada vez mais complexo, considerada a capacidade de produção e reprodução de imagens, auxiliada pelas tecnologias eletrônicas e digitais.

Cabe destacar, neste momento, que em um mundo permeado pelos signos que circulam em nosso meio social, nos envolvendo com imagens como as da TV, torna-se inevitável a sua intervenção, a todo tempo, na formação das nossas subjetividades. Com isso, as discussões em torno da condução da leitura de imagem de processo para prática - dando a ela uma perspectiva sociológica, com a finalidade de se ampliar o leque de possibilidades de experiências concretas que partem de imagens comuns-, procuraram igualmente afirmar o início de um caminho a ser trilhado para quem se dedica ao ensino das artes visuais hoje, voltado à importância do despertar do olhar, de buscar surpreendê-lo com o que nos é apresentado cotidianamente. O que isso pode alterar nas aulas de Arte? A necessidade de outros materiais e equipamentos, ou a elaboração de propostas mais complexas com um pouco mais de trabalho para realizá-las com os alunos? Pode ser que pouco tenha que ser mudado fisicamente. O que mais importa, a princípio, é a mudança de sentido no pensar docente, pois concordando com as palavras de Bakhtin,

O sentido não quer (e não pode) mudar os fenômenos físicos, materiais e outros não pode agir como força material. Aliás ele nem precisa disso: ele mesmo é mais forte que qualquer força, muda o sentido total do acontecimento e da realidade sem mudar uma vírgula na composição real (do ser); tudo continua como antes mas adquire um sentido inteiramente distinto [...] (BAKHTIN, 2003, p. 404).

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a finalização desta pesquisa, o que se apresentou como singular foi a repercussão das discussões trazidas nos estudos que compuseram o primeiro capítulo. As vozes trazidas à reflexão no texto anterior refletiram diferentes concepções teóricas em suas compreensões sobre a presença da TV no espaço escolar. Essas vozes contribuíram para uma revisão da aplicação do termo “diálogo”, presente no título dessa pesquisa e debatido por meio da visão bakhtiniana. De início, no pensamento dirigido a perceber diálogos entre o ensino da arte e a televisão, se sustentavam apostas por intermédio das quais se acreditava na existência de propostas de leitura de expressões audiovisuais, dentre elas, as da televisão. No entanto, a partir dos relatos recolhidos se percebeu, pela ausência dessas propostas, que o diálogo estava representado pelas próprias afirmações dos professores de arte sobre a televisão nas aulas de arte as suas possibilidades de leitura.

Isso cooperou para a elaboração de uma abordagem sobre “os diferentes lugares que a televisão pode ocupar na escola” para impor a leitura de imagem televisiva como uma ação necessária. Essa singularidade era impensada quando uma das principais determinações deste estudo era empreender, teoricamente, outro olhar sobre a leitura de imagem e a televisão, dando destaque à ideia bakhtiniana de interação.

Nessa trajetória foi possível perceber, tanto nos estudos disponibilizados sobre o tema televisão e escola, quanto na realidade escolar, que a ideia sobre a aplicação pragmática da televisão se manifesta com força. A utilização de conteúdos/programas como estratégia pedagógica ligada a uma disciplina escolar, representa ainda, a porta de entrada da televisão e também, o seu lugar mais conveniente.

Já uma aceitação de caráter utilitarista, além do utilitário, também aparece, como outra justificativa plausível para entrada da TV na escola, pois uma ação estratégica voltada a desvendar suas artimanhas acerca do que seria “verdade/realidade” ou ficção em seus reclames e/ou programas, representa uma ideia uma concepção muito presente. Esse seria um lugar que a televisão poderia ser aceita temporariamente na escola enquanto estivesse sob a observação de agentes atentos a contradizer os discursos manipuladores desse meio.

Por último e não menos importante, é destacar sobre a proposta lançada aos professores sobre a associação entre a televisão e o mundo das artes. A possibilidade de pensar na imagem da televisão como objeto para o ensino da arte e fonte de experiência estética se apresentou, a princípio, como uma porta fechada, como algo incompatível com o meio escolar. A pronta negação da televisão – reação quase que imediata dos docentes, provavelmente, ligada a discursos dominantes sobre sua face ideológico/institucional – deu lugar a percepções mais amadurecidas, na medida em que era entendida a perspectiva abordada acerca da diversificação de imagens a serem tratadas no ensino da arte.

Nesse exercício de ilustrar de maneira metafórica os “lugares” para a televisão na escola, e que veio se configurar como um diálogo entre o ensino da arte e a televisão, além de apresentar visões que se mantêm sobre a TV no espaço escolar, também foi importante para afirmar que nesse processo, emergiram olhares curiosos a respeito da ideia de se ler outras imagens em sala de aula, ações essas, pensadas a partir do ensino da arte.

Diante disso, considera-se que a leitura de imagens da televisão, entre outras investidas na diversidade de manifestações da linguagem audiovisual em sala de aula, poderia representar uma porta aberta à discussão da televisão na escola e, portanto, um terreno que merece ser explorado futuramente e, com boas perspectivas de se transformar em um produtivo intento investigativo, aberto a outras associações teóricas que permitam também dar voz ao público discente para fazer emergir seus entendimentos sobre a interseção TV e escola nas aulas de Arte. Nesse aspecto, a pesquisa enfrentou limites relacionados ao tempo para realizá-la, em função do qual não foi possível investigações para contemplar outras especificidades em torno do objeto adotado.

Contudo, quando a leitura de imagem foi combinada à orientação dialógica bakhtiniana para destacar o potencial da imagem para além da imagem, associando-

a a concepção de enunciado para, com isso, dar contornos mais amplos e complexos a esse fazer docente, atingiu-se com essa dimensão sociológica, um grau de completude que não pode ser ignorado, pois para a educação e educação em arte, de modo mais específico, os campos social e cultural não podem ser desconsiderados.

E por conta do que se pensa ser uma tentativa de “redimensionalização” da leitura de imagem, sem tirar da bagagem todo o mérito de sua história e seu papel enquanto proposta para o ensino da arte, essa leitura específica representa, pela sua estrutura, um meio potencial para se explorar e desvendar aspectos artísticos, culturais e estéticos que provém da imagem televisiva, com propriedade de ser uma referência de estudo voltado ao ensino e aprendizagem sobre a televisão com os pés no ensino da arte.

Não se pode negar que as vozes do mundo acadêmico das artes podem vir a não olhar com bons olhos essa investida, porém, nunca é demais afirmar que uma mudança de caráter epistemológico nesse expoente da prática de se ensinar arte na escola, tem a sua perspectiva lançada à frente das imagens da arte, num tempo em que outras referências visuais povoam o nosso cotidiano.

Mas, é possível afirmar que também a arte existe naquilo que a princípio, não se mostra como artístico, mas foi moldado por sensibilidades, subjetividades, próprias da essência humana. E esse pensamento necessita adentrar e permanecer nos pensamentos e ações docentes.

Nessa intenção e levando em conta as expectativas, condição e contextos de nossos alunos, esse estudo igualmente representou, em meio a uma condição distanciada que a pesquisa científica permite, uma maneira de pensar e entender sobre o trabalho do professor de Arte, na direção de contribuir para que os elos entre o meio social e o escolar se fortaleçam. Enquanto docentes e professores de Arte, somos impelidos a refletir, questionar e buscar compreensões acerca de mudanças nos paradigmas interacionais e comunicacionais, viabilizadas pelo conjunto imagético contemporâneo que redesenha e conduz, atualmente, muitas das práticas na sociedade e na cultura. São essas práticas que circulam pelo universo escolar e que não podem ser desconsideradas, ou ficar sem uma resposta pedagógica, pois, no pensamento bakhtiniano “A compreensão e a resposta estão fundidas dialeticamente e reciprocamente condicionadas, sendo impossível uma sem a outra” (BAKHTIN, 1998, p. 90).

## 5. REFERÊNCIAS

BARBERO, J-M.;REY, G. **Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva**. São Paulo: SENAC, São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. **América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social**. In: SOUZA, M. W. Sujeito o lado oculto do receptor (org); [tradução e transcrição Sílvia Cristina Dotta e Kiel Pimenta]. São Paulo /SP: Brasiliense, 1995.

\_\_\_\_\_. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. [tradução Ronald Polito e Sérgio Alcides] 5ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

BARBOSA, A.M. (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São. Paulo: Cortez, 2006.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 4. ed. São Paulo: UNESP/Hucitec, 1998.

BAKHTIN, M. M. (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. Ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

Brasil. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. **Pesquisa brasileira de mídia 2014: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira**. – Brasília : Secom, 2014. Disponível em <[http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/livro-pesquisa-brasileira-de-midia\\_internet-pdf/view](http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/livro-pesquisa-brasileira-de-midia_internet-pdf/view)>. Acessado em 13 jul. 2014.

BUORO, Anamélia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte**. 2 ed. São Paulo: EDUC/Fapesp/Cortez, 2003.

FAHLE, O. **Estética da televisão: passos rumo a uma teoria da imagem da televisão**. In: GUIMARÃES, C.; SOUZA, B. L.; M, C.C (orgs.). Comunicação e experiência estética. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, p. 190-208.

FERRÉS, Joan. **Televisão e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FISCHER, R.M.B. **Televisão & educação: fruir e pensar a TV**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FRANÇA, V. **A TV, a janela e a rua**. In: FRANÇA, V. (org.) Narrativas televisivas: programas populares na TV. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. pp. 13-45.

FREITAS, M.T.; SOUZA, S.J; KRAMER, S. (orgs). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993.

SCHRAMM, Marilene de Lima Körting. As tendências pedagógicas e o ensino-aprendizagem da arte. In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; SCHRAMM, Marilene de Lima Körting (Org.). **Reflexões sobre o ensino das artes**. Joinville: Ed. Univille, 2001. v. 1, p. 20-35. Disponível em <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69329&>. Acessado em 24 out. 2013.

GUIMARÃES, C.; SOUZA, B. L.; M, C.C (Orgs.). **Comunicação e experiência estética**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

GHEDIN, E. Professor reflexivo. Da alienação técnica à autonomia crítica. In: PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHERDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p.129-150.

LUQUE, R.E. Diálogos entre o professor e a televisão. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Paraná – Curitiba, 2007.

MACHADO, A. **A arte do vídeo**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

\_\_\_\_\_. **A televisão levada a sério**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MEIRA, M.R. **Educação estética, arte e cultura do cotidiano**. In: PILLAR, A. D. (Org.). A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NEWCOMB, H. **Sobre os aspectos dialógicos da comunicação de massa**. In: RIBEIRO, A.P.G.; SACRAMENTO, I (Orgs). Mikhail Bakhtin: Linguagem, cultura e mídia. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 359-87.

OROZCO, G. G. Mídia, recepção e educação. **Revista FAMECOS**, Brasil, abril, n. 26, 2005. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3298/2555>. Acessado em 02 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Audiencias, televisión y educación: una deconstrucción pedagógica de la 'televidencia' y sus mediaciones. Reformas educativas: mitos y realidades. **Revista Iberoamericana de Educación**. nº 27 (2001), pp. 155-175. Septiembre-Diciembre, 2001. Disponível em <http://www.rieoei.org/rie27a07.PDF>. Acessado em 23 jul. 2013.

OSINSKI, D. B. **Arte história e ensino: uma trajetória**. São Paulo: Cortez, 2002.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do. **Diretrizes Curriculares de Arte para a Educação Básica**. Departamento de Educação Básica. Curitiba, 2008.



PAULINO, R. Uma pedagogia para os meios de comunicação (entrevista com Guillermo Orozco Gómez). **Comunicação & Educação**, Brasil, v. 4, n. 12, 2008. Disponível em

<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/4392/4102>

Acessado em 15 set. 2009.

CITELLI, A. FIGARO, R. Educação mediática ressalta o potencial de expressão dialógica das tecnologias. (entrevista com Guillermo Orozco Gómez). **Matrizes**, Brasil, Ano 3 – n. 2 jan./jul. 2010. Disponível em <http://www.matrizes.usp.br/index.php/matrizes/article/view/198>. Acessado em 10 jun. 2014.

PENTEADO, H. D. de O. **Televisão e escola: conflito ou cooperação**. São Paulo: Cortez, 1991.

PILLAR, A. D. **Leitura e releitura**. In: PILLAR, A. D. (Org.). A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação, 2011.

PORTO, T. M. E. **A televisão na escola... afinal, que pedagogia é esta?** Araraquara, SP, JM, 2000.

ROCKWELL, E. **De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela**. In ROCKWELL, Elsie (cord) La escuela cotidiana. 2a. reimpr. México, Fondo de Cultura Económica, 1997, p. 13-57.

SOUZA, M. A. **Prática Pedagógica: Conceito, Características e Inquietações**. IV Encontro Íbero-americano de coletivos escolares e redes de professores que fazem investigação na sua escola, 2005.

SOUZA, S. B. **Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas**. In: Freitas, M. T. A. et alii (Orgs.). Ciências Humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007, p.77- 94.

TOURINHO, I. **Educação estética, imagens e discursos: cruzamento nos caminhos da prática escolar**. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). Educação da Cultura Visual - conceitos e contextos. Santa Maria/RS: Editora da UFSM, 2009, p. 141-156.

WILLIAMS, R. **Cultura**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

## **6 APÊNDICES**

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO.....	131
APÊNDICE 2 – ENTREVISTA.....	134
APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO.....	135

## APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Curso: Mestrado  
Turma: 2012  
Aluna: Melissa Wakim  
Orientação: Prof<sup>o</sup> Gilberto de Castro  
Tema: Televisão, Escola e disciplina de Arte

### Questionário

#### I - Identificação e Formação Profissional

- a) Nome: \_\_\_\_\_
- b) Possui Graduação em: \_\_\_\_\_
- c) Instituição na qual fez sua graduação \_\_\_\_\_
- d) Município: \_\_\_\_\_ Estado (UF): \_\_\_\_\_
- e) Há quanto tempo atua como professor (a) da disciplina de Arte na rede pública estadual de ensino? \_\_\_\_\_ anos
- f) Quanto tempo atuou como professor (a) da disciplina de Arte numa mesma escola? \_\_\_\_\_ anos.
- g) Já participou de projetos ou programas relacionados aos temas: mídias ou meios de comunicação, tecnologia educacional, entre outros?  
( ) não  
( ) sim.  
Qual(ais) \_\_\_\_\_
- h) Possui Pós-graduação?  
( ) não  
( ) sim. Concluída ou em curso, em qual área?  
( ) Arte ( ) Educação ( )  
outra \_\_\_\_\_

#### II- Sobre o Trabalho Docente

**1ª Questão:** Dentre as **referências visuais** relacionadas no quadro abaixo, quais as que costumam fazer parte das suas aulas de Arte? Assinale o número **1** para COM FREQUÊNCIA; **2** para QUANDO POSSÍVEL e **3** para NÃO COSTUMA FAZER PARTE.

<input type="checkbox"/> pintura	<input type="checkbox"/> escultura	<input type="checkbox"/> festas populares:	<input type="checkbox"/> cinema
<input type="checkbox"/> gravura	<input type="checkbox"/> arquitetura	<input type="checkbox"/> folguedos	<input type="checkbox"/> videoarte
<input type="checkbox"/> desenho	<input type="checkbox"/> instalação	<input type="checkbox"/> dança e teatro de rua	<input type="checkbox"/> videoclipe
<input type="checkbox"/> fotografia	<input type="checkbox"/> performance	<input type="checkbox"/> artistas de rua	<input type="checkbox"/> televisão
<input type="checkbox"/> colagem	<input type="checkbox"/> moda	<input type="checkbox"/> artefatos artesanais	<input type="checkbox"/> audiovisuais do You Tube
<input type="checkbox"/> história em quadrinhos	<input type="checkbox"/> decoração		<input type="checkbox"/> outras referências visuais das redes sociais
<input type="checkbox"/> imagens publicitárias: cartaz, outdoor	<input type="checkbox"/> jardinagem		<input type="checkbox"/> outro _____
	<input type="checkbox"/> dança		_____
	<input type="checkbox"/> teatro/figurino e cenografia		

**2ª Questão:** O conjunto de **referências visuais** que compõe o nosso cotidiano, nos envolve e nos influencia em nossas representações de mundo também está relacionado à sociedade e à cultura, traduzidos em um **universo visível**. Esse universo se torna portador de diversas formações simbólicas e subjetividades dos sujeitos. Nesse pensamento, podemos entender que essas referências visuais também compõem o repertório de conhecimentos de nossos alunos. Sendo assim, em que medida esse conjunto de referências visuais dialoga com a sua prática pedagógica para o ensino das artes visuais?

**3ª Questão:** [...] *há uma construção de conhecimentos visuais. O olhar de cada um está impregnado com experiências anteriores, associações lembranças, fantasias, interpretações, etc. O que se vê não é o dado real, mas aquilo que se consegue captar e interpretar a cerca do visto, o que nos é significativo. Desse modo, podemos lançar diferentes olhares e fazer uma pluralidade de leituras de mundo.*

Nesta citação, Analice Dutra Pillar (2011), professora e pesquisadora da área da Educação da UFRGS, sugere um processo de *leitura* que, no campo do ensino da arte, contempla, entre outras ações: olhar, observar, interpretar, criar a partir de imagens e/ou outras referências visuais.

Nessa perspectiva, descreva uma das suas práticas para o ensino da arte que representou ou se aproximou da "**leitura de imagem**" e destaque:

- Qual a imagem/referência visual estudada?
- Quais foram as suas expectativas em relação a essa proposta?
- Como foi o seu trabalho em termos de pesquisa e desenvolvimento da proposta?
- Como foi a participação/envolvimento, produção (criação) dos seus alunos?
- Como você descreveria o acontecimento concretizado da **experiência estética** no desenvolvimento dessa proposta com seus alunos?
- O que ficou como desafio docente e discente?

**4ª Questão:** Considerando o seu trabalho descrito na questão anterior e as demais práticas para o ensino da arte que você já desenvolveu, de que modo você acredita que a **leitura de imagem** na escola favorece/oportuniza **interações** dos alunos também com as visualidades oriundas da linguagem/imagem do cinema, videoarte, videoclipe, televisão, imagens do You Tube, entre outras?

**5ª Questão:** Os pequenos textos que seguem, versam sobre a experiência de assistir à televisão. O **texto A** é uma citação de Rosa Maria Bueno Fischer (2003),

estudiosa das relações entre a televisão e a Educação na UFRGS e o **texto B**, é de autoria da pesquisadora:

**Texto A:** *Quando assistimos à TV, pode-se afirmar que esses olhares dos outros também nos olham, mobilizam-nos, justamente por que é possível enxergar ali muito do que somos (ou do que não somos), do que negamos ou daquilo que aprendemos a desejar ou a rejeitar ou simplesmente apreciar. [...] nós sempre estamos um pouco naquelas imagens. Nossa experiência com objetos artísticos ou, mais amplamente, com os diferentes artefatos culturais – filmes, pinturas, [...] programas de televisão –, especialmente aquelas que nos tomam por completo o olhar, diz respeito a um aprendizado muito específico, de nos olharmos também naquilo que olhamos.*

**Texto B:** Enquadramentos inusitados, movimentos capturados e mostrados de forma muito mais sofisticada do que eles realmente são, ampliações reveladoras do incomum no comum, imagens surpreendentes produzidas por equipamentos e processos digitais que realçam sons e cores, são aspectos, dentre outros diversos, que podem ser vivenciados pelo olhar dos sujeitos, a partir da imagem televisiva, na informalidade de uma sala de estar.

Após a leitura, é possível relacionar os conteúdos dos textos A e B com **experiência estética**, artes visuais e imagem televisiva?

**6ª Questão:** Na sua rotina escolar, em algum momento você percebeu seus alunos comentando informalmente sobre o que eles veem na televisão? Se a resposta for afirmativa, sobre o que comentavam: personagens, programas, comerciais, efeitos especiais? De algum modo esses comentários lhe despertaram o desejo de abordar a imagem televisiva em sala de aula? Você chegou a elaborar e desenvolver alguma proposta relacionada à televisão?

**7ª Questão:** Com base nas respostas dadas à 6ª e à 7ª questão, como você percebe a importância da leitura de imagem televisiva na escola, nas aulas de artes visuais, considerando que a TV tem presença ostensiva em nosso cotidiano, sendo capaz de influenciar informalmente saberes e fazeres, além de promover interações entre as pessoas mediadas pela imagem?

**8ª Questão:** No seu entendimento, desenvolver com os alunos processos de leitura de imagem na escola que possibilitem a **experiência estética**, a partir das visualidades produzidas pela linguagem televisiva seria uma opção ou uma necessidade na prática de se ensinar arte nos dias de hoje? Justifique a sua resposta.

## APÊNDICE 2 – ENTREVISTA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**Curso: Mestrado Turma: 2012**

**Aluna: Melissa Wakim**

**Orientação: Profº Gilberto de Castro**

**Título da Dissertação:** Leitura da imagem televisiva: uma investigação sobre possíveis diálogos do ensino de arte com a televisão.

### Entrevista

#### **Parte I - Sobre Leitura de Imagem – (L.I.)**

- 1- Como você define L.I., levando em conta seus conhecimentos e experiências alcançadas durante os anos em que você vem trabalhando com o ensino da arte na escola pública?
- 2- Qual o espaço que a L.I. ocupa em relação a outros processos para ensinar arte que você desenvolve?
- 3- No seu trabalho de ensinar arte, você vem percebendo, com o passar dos anos, demandas/exigências culturais e estéticas que vem provocando mudanças nas maneiras de desenvolvermos o trabalho com L.I. com nossos alunos? O que significa para você trabalhar com L.I. hoje?
- 4- Qual foi o último trabalho com L.I. que você desenvolveu com as suas turmas? Qual (ais) a (s) referência(s) visual (ais) que você escolheu?
- 5- Você acredita nos processos de L.I. como via para se dialogar com a arte, a cultura e com a realidade?
- 6- Em termos de experiência estética propiciada pela L.I nas aulas de Arte, a imagem pode ser provocadora de respostas? Como isso acontece?

#### **Parte II - Sobre a televisão**

- 7- Quais seriam suas ideias em relação ao trabalho com imagens móveis, tendo em vista o que você declarou, no Questionário, sobre a utilização de referências audiovisuais como: televisão, vídeos do You Tube, cinema, videoclipes? Como elas fizeram parte das suas aulas?
- 8- Qual a razão e a importância da escolha dessas imagens do audiovisual?
- 10- De acordo com seus conhecimentos e experiências, como essas imagens podem estar relacionadas com o cotidiano, com a arte e a cultura?
- 9- A imagens feitas para a TV também podem propor diálogos com quem as observa/assiste?
- b- Com a seleção de elementos formais, o professor foi orientado a buscar também esses elementos na imagem da propaganda audiovisual, feita para a TV.
- 10- O que lhe motivaria a desenvolver com suas turmas processos de L.I. especificamente, com as imagens da TV? O que lhe impediria dificultaria, ou seria desafiador nesse trabalho? Sendo assim, existiria espaço para a leitura da imagem televisiva em suas aulas?

## APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



### Termo de Consentimento Informado Livre e Esclarecido

Você irá participar de uma Entrevista que é parte de uma pesquisa sob o título “Leitura da imagem televisual: uma investigação sobre possíveis diálogos do ensino de arte com a televisão”.

A pesquisa é realizada por Melissa de Melo Wakim, aluna do Curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, orientanda do Prof. Dr. Gilberto de Castro.

Ao assinar este documento, você dará sua permissão para participar do estudo e poderá, em qualquer tempo, se recusar ou interromper a sua colaboração.

Os objetivos do estudo são:

- evidenciar outras perspectivas à leitura de imagem, a partir de estudos sobre a interface escola e televisão, a fim de destacá-la em seu potencial de interação;
- destacar aspectos dialógicos da leitura de imagem para se considerar a possibilidade de diálogo com a imagem televisiva na escola;
- apresentar reflexões a respeito da leitura de imagens providas da televisão, levando-se em conta as percepções dos docentes de Arte.

A sua participação é voluntária e não lhe acarretará em nenhum custo. Você não será pago(a) por sua colaboração. O seu depoimento, concedido por meio do procedimento de Entrevista, com gravação sonora, será usado no estudo e em publicações científicas sobre o assunto pesquisado, porém a sua identidade não será revelada sob qualquer circunstância.

Declaro que li este documento. Entendo que sou livre para aceitar, recusar ou interromper minha participação, a qualquer momento, sem necessidade de justificativa. Eu concordo em realizar a Entrevista, ciente de que o meu depoimento será gravado, bem como cedido para o estudo com os propósitos acima descritos. Eu entendi a informação apresentada neste Termo de Consentimento. Afirmando que a mim foi dada a oportunidade para fazer perguntas e todas elas foram respondidas.

\_\_\_\_\_  
Nome do(a) entrevistado(a)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) entrevistado(a)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) entrevistador(a)