UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARCELLA SUAREZ DI SANTO

PRÁTICAS DE LEITURA DE IMAGENS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO

RIO DE JANEIRO
2009

MARCELLA SUAREZ DI SANTO

PRÁTICAS DE LEITURA DE IMAGENS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Guaracira Gouvêa de Sousa

RIO DE JANEIRO

2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCHS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

MARCELLA SUAREZ DI SANTO

Práticas de Leitura de Imagens de Professores em Formação

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, _____/_____/_____

_____

Professora Doutora Guaracira Gouvêa de Sousa – UNIRIO

_____

Professora Doutora Léa Pinheiro Paixão – UFF

_____

Professora Doutora Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho – UNIRIO

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao programa de pós-graduação em Educação da UNIRIO pela oportunidade de estudo e pesquisa e ao corpo docente, de maneira geral, por prezar sempre pela qualidade de ensino. Em especial às professoras Claudia Fernandes, pela importância de discussões do projeto e apoio, Angela Maria de Sousa Martins e Ligia Martha C. C. Coelho, por me acompanharem desde a graduação e serem peças fundamentais para meu desenvolvimento acadêmico.

À Ligia Martha e à Léa Paixão por comporem a banca de defesa de dissertação e pela contribuição no momento da qualificação, de suma importância para o trabalho.

Agradeço à minha grande mestra e orientadora, professora Guaracira Gouvêa, pela sua presença na minha trajetória acadêmica, que tem sido imprescindível para que obtivesse sucesso, além de seu apoio imenso com a pesquisa de campo. As orientações, dicas e conversas foram maravilhosas. Tenho aprendido muito a cada dia. Muito obrigada!

Agradeço a todos os tutores presenciais da disciplina, aos coordenadores e diretores de pólo e aos coordenadores do PAIEF, Solange, Antonia, Márcia Maria e Adilson, por apoiarem esta pesquisa. Às prefeituras das cidades pelo apoio com as estadias e despesas das oficinas. E aos estudantes por terem cedido direitos de imagem e informações, imprescindíveis para este trabalho.

Às companheiras de viagens e atividades da oficina Luciene, Maristela, Luciana e Débora.

Agradeço a todos os meus amigos que sempre estiveram ao meu lado, os mais próximos e os mais distantes, aqueles que vejo quase todos os dias e os que quase não vejo.

Aos meus amigos da infância Paula, por tantos anos de uma grande e verdadeira amizade. Michelle, Adolfo, André, Feliphe, Nívea e Bethanea pelas longas conversas, pelas rodas de violão da adolescência e pela amizade.

Aos meus amigos da turma maravilhosa da graduação, e em especial, àqueles que eu considero irmãos, Rodrigo, Renata, Felipe e Lisi, por todo apoio, força e torcida, mesmo de longe.

Aos novos amigos do mestrado, adorei todos os momentos com vocês. Em especial à Rosilene pelo apoio com o Access, à Nízia, Andréa, Paulo Roberto, Cristiane, Marcela pela força e pelas trocas.

À secretária deste programa e grande amiga Carmen Irene C. de Oliveira pelo apoio com o pré-projeto, projeto e os instrumentos de pesquisa. Suas dicas, força e amizade foram maravilhosas.

Às duas grandes conquistas recentes, e não menos importantes, as amigas de trabalho e várias outras estâncias, Valéria e Jessica. Obrigada por compreenderem minhas ausências neste período.

Àqueles que me deram a vida, meus pais Silvio Di Santo e Vera Suarez Di Santo, pois sempre estiveram ao meu lado, todos os dias, me apoiando em todos os sentidos para que eu pudesse concluir mais esta etapa. Além de meus pais, são meus maiores e melhores amigos e exemplos de honestidade, caráter e garra.

Agradeço ao meu querido irmão Bruno Suarez Di Santo pelo simples fato de ser meu irmão e grande amigo, pelas conversas acadêmicas e amigas, pelas leituras para além dos temas desta pesquisa, por ser um grande companheiro e orgulho. Agradeço também a sua esposa Aline Dias dos Santos pela amizade a mim concedida e por fazer feliz o meu irmão.

Agradeço ao terceiro mais importante homem da minha vida, Paulo Eugenio Clemente Junior, por tamanho companheirismo e demonstração de amizade, amor e carinho em todas as etapas deste trabalho, além do apoio incondicional na discussão dos dados e seu suporte com os softwares utilizados. Muito obrigada por tudo, te amo muito!

Às duas novas grandes amigas que me deram sempre muita força com o mestrado, com conversas, com seus exemplos Cynthia e Ivia, amigas agregadas e conquistadas através do Paulo.

A todos vocês, citados ou não aqui, mas que contribuíram com a minha formação nestes dois anos e meio de estudo e pesquisa, obrigada pelas amizades e laços criados, pelos novos e antigos amigos, obrigada por fazerem parte da minha vida.

Humanity is on the move, urgently, chaotically …Today, almost everything that happens on earth is somehow connected.
(Sebastião Salgado, 2005)
[Abertura da Exibição "Exodus" na Biblioteca The Leonardo, em Salt Lake City]

RESUMO

As imagens estão presentes em grande parte dos recursos didáticos utilizados por professores. Assim, pensar sobre estas imagens, analisá-las, interpretá-las e discuti-las é fundamental para a formação de professores. As discussões acerca da imagem na educação buscam desenvolver no professor a habilidade de trabalhar com as tecnologias e as mídias que servem de recurso didático e a cada dia apresentam maior importância para os alunos. Neste sentido, este trabalho teve por objetivo identificar as diferentes formas de leitura de imagens de estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), matriculados na disciplina *Imagem e Educação* nas duas modalidades de educação – a distância e presencial. Como instrumentos da pesquisa de campo, foram utilizados um questionário de perfil sociocultural e de leitura, além das oficinas de leitura de imagens. As oficinas e a aplicação dos questionários foram feitas no segundo semestre de 2008 em oito pólos do curso a distância (pólos do Consórcio UNIRIO/CEDERJ/UAB) e com os estudantes do curso presencial. Havia um pressuposto inicial de que o capital cultural está diretamente relacionado à leitura de imagens e esta hipótese foi confirmada sob alguns aspectos e apresenta-se nos resultados. Foram três as imagens utilizadas neste trabalho, sendo uma pintura de Pablo Picasso, uma fotografia de Sebastião Salgado e uma propaganda de um absorvente interno. Como fundamentação teórica para o conceito de leitura, utilizei Roger Chartier (1996, 1999), Eni Orlandi (1988), dentro outros. Para a leitura de imagens Dominique Maingueneau (2004), Roland Barthes (1990), Jacques Aumont (1993), Erwin Panofsky (1976), Martine Joly (2006), Alberto Manguel (2003) dentre outros. Para os conceitos de cultura e capital cultural Denys Cuche (2002), Renato Ortiz (1983) e Pierre Bourdieu (1982, 1983, 1986, 1998, 2003, 2004). Para a análise foi criado um banco de dados no Access e foram trabalhados estatisticamente em softwares próprios para esta análise. Os resultados mais expressivos foram a influência de práticas de leitura e herança cultural dos pais no capital cultural destes estudantes hoje. A formação dos pais representou uma conexão com leitura de imagens e conhecimento da cultura legitimada e demonstrou maior influência no capital cultural do grupo também. De uma forma geral, filhos de pais com formação em nível superior apresentaram maior domínio das imagens apresentadas e conhecimento sobre os movimentos artísticos. Esta influência dos elementos constitutivos do capital cultural se apresentou de forma sutil em outros dados, mas posso afirmar que existe uma relação entre ambos.

Palavras-chave: capital cultural, leitura de imagens, formação de professores, educação a distância e presencial.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 1
CAPÍTULO 1: PASSOS DA PESQUISA E ESCOLHA DO CAMPO 4
1.1 Cenário na pesquisa 4
1.2 Infra-estrutura e comunicação 5
1.3 Caracterização dos estudantes do curso presencial e a distância 7
1.4 Trabalho de campo – Estudo exploratório 8
1.4.1 Dados iniciais e diagnóstico 13
1.5 Construção dos instrumentos de pesquisa 15
1.5.1 Oficinas de leitura de imagens 17
CAPÍTULO 2: IMAGEM E LEITURA 23
2.1 Imagem e Obra de arte 27
2.1.1 Produção de imagens 29
2.1.2 Reprodução de imagens 30
2.2 Imagem e fotografia 33
2.2.1 O advento da fotografia 34
2.2.2 Fotografia e história 36
2.2.3 Considerações sobre a leitura da imagem fotográfica 36
2.2.4 Fotografia e publicidade 38
2.3 Práticas de leitura 39
2.3.1 Leitor e Leitura 43
2.3.2 Chartier: leitor e leitura 45
2.4 Leitura e análise de Imagens 49
2.4.1 Joly e Picasso: leitura plástica 50
2.4.2 Manguel e Picasso: leitura contextualizada 53
2.4.3 Aumont, Panofsky e a obra de arte: leitura iconológica 56
2.4.4 Burke e a imagem narrativa 57
CAPITULO 3: CONCEITOS DE CULTURA E CAPITAL CULTURAL 61
3.1 Conceitos de cultura 61
3.1.1 Culturalismo 66
3.1.2 A abordagem interacionista 67
3.1.3 Hierarquias Culturais 68
3.1.4 Cultura de massa 70
3.1.5 Cultura das Mídias 72
3.2 Bourdieu e Capital Cultural 73
3.2.1 Redefinindo o conceito de capital cultural 78
CAPÍTULO 4: RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS 80
4.1 Características dos sujeitos 81
4.2 Herança Cultural e Origem Social 84
4.3 Perfil de leitura e freqüência a equipamentos culturais 91
4.4 Leitura de Imagens e Capital Cultural 93
4.5 Lendo imagens do cotidiano 99
4.6 Análise das leituras 105
4.6.1 Imagem 1 da oficina 105
4.6.2 Imagem 2 da oficina 111
4.6.3 Imagem 3 da oficina 118
CONSIDERAÇÕES FINAIS 123
REFERÊNCIAS 126
ANEXOS 130

INTRODUÇÃO

Este estudo busca identificar as condições de leitura e interpretação de imagens em modalidades diferenciadas de educação, considerando a possível influência de fatores humanos, tecnológicos e sociais em tais condições. Para isto, tenho como objetivos identificar as diferentes formas de leitura e interpretação de imagens dos estudantes matriculados na disciplina Imagem e Educação, do currículo do curso de Pedagogia a distância e presencial da UNIRIO, bem como analisar as diferentes formas de leitura e interpretação das imagens nesses dois contextos, tendo como referência as condições de produção, circulação e uso das imagens e o capital cultural dos estudantes.

Meu questionamento inicial é: Como ocorrem as leituras de imagens dos estudantes de um curso de Pedagogia do estado do Rio de Janeiro, nas modalidades a distância e presencial, e quais são as possíveis relações destas leituras com o capital cultural dos estudantes e o acesso aos bens culturais?

Esta pesquisa não pretendeu fazer um levantamento de qualidade ou avaliação dos cursos pesquisados, mas sim perceber como se desenvolvem as leituras dos estudantes de uma disciplina que discute o tema imagem e que tipos/níveis de leitura das imagens são feitas pelos estudantes; quais as relações com o acesso aos bens e equipamentos culturais.

As investigações foram realizadas no contexto dos cursos Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), com grupos de estudantes matriculados na disciplina *Imagem e Educação*. A pesquisa empírica ocorreu no segundo semestre de 2008 e faziam parte da investigação os grupos de estudantes do curso presencial e do curso a distância desta instituição.

Este trabalho não pretende apresentar concepções de ensino na modalidade de educação a distância, nem mesmo explorar o debate sobre as legislações e suas aplicações práticas, pois já temos boas discussões acerca do tema na literatura específica, mas cabe aqui apresentar mais uma experiência de pesquisa ambientada nas práticas de EAD e de ensino presencial, tendo em vista que o momento atual exige reflexões nos dois ambientes e nas duas modalidades, pois há uma expansão da modalidade a distância. (GOUVÊA e OLIVEIRA, 2006; OLIVEIRA, 2002; BELLONI, 1999, 2002a, 2002b)

Grande parte dos recursos didáticos utilizados nos anos iniciais do Ensino fundamental está apoiada no uso de imagens, tanto quanto se fala em lúdico e brincar em sala de aula. Pensar sobre imagens e discuti-las, classificá-las, interpretá-las e analisá-las é fundamental

quando se pretende trabalhar com este público. Como estes alunos, futuros professores (alguns já o são), se relacionam com estas imagens, com que lidam todos os dias, e com imagens de circulação mais restrita (pinturas em exposição, museus, etc.)?

Como identificar tais leituras, quais são estes contextos, que imagens serão lidas? Como interpretar as leituras dos estudantes? Como identificar o capital cultural e as práticas de leitura de imagens, quais as relações possíveis? Estas questões formaram o corpus da pesquisa empírica e é a partir delas que foram desenvolvidas as discussões dos dados coletados.

Para respondê-las conto com uma linha teórica acerca de imagem, leitura, leitura de imagens, cultura e capital cultural para compreender o universo deste tema. Neste sentido, estas revisões serviram de base para repensar as práticas de leitura e de leitura de imagens no contexto deste curso.

A apresentação das etapas da pesquisa, bem como os levantamentos diagnósticos, instrumentos de pesquisa, justificativa e desenvolvimento de uma hipótese encontram-se no capítulo 1. Este capítulo apresenta a metodologia e os procedimentos da pesquisa, bem como os dados iniciais que me levaram a refletir sobre este tema.

No capítulo 2, apresento a etimologia do conceito de imagem, as diferentes concepções de imagens, a partir de seus tipos/níveis de compreensão e dos seus significados. Há uma discussão específica sobre leitura, de uma forma geral, e leitura de imagens especificamente. Este capítulo apresenta níveis de leitura mais utilizados para imagens artísticas, de Panofsky, as discussões de leitura e as práticas de leitura e seu contexto histórico, com Roger Chartier, exemplos de autores que realizaram leituras de imagens, seja de obras de arte ou de imagem publicitária, como Martine Joly e Alberto Manguel e ainda referências como Carlo Ginzsburg e Peter Burke para uma contextualização histórica de formas de apresentação imagéticas, como as narrativas visuais, apresentadas ao final deste capítulo.

No capítulo 3, há uma revisão do conceito de cultura, apoiada especialmente no texto de Denys Cuche, com concepções das antropologias e sociologias francesa, inglesa e alemã. Não pretendo aqui realizar nenhum tipo de caracterização dos estudantes quanto a estas concepções de cultura e nem sob este ponto de vista. Esta revisão se faz necessária para justificar algumas relações que estabeleço, por exemplo, entre os conceitos de cultura dominante, alta cultura, e práticas culturais legitimadas, todas encontradas neste e em outros momentos do trabalho. Ainda apresento alguns conceitos mais importantes de Pierre Bourdieu, distribuídos em diferentes obras e textos, acerca de capital cultural e as suas

ramificações – herdado, institucionalizado, objetivado, etc. a fim de situar a discussão para o estabelecimento de uma correlação com as leituras das imagens. Há diferentes dimensões do capital cultural que implicam na leitura de imagens. Este trabalho apresenta as dimensões relacionadas à freqüência a equipamentos culturais, herança cultural e práticas de leitura de imagens hoje, dentro ou fora de espaços da alta cultura – cultura legitimada.

No capítulo 4 apresento os resultados da pesquisa de campo, como o perfil sociocultural dos estudantes, suas práticas de leitura, as práticas de leitura dos pais, a construção de um perfil cultural herdado, um perfil de freqüência a equipamentos culturais considerados legítimos socialmente, etc. É também neste capítulo que apresento o perfil de leitura de imagens dos estudantes, a partir de categorias elaboradas com apoio das discussões do capítulo 2. Neste sentido, há uma análise quantitativa destes dados, com as possíveis correlações positivas entre as práticas de leitura de imagens e o capital cultural dos sujeitos e a análise qualitativa destes dados, apresentando as ocorrências e diferentes leituras realizadas por eles em momentos específicos chamados de oficinas de leitura. O capítulo 1 explicará como foram os procedimentos de coleta de dados e a apresentação dos mesmos no capítulo 4. As hipóteses e reflexões posteriores estão nas considerações finais.

CAPÍTULO 1: PASSOS DA PESQUISA E ESCOLHA DO CAMPO

Antes de falar sobre os procedimentos da pesquisa e do desenrolar desta no campo, cabe levantar o perfil do grupo analisado e do contexto onde ocorreu a pesquisa. Conforme já foi mencionado, o estudo foi feito com estudantes de último período do curso de Pedagogia da UNIRIO, sendo que a maior parte do grupo foi de estudantes do curso a distância. Cabe aqui falar brevemente das especificidades de cada grupo – a distância e presencial.

Os estudantes estavam matriculados na disciplina *Imagem e Educação* e as atividades ocorreram no contexto de sala de aula. Além de mapear o perfil deste estudante, é interessante apresentar alguns dados relativos aos cursos que ocorrem na instituição supracitada a fim de situar historicamente as práticas educativas nela inseridas.

1.1 Cenário na pesquisa

Sendo assim, selecionei os grupos do curso presencial e do curso a distância, matriculados na disciplina em questão. Cada grupo apresenta especificidades e diferenças a serem consideradas.

O curso de Pedagogia da UNIRIO vem sofrendo mudanças curriculares, como os demais cursos, de acordo com as mudanças na legislação, ao longo dos anos. Uma das mudanças mais freqüente diz respeito às habilitações dos estudantes. Na década de 1990 o curso ofertava a antiga habilitação de "Magistério das Disciplinas Pedagógicas". A partir da LDB de 1996, que exigia a graduação em nível superior de professores de qualquer nível de escolaridade, o currículo se volta para a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste sentido, até o ano de 2008 todos que cursavam o curso presencial de Pedagogia na UNIRIO eram formados obrigatoriamente em três habilitações – Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – e ainda poderia optar pela quarta habilitação em Educação e Comunicação, com um conjunto de disciplinas na área. Dentre estas disciplinas estava a de *Leitura de Produção de Imagens*. E era justamente com este grupo que a pesquisa foi feita. Hoje a disciplina chama-se *Imagem e Educação* e, devido às últimas mudanças – não há mais habilitações para o curso de Pedagogia, segundo o parecer CNE – esta disciplina passa a fazer parte do currículo obrigatório do curso.

O curso de Pedagogia a distância faz parte de um consórcio entre o CEDERJ (Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro) e as universidades públicas do estado do Rio de Janeiro. Com a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2005, o projeto CEDERJ passa a fazer parte do sistema, com seus cursos administrados tanto pelo governo estadual (CEDERJ), como pelo governo federal (UAB). O convênio do CEDERJ/UAB abrange todas as universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro (UENF, UERJ, UFRJ, UFRRJ, UFF e UNIRIO). Cada universidade é responsável por um grupo de estudantes, de acordo com o pólo em que estão matriculados. Neste sentido, o curso de Pedagogia é ofertado e administrado pela UNIRIO, dentro do Consórcio CEDERJ/UAB.

Os estudantes do curso a distância no Consórcio CEDERJ é matriculado na UNIRIO ou na UERJ, dependendo do curso e do pólo regional a que está vinculado, recebendo diploma equivalente ao dos cursos presenciais e que lhe permite lecionar do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Ele faz o exame vestibular para um dos pólos regionais. No semestre em que foi realizada a investigação, a disciplina de *Imagem e Educação* era ofertada a 08 (oito) pólos regionais de ensino: Bom Jesus de Itabapoana, Cantagalo, Piraí, São Fidélis, São Francisco de Itabapoana, Saquarema, Três Rios e Volta Redonda; e a 02 (dois) postos: Itaocara (atrelado ao pólo de São Fidélis) e Santa Maria Madalena (atrelado ao pólo de Cantagalo)[1]. Nestes pólos, são realizadas as atividades presenciais, os encontros e seminários, as sessões de tutoria presencial e a realização das avaliações e oficinas presenciais, bem como entrega de avaliações a distância e de documentos.

1.2 Infra-estrutura e comunicação

O curso a distância dispõe de algumas ferramentas imprescindíveis, como uma plataforma própria (plataforma CEDERJ) e um número de Discagem Direta Gratuita (DDG – 0800) para todo o estado do Rio de Janeiro. Há estudantes matriculados em pólos do Rio de Janeiro, mas que moram em outros estados, como Espírito Santo e Minas Gerais e fazem contato via ligação com DDD. Geralmente ligam menos e utilizam mais a plataforma.

[1] Outros pólos foram sendo abertos desde a criação do curso (2003), porém seus alunos ainda não chegaram a cursar a disciplina de Imagem e Educação por ser oferecida no último período da graduação. Os postos citados se transformaram em pólos a partir do semestre seguinte à pesquisa de campo – 2009.1.

Estas e outras ferramentas servem para a comunicação com os tutores a distância, situados em um laboratório para atendê-los na universidade, neste caso na UNIRIO. Porém, podem optar por freqüentar as sessões de tutoria presencial no pólo em que possui matrícula.

A plataforma atende no máximo 10 por cento dos alunos[2]. A grande maioria procura os tutores presenciais em seus pólos, com dias de horários estabelecidos pelos professores e/ou telefonam para os tutores a distância, através do telefone 0800. Não há obrigatoriedade de participação dos alunos em nenhum dos recursos oferecidos. Não há obrigatoriedade nem pontuação por participação de atividades via plataforma (como ocorre com vários cursos a distância hoje – a maioria utiliza a plataforma *moodle*). Portanto, todo o acesso dos alunos é opcional. As disciplinas com atividades programadas devem mencioná-las no cronograma do curso e entregar no início do semestre.

Quanto à infra-estrutura material depende muito de um município para o outro. Há algumas condições iniciais que o CEDERJ exige para inserção no convênio, como dispor de espaço físico suficiente para todos os alunos e cursos, com salas e mesas, quadro negro, espaço para laboratórios de informática, etc. Os materiais são fornecidos tanto pelo projeto como pelo convênio estabelecido com os municípios. Sendo assim, há pólos que dispõem de mais de um datashow, aparelho de DVD e outros que não os possuem. Em alguns pólos, o espaço para o curso de Pedagogia é em um prédio separado com salas específicas para cada setor ou departamento. Alguns possuem mais de um laboratório de informática, biblioteca, salas de vídeo, leitura, etc. Outros adaptam seus espaços para criação de laboratório com poucos livros, poucas estantes. O fluxo de alunos nos pólos depende da freqüência das atividades lá realizadas. Os momentos em que há maior circulação de alunos é na entrega de material didático, entrega de avaliação a distância, realização de oficinas e, o maior deles, a realização das avaliações presenciais.

Já o curso presencial apresenta a estrutura de uma Universidade Federal, com Biblioteca, salas de aula, laboratórios de informática (com pouca manutenção das máquinas). A troca entre alunos ocorre o tempo todo e o fluxo é quase o mesmo ao longo do semestre. Há seminários organizados pelos estudantes do curso de Pedagogia. No campus do curso de Pedagogia, há os cursos de História, Biologia, Informática, Turismo, Museologia entre outros. Estes cursos também desenvolvem projetos e seminários, aos quais podem fazem parte os estudantes de todos os cursos. Há encontros entre os estudantes de todos os períodos do curso,

[2] Pode ser que este número aumente na medida em que as políticas de inclusão digital vão chegando às diferentes cidades do interior do estado.

e há um forte movimento acadêmico, desde festas e bazares a cursos de extensão e participações em Centros Aadêmicos e DCEs.

1.3 Caracterização dos estudantes do curso presencial e a distância

Com relação aos sujeitos da pesquisa podemos dizer que uma das principais diferenças entre os estudantes do curso a distância e do curso presencial diz respeito à identidade universitária. É comum entre os estudantes presenciais ter contato e troca com estudantes de outros cursos e, de certa forma, vivenciar experiências universitárias como seminários, congressos e palestras interdisciplinares e entre os cursos. Na medida em que estão na universidade quase todos os dias da semana têm possibilidades maiores de interações com outros textos e áreas diferentes.

O estudante do curso a distância está mais afastado desta vivência acadêmica. Ele vai menos ao espaço escolar, espaço este que tem características escolares e infra-estrutura escolar também. Nos pólos em que há outros cursos, de outras universidades – também a distância – vemos que estas interações aumentam, mas na maioria dos pólos o espaço propicia menos vivência acadêmica e temos como resultado que os estudantes não se apropriam da idéia de universidade como os do curso presencial. É comum ouvi-los dizer que têm "prova do CEDERJ no fim de semana" ou "vou ao pólo do CEDERJ" ou ainda "liguei para o '0800' do CEDERJ" e não fazem relação com seu papel de estudante universitário. O telefone 0800 é o contato deles com os tutores a distância, que estão nas universidades, no Rio de Janeiro. Eles mencionam pouco o nome da instituição à qual estão matriculados. Por isto, podemos afirmar que estes estudantes do curso a distância não possuem uma identidade de estudante universitário.

A maioria dos estudantes é do sexo feminino e alguns já são professores ou trabalham em escolas. No início do curso, a exigência para o vestibular era de que fossem professores do ensino público em suas cidades. No segundo vestibular, passou-se a exigir que tivesse apenas o curso de Formação de Professores (Ensino Médio Normal). A partir de 2006 não havia mais exigência de que fossem professores ou tivessem feito formação de professores. O perfil dos estudantes hoje é bem diversificado quanto à sua formação. Porém, veremos aqui neste trabalho que todos os estudantes que fizeram parte desta pesquisa fizeram o curso de Formação de Professores. Haverá maior diversidade na formação deles no grupo do curso

presencial da UNIRIO, pois de 24 estudantes, 7 fizeram curso técnico, 3 fizeram magistério e os demais fizeram Ensino Médio comum (Formação Geral).

As leis e decretos[3] que regulamentam e legitimam, estabelecem que os estudantes da modalidade a distância devam participar de momentos presenciais (no mínimo dois por curso) e, dentre eles estão os estágios e as avaliações presenciais, que devem ter maior peso em relação às avaliações a distância[4]. Portanto, há a oferta de dois momentos de avaliações presenciais (peso 8), que ocorrem semestralmente para cada disciplina cursada. Somadas a estas, eles podem realizar duas avaliações a distância (peso 2), que servem como trabalhos a serem feitos fora do pólo. Assim, ao final de um semestre, os alunos terão feito 04 (quatro) avaliações. Nesta pesquisa, houve duas atividades: uma via avaliação, outra não.

1.4 Trabalho de campo – Estudo exploratório

Até chegar ao que foi de fato o material analisado, constituído do corpus da pesquisa e discutido neste estudo (atividades de leitura de imagens nos pólos) foram realizadas outras atividades, dentre elas uma de leitura de imagens ao longo das avaliações. A intenção era perceber as leituras a partir destas avaliações e discutir o caráter polissêmico e as possíveis formas de leitura de imagens. Mais tarde, quando no momento da segunda atividade, denominei este episódio de "Levantamento Diagnóstico", pois foi a partir dele que pude levantar novas questões de pesquisa e buscar meu objetivo principal – relações entre leitura de imagens e capital cultural.

Como pretendia fazer um estudo entre os dois grupos cursistas da mesma disciplina, utilizei o padrão do curso a distância para o curso presencial também[5]. Analisamos algumas questões para perceber como eram as interpretações destes alunos, lembrando que propus a aplicação em campo sem critérios definidos *a priori*. Naquele momento, utilizamos a segunda avaliação a distância e a segunda avaliação presencial. As mesmas atividades foram realizadas no curso presencial.

---

[3] Decreto nº 5622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da Lei 9394/96 e Portaria normativa nº 2, de 10 de janeiro de 2007.

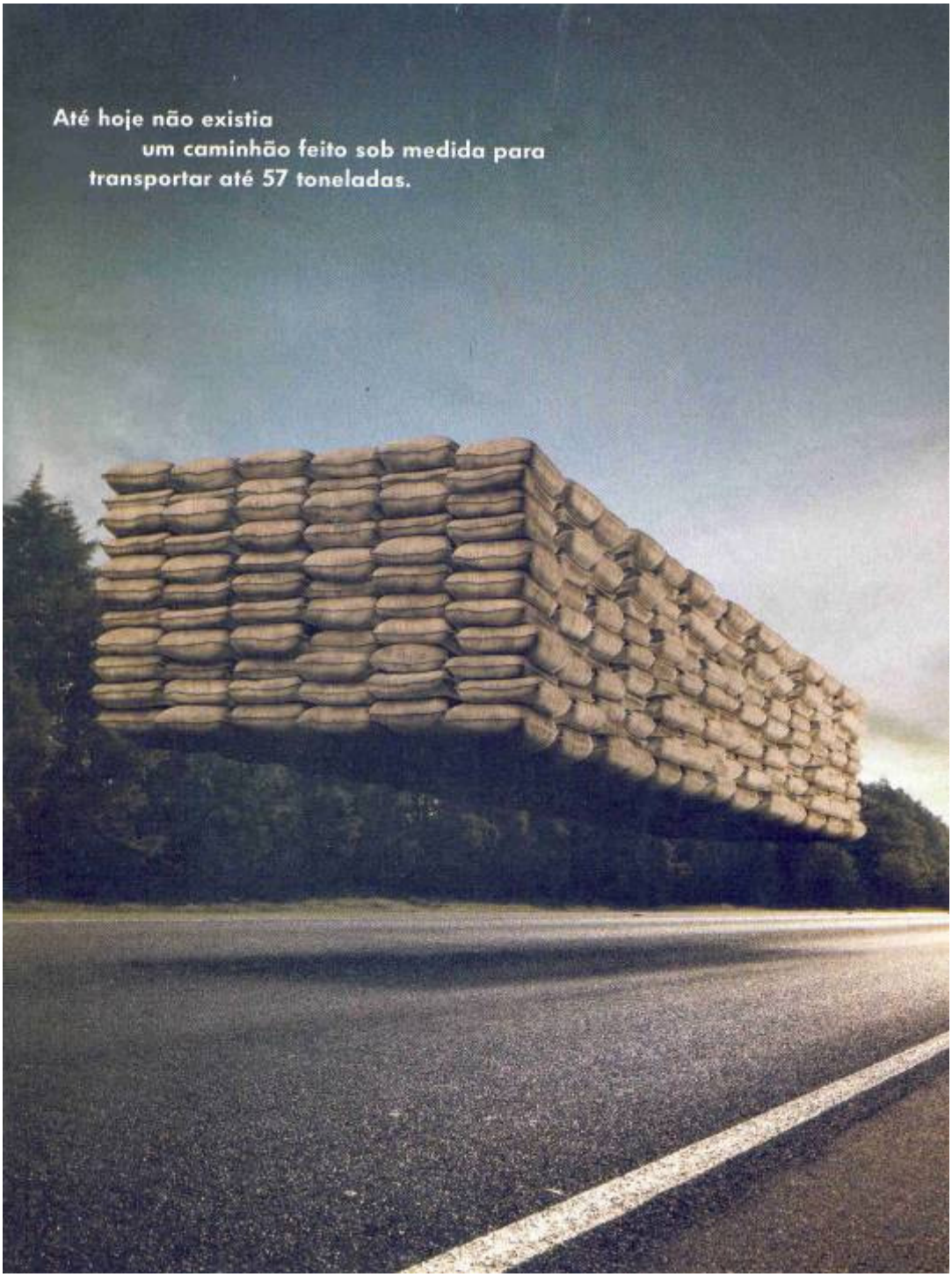
[4] Ao longo do semestre, há duas avaliações presenciais obrigatórias (AP1 e AP2) e duas avaliações a distância (AD1 e AD2) que contribuem para sua nota final. Caso não atinjam média de 6,0, pontos para aprovação, têm direito a uma última avaliação presencial (AP3). Na AP3 sua média de aprovação e deverão ter média igual ou superior a 5,0 (cinco).

[5] Algumas decisões metodológicas foram tomadas em conjunto com a professora da disciplina do curso presencial, profª Drª Guaracira Gouvêa, orientadora desta pesquisa.

Os estudantes deveriam adquirir uma revista para que trabalhássemos com suas imagens. Uma das questões era esta:

> ***QUESTÃO:*** *Para essa questão você deve ter em mãos a Propaganda do caminhão Volkswagen, que se encontra na Revista ÉPOCA nº 488, às páginas 51-52-53.*
> *a) Observe atentamente a mensagem publicitária, e analise a relação entre a legenda (texto) e a imagem, considerando as teorizações de Roland Barthes. Comente as características da legenda e como ela está relacionada à imagem.*
> *b) Crie outra legenda para esta propaganda.*

O estudante deveria mencionar a importância da relação entre a imagem e o texto, a partir de um conceito de Barthes presente em uma aula da disciplina. Esperava-se que o estudante dissesse ao menos que a legenda é extremamente importante para a compreensão do texto imagético. Talvez este não fosse um bom exemplo de uma propaganda cujo texto não possa estar desvinculado da imagem, uma vez que teremos uma nova imagem posterior que irá explicar a primeira.


Até hoje não existia
um caminhão feito sob medida para
transportar até 57 toneladas.

Até hoje.
Chegou o novo Constellation 25-370 6x2.
Versátil para você ganhar mais.
Sob medida para você gastar menos.
Constellation
OPE 3905
Taxa de
0,78% a.m.
Volksnet: rastreamento e monitoramento gratuito nos primeiros três meses.
VolksTotal
Manutenção preventiva e corretiva gratuita durante 1 ano ou 100.000 km.
• Cavalo mecânico com novo teto de lona: excelente desempenho e baixo custo operacional para cargas de 45 a 57 toneladas.
• Motor VW NGD com 367 cv. • Versatilidade de aplicações para atender a todas as necessidades de transporte de carga. • Cabine espaçosa e ainda mais confortável: com suspensão High Comfort.
• 140 Concessionários exclusivos dedicados ao atendimento.
www.vw25370.com.br
Versatilidade sob medida.

Fizemos uma leitura inicial (flutuante) do material coletado para destacar aspectos relevantes a respeito das leituras de imagens destes estudantes. Consultamos algumas atividades livremente. Para esta análise inicial, selecionamos dois pólos do curso a distância e um do curso presencial para analisar os dados. Utilizei os critérios de análise de imagens de E. Panofsky (1976), como os níveis pré-iconográfico, iconográfico e iconológico.

Para este levantamento, foram escolhidos os pólos de Cantagalo e de Volta Redonda por apresentarem maior número de alunos matriculados (no segundo semestre de 2007) e pela diversidade de respostas, além do grupo do curso presencial. A Segunda Avaliação Presencial foi escolhida também por possibilitar maior diversidade de respostas sem material de apoio para realização da avaliação.

Para entender um pouco estes conceitos, uma breve explicação:

- O primeiro nível é o *pré-iconográfico*. Neste nível, o significado da imagem é factual, ou seja, o significado funciona como porta de entrada para o tema ou a mensagem. Aqui estão presentes leituras que considerem a identificação de objetos e eventos que o leitor já conheça por experiência prática. (PANOFSKY, 1976, p.81).
- No nível *iconográfico*, há uma leitura que leva em conta o significado convencional da imagem. O leitor interpreta a imagem, ou seja, precisa ter conhecimento do que, convencionalmente, está registrado na obra. O leitor da imagem faz a interpretação de objetos e eventos em uma dada sociedade, a partir de elementos do nível anterior.
- O nível *iconológico* pressupõe uma leitura do significado intrínseco ou conteúdo da imagem. A análise se dá a partir do nível pré-iconográfico e conta com o conhecimento do analista sobre o ambiente cultural, artístico e social no qual a mensagem foi gerada. É a explicação de valores simbólicos presentes na obra, como mudanças ou estilos de um período ou escola artística, ou reveladoras de uma nação, classe, período, crença religiosa, filosófica.

E. Panofsky chama a atenção para o fato de a leitura do nível iconológico ocorrerá a partir dos elementos interpretados nos níveis pré-iconográfico e iconográfico. E, para que haja leitura no nível iconográfico, faz-se previamente a leitura no nível pré-iconográfico. Cada uma possui um significado diferenciado. A partir destes conceitos, classifiquei as diferentes interpretações dos leitores das imagens apresentadas em uma atividade realizada no segundo semestre de 2008[6].

[6] Os resultados deste levantamento já foram apresentados em outros momentos (DI SANTO e GOUVÊA, 2008; DI SANTO, 2009).

1.4.1 Dados iniciais e diagnóstico

A partir da classificação acima, diferenciamos as respostas em três níveis. No nível I estão as respostas feitas no nível iconográfico; no nível II estão aquelas interpretações de nível pré-iconográfico e iconográfico. No nível III estão os estudantes que interpretaram de acordo com os três, ou seja, apresentaram maior informação sobre o conteúdo intrínseco das imagens trabalhadas.

O foco não era avaliar a apreensão do conteúdo da disciplina em si, mas sim identificar as diferentes interpretações e, a partir delas, discutir quais leituras foram realizadas daquela imagem e em que níveis foram seriam classificadas.

Os alunos classificados no nível I fizeram uma descrição da imagem ou comentários superficiais sem fazer qualquer relação com os conceitos aprendidos ou com qualquer conhecimento prévio ou experiência anterior.

Os alunos classificados como de nível II foram os que discutiram as imagens do ponto de vista da propaganda apresentada e se envolveram com a mensagem da propaganda e interpretaram a imagem com afirmações positivas sobre o caminhão, por exemplo. Alguns alunos discutiram a relação texto e imagem, ou fizeram uso dos conceitos de Barthes para a leitura das imagens, ou utilizaram outros critérios de análise de imagem, além de factual. Neste grupo, porém, os alunos não fizeram associações com contextos sociais de leitura, por exemplo, nem com interpretações de cunho simbólico.

Vejamos os quadros abaixo (no quadro 1 aparecem os alunos e a classificação de suas leituras de acordo com os níveis mencionados anteriormente; no quadro 2 aparece o percentual de alunos distribuídos por níveis e pólos):

Quadro 1

	V. Redonda	**Cantagalo**	**Unirio**
Nível I[7]	22	26	14
Nível II	8	9	6
Nível III	0	1	1
Total de alunos	30	36	21

[7] Legenda
Nível I: Pré-iconográfico
Nível II: Pré-iconográfico e Iconográfico
Nível III: Pré-iconográfico, Iconográfico e Iconológico.

De um total de 87 alunos, apenas dois mencionaram a relação entre imagem e legenda comentada por Barthes (1990) e fizeram análises a respeito de propagandas publicitárias e o contexto em que vivemos além de se apropriarem do significado intrínseco da fotografia publicitária. Um dos alunos falou da manipulação de imagens digitais para o efeito da propaganda. Portanto, estes alunos que discutiram a imagem, comentaram a intenção de venda da linguagem publicitária e associaram isto à relação do texto e da imagem, foram os únicos que fizeram uma leitura iconológica, ou seja, de nível III.

O baixo índice de alunos no nível III nos leva a crer que ocorreu devido à atividade proposta. Ela não exigiu dos estudantes uma leitura ou uma análise mais profunda das imagens trabalhadas. Poucos alunos comentaram qualquer questão técnica de produção de imagem. Contrariando nossa expectativa, pouquíssimos alunos fizeram leituras polissêmicas das imagens. Estes alunos leram as imagens como os produtores da propaganda pretendiam, mostrando-se persuadidos pela propaganda.

Uma das alunas corrobora com esta afirmação quando relata que "*o caminhão é muito bom para quem trabalha com este tipo de transporte, pois o carreteiro fará menos viagens, já que ele carrega até 57 toneladas e isso trará menores despesas para este profissional*".

Foram apresentados também outros comentários a respeito da qualidade do produto vendido (tratava-se de um caminhão da Volkswagen, lançamento de um modelo novo). Neste caso, alguns alunos não analisaram a imagem do ponto de vista da linguagem fotográfica publicitária, nem do conteúdo proposto, ou a partir de seu contexto de produção (propaganda, que utiliza o recurso da imagem como estratégia de vendas).

Houve pouca discussão nos níveis II e III, o que sugere pensar a respeito do contexto sociocultural de leitura das imagens. Apesar de terem condições diferenciadas no momento da leitura das imagens inseridas na atividade, todas estavam inseridas em um contexto de avaliação (esta atividade apresentada estava na Segunda Avaliação Presencial). Havia um direcionamento da leitura. Toda avaliação gera uma expectativa nos estudantes de que devem atingir uma nota para passar. Posso considerar também que esta atividade teve menor importância para a maioria, ou que houve dificuldade de compreensão do objetivo da questão. Concluindo, as imagens foram lidas por este grupo com menor diversidade no que diz respeito aos níveis de Panofsky e não apresentou elementos suficientes para entendermos as formas de leitura realizadas.

O resultado da pesquisa diagnóstica serviu como um levantamento diagnóstico e me permitiu redesenhar esta investigação. A partir destas primeiras análises, algumas decisões foram tomadas, que "geraram outra forma de olhar" o campo e de atuar nele.

Chamei este primeiro momento de “coleta diagnóstica” ou “práticas de leitura orientadas”. A seguir, apresento as novas atividades de leitura realizadas com outros instrumentos e outras discussões. O que nomeei de “práticas de leituras livres” foram algumas atividades inseridas no contexto de oficinas realizadas nos pólos (oito no total), ao longo do segundo semestre de 2008.

1.5 Construção dos instrumentos de pesquisa

A partir da reflexão de alguns autores acerca da influência do contexto sociocultural em que está inserido o leitor, construí a hipótese de que o capital cultural tem influência nesta leitura. Por isto, propus um levantamento do perfil sociocultural destes estudantes. E, para tal, utilizei um questionário como instrumento capaz de identificar o capital cultural dos estudantes, nos diferentes critérios e elementos envolvidos.

Como influência direta para este trabalho, as questões da pesquisa de campo bem como a construção do questionário tiveram influência direta de Alberto Manguel (2004) e Pierre Bourdieu (1982, 1986, 1998).

Manguel apresenta uma leitura de imagens de forma diferenciada de historiadores de arte e de especialistas. Ele desenvolve uma discussão temática para cada obra ou movimento artístico que irá apresentar. Em especial na leitura de alguns quadros de Picasso, ele apresenta o contexto histórico-social de produção das imagens, bem como uma breve biografia do artista. Neste sentido, a sua leitura é contextualizada e ele não se preocupa tanto com os elementos composicionais das imagens, como costumamos perceber nas análises de especialistas, mas com os aspectos constitutivos do momento de produção da imagem. Neste sentido, as questões foram elaboradas a fim perceber quais seriam os critérios de seleção dos estudantes no momento de registro da sua análise da imagem. Faço uma discussão de Manguel no capítulo 2 deste trabalho.

Bourdieu me inspirou na construção das variáveis e conceitos a serem identificados no grupo e apresentou grande influência na construção deste questionário devido aos aspectos que costuma nortear suas pesquisas e à influência na escolha de variáveis que apontem um perfil cultural e apresentem os elementos da construção do capital cultural dos estudantes. Questões como capital cultural herdado, formação e profissão dos pais, formação dos estudantes, anos de escolaridade dos pais, freqüência a equipamentos culturais tidos como legítimos culturalmente quando criança, prática de leitura dos pais dentre outros, foram

identificadas em sua obra como fundamentais para se discutir capital cultural de um grupo. Outras questões relevantes para a pesquisa, apontadas pelo questionário são aquelas que representam questões de ordem social e cultural, como a escolaridade no ensino público ou privado, a formação no ensino médio, a freqüência a equipamentos culturais legitimados hoje. Neste sentido, o questionário foi elaborado levando em consideração os elementos que constituem o capital cultural de um sujeito. Este conceito será explorado no capítulo 3 e pretendo abordar aqui a construção das questões em vista dos objetivos e dos elementos presentes no capital cultural.

No primeiro bloco do questionário (questões 1 a 7) estavam as questões relacionadas à herança cultural. Neste bloco estão presentes questões sobre as práticas de leitura dos pais/responsáveis, freqüência aos equipamentos culturais na infância, formação escolar e profissão dos pais. As questões 1 e 2 têm relação com o nível de escolaridade dos pais/responsáveis e as questões 6 e 7 apresentam sua profissão. As questões 3 e 4 apresentam as práticas de leitura dos pais/responsáveis. A questão 5 apresenta a freqüência em equipamentos culturais com os pais/responsáveis na infância.

No segundo bloco, estão as questões de capital cultural institucionalizado, ou seja, formação escolar e acadêmica dos estudantes. As questões 8 a 13 apresentam a formação escolar dos estudantes. A questão 8 apresenta a formação profissional ou não no Ensino Médio. As questões 9 e 10 referem-se a sua formação na Educação Básica, bem como diferencia se o curso ocorreu em escolas públicas ou privadas. As questões 11 e 12 apontam para formação acadêmica anterior a este curso e a questão 13 remete ao aprendizado de línguas estrangeiras.

O terceiro bloco apresenta dados da cidade dos alunos e seu olhar para as imagens cotidianas. Na questão 14 podemos identificar os equipamentos culturais disponíveis em cada cidade. As questões 15, 16, 17, 18, 19 e 21 são de respostas abertas, a fim de identificar a leitura de imagens cotidianas e a memória deles para os locais de seu convívio e em viagens.

Há um quarto bloco sobre leitura em geral e estão nas questões 20, 22, 23, 27, 28 e 29. A questão 27 também atende a outro bloco que diz respeito às práticas culturais. Está envolvida nestas práticas culturais a freqüência a equipamentos culturais hoje, verificados com a questão 24. O terceiro bloco, sobre o olhar cotidiano está inserido no conceito de leitura de imagens e é complementado pelas questões 25 e 26. O último bloco trata das condições socioeconômicas dos estudantes nas questões 30, 31, 32 e 33.

Para resumir, segue o quadro abaixo dos temas e questões relacionados a eles.

Quadro 2

Categorias	Subcategorias	Questões
Herança cultural	Nível de escolaridade	1 e 2
	Profissão	6 e 7
	Práticas de leitura	3 e 4
	Freqüência a eq. Culturais	5
Capital cultural institucionalizado	Formação escolar	8-13
	Form. Acadêmica anterior	11 e 12
	Língua estrangeira	13
Freqüência a equipamentos culturais	Museus, teatros, bibliotecas, etc.	24
Leitura	Legitimadas ou não	20, 22, 23, 27, 28 e 29
Leitura de Imagens	Olhar cotidiano	15-19, 21
	Eq. Culturais na cidade	14
	Práticas leitura da cultura legitimada	24, 25, 26 e 27
Perfil Socioeconômico	Trabalho e Renda familiar	30, 31, 32 e 33

A aplicação do questionário ocorreu no momento das oficinas de leitura de imagens, comentadas a seguir.

1.5.1 Oficinas de leitura de imagens

Além do questionário, como pretendíamos identificar as leituras de imagens em diferentes níveis de legitimidade cultural, realizei uma atividade de leitura, relativamente direcionada, de três tipos de imagens ao longo das oficinas.

O material da disciplina é constituído de material impresso no curso a distância. Enquanto que nas aulas presenciais a professora faz uso de diferentes tipos de imagens, pois pode utilizar vídeos, filmes, datashow, retro-projetor, imagens digitais, no curso a distância há grande dificuldade de circulação de imagens em movimento. Como lidamos sempre com as imagens fixas, optei por trabalhar com elas também nas oficinas.

As imagens selecionadas seguiram os seguintes critérios:

- 1 imagem de obra de arte de autor conhecido e difundido, apesar de pertencente à cultura legitimada;
- 1 imagem de fotografia artística, de fotógrafo difundido e com tipo de imagem de grande circulação em livros, internet, revistas, museus, etc. Ou seja, um tipo de imagem recorrente nas mídias de grande circulação e recorrente em equipamentos culturais eruditos, como museus, teatros e centros culturais.
- 1 imagem publicitária, apresentada com e sem sua legenda e o logotipo da propaganda. A imagem também é de grande circulação e apresenta elementos iconográficos que têm sua interpretação modificada completamente a partir da inserção do texto explicativo.

A obra de arte selecionada foi a *Mulher chorando* de Picasso e encontra-se no texto do capítulo 2 e no capítulo 4. O primeiro argumento que foi definitivo para a escolha de uma obra de arte foi o fato de Pablo Picasso ser um pintor contemporâneo, polêmico e esta sua coleção tem uma história tocante especialmente para o público feminino. A leitura do livro de Alberto Manguel foi fundamental para a escolha desta imagem, pois a idéia é analisar e aproximar as múltiplas interpretações de uma mesma imagem. A leitura do livro de Alberto Manguel (2004) foi fundamental para a escolha desta imagem, pois a idéia é analisar e aproximar as múltiplas interpretações de uma mesma imagem, além de outros aspectos mencionados na construção dos instrumentos de pesquisa.

A fotografia artística escolhida foi de Sebastião Salgado, apresentada no capítulo 4, também contemporâneo e que tem suas obras apresentadas em museus, centros culturais e outros espaços. Além disto, as imagens são difundidas e têm um elemento também polêmico e importante para este grupo de estudantes: duas crianças.

A terceira imagem tem duas intenções: a primeira é identificar como se apropriam de uma imagem com tubarões em alto mar e que formas de leitura podem ocorrer; a segunda é um jogo com a ancoragem do texto na imagem, como realizam uma segunda leitura da mesma imagem e como os estudantes identificam a inserção do texto como elemento adicional e fundamental à interpretação da imagem. Ambas encontram-se no texto do capítulo 4, onde apresento os resultados da leitura.

Como as oficinas faziam parte de uma atividade do curso, alguns conteúdos foram trabalhados após a realização da atividade de leitura, como este da relação entre texto e imagem. Portanto, não se tratava de um espaço estanque para a pesquisa e o contexto era o de sala de aula.

Assim que chegávamos aos pólos, distribuíamos os questionários (**anexo 1**) para irem respondendo enquanto todos não chegavam. Assim, na medida em que a sala estava cheia, começávamos a atividade de leitura. Isto levava de 20 a 30 minutos para começar, ou seja, os primeiros já haviam terminado de responder ao questionário. Este foi distribuído em formato de formulário e eles respondiam sozinhos. Ao final do preenchimento do questionário, havia uma folha em branco.

As imagens foram projetadas por um datashow e, para cada imagem, eram feitas algumas questões para orientar as leituras deles. Foi pedido que registrassem todas as informações e escrevessem no papel em branco: Imagem 1, item 1, 2, 3, etc. de acordo com os itens que pedimos que indicassem. Havia cinco (5) questões específicas para responderem e uma (1) livre. Com a imagem projetada, iniciávamos as perguntas:

1. Escreva: O que você vê? (Era necessário dizer a palavra escreva algumas vezes, pois a dinâmica natural de sala de aula gera respostas em voz alta para as questões)
2. Você saberia dizer de que época esta imagem é? E que tipo de imagem é esta?
3. Sabe dizer de quem é? Quem fez? Quem produziu?
4. De onde vocês acham que a imagem foi retirada? Onde você poderia encontrar/ver esta imagem, ou uma parecida com esta?
5. O que esta imagem significa para você? Que sentidos ela possui? O que/ Que mensagem ela quer passar?
6. Vocês têm mais alguma coisa para acrescentar? Alguma observação? Algo que não tenha sido perguntado e que gostariam de escrever?

Depois, reproduzia a imagem 2 e a imagem 3 (sem legenda) para responderem às mesmas questões. Ao final, reproduzia a imagem 3 (com as legendas da fonte e da propaganda). Pedimos que escrevessem o título: Imagem 3.1 para sugerir que era a mesma imagem, mas alguns alunos não notavam a diferença e diziam: "-Ué, mas você já colocou essa. É a mesma." Para estes, pedíamos que registrassem que não havia mudança. Neste momento, outros alunos se manifestavam acrescentando informações como o site, o nome do produto/logotipo. Era a partir deste momento que, após registrarem todos os comentários necessários na folha do questionário, comentassem a imagem em voz alta e a discussão estava aberta.

Todas as falas dos estudantes foram registradas por uma câmera fotográfica digital em forma de vídeo[8], com a identificação de cada um para podermos fazer a relação do nome com

[8] A filmagem fazia parte de outra atividade que dividia espaço com esta pesquisa, nas Oficinas de produção de Programas Televisivos. Fazia parte do Projeto TV Criança, na escola FAPERJ, com aulas de elaboração,

a interpretação/leitura das imagens. Depois de quase todos falarem, fazíamos comentários sobre as imagens apresentadas. Algumas falas foram além do que foi escrito. Para algumas, houve dificuldade em dizer ou escrever sobre o que achava da imagem 3, após ver a legenda, por timidez ou pudor/vergonha de comentar a imagem (já que se trata de propaganda de absorvente feminino interno). Percebemos a dificuldade de muitas alunas em mencionar as palavras sangue ou menstruação ou o constrangimento daquelas que não falavam ao ouvir as outras comentando.

O quadro abaixo apresenta o quantitativo de participação nas oficinas por pólos e total.

Quadro 3

Pólo	Data de realização	Inscritos	Presentes	%
Piraí	**09/08/2008**	**37**	**6**	**16,2**
V. Redonda	**09/08/2008**	**42**	**17**	**40,5**
Cantagalo	**16/08/2008**	**32**	**21**	**65,6**
Sta. Ma. Madalena	**16/08/2008**	**4**	**0**	**00,0**
São Fidélis	**22/08/2008**	**26**	**12**	**46,2**
Itaocara	**22/08/2008**	**16**	**10**	**62,5**
São Francisco	**23/08/2008**	**24**	**22**	**91,7**
Três Rios	**30/08/2008**	**35**	**26**	**74,3**
Saquarema	**06/09/2008**	**36**	**22**	**61,1**
Bom Jesus	**06/12/2008**	**17**	**7**	**41,2**
TOTAL	**---**	**252**	**143**	**56,7**

Não somente a quantidade de alunos participantes foi boa, mas também a qualidade dos dados coletados e as falas trarão muitas possibilidades de análise. Algumas perguntas foram feitas somente para ajudar na elaboração das respostas de cada um. As questões foram trabalhadas em dois blocos de análise. As questões “O que você vê?” e “O que esta imagem significa para você?” fazem parte do bloco de análise qualitativa, onde podemos perceber diretamente as leituras.

---

produção e execução de programas televisivos com crianças de 4 a 6 anos. Uma parte do projeto envolvia oficinas de produção e execução de programas com professores. Neste sentido, aproveitei a presença das câmeras para esta pesquisa também.

As questões "Sabe dizer de quem é? Quem fez? Quem produziu?" e "De onde vocês acham que a imagem foi retirada? Onde você poderia encontrar/ver esta imagem, ou uma parecida com esta?" serviram para a identificação do capital cultural deste estudante relacionado à leitura das imagens. Ou seja, a partir dos dados sobre a produção da imagem identifiquei os equipamentos culturais e as mídias citadas. Além disto, estas questões foram trabalhadas quantitativamente.

Com relação à organização dos dados, os questionários foram todos transferidos para um banco de dados do Access, trabalhados estatisticamente no SPSS e modificados no Excel para um tratamento final. Além disto, as questões abertas do questionário, bem como alguns itens das imagens, foram analisadas quantitativamente. Outras foram trabalhadas qualitativamente, assim como as falas presentes nos vídeos.

Após a tabulação dos dados e sua análise no SPSS, houve uma releitura dos dados oriundos das questões abertas do questionário, que caracterizou o olhar destes estudantes em suas cidades, conforme explico no capítulo 4. Após esta descrição, houve a criação de categorias quantificáveis para serem cruzadas com os itens do questionário. Ou seja, as respostas quanto à leitura das imagens foram transformadas em dados quantitativos para que pudessem ser analisadas estatisticamente. Por fim, as leituras foram analisadas de forma qualitativa a partir destas e outras categorias, também apresentadas no capítulo 4, e de seus exemplos.

Um dos primeiros procedimentos estatísticos utilizados após a criação das categorias de análise de imagem foi gerar uma matriz de correlação com as demais variáveis para observar quais delas possuíam relação com as categorias criadas. Correlação é uma medida estatística que mede a força e o sentido da associação entre duas ou mais variáveis, e varia teoricamente de (-1) a (+1), ou seja, se duas variáveis aumentam concomitantemente e na mesma proporção, temos uma correlação perfeita e positiva, de +1, se uma delas diminui enquanto a outra aumenta, a correlação é negativa, podendo chegar a -1. Se não há associação evidente, a correlação é próxima de zero[9]. Utilizamos esse procedimento para verificar quais variáveis da pesquisa tinham maior associação com as categorias de leitura de imagem, para em seguida confeccionar tabelas de dupla entrada com as variáveis que apresentaram os resultados mais expressivos. Assim, as categorias das questões referentes às bibliotecas,

[9] Um exemplo prático de duas variáveis com correlação positiva é a associação entre renda e anos de estudo: quanto mais anos de estudo, em geral maior a sua renda. É preciso esclarecer que a correlação entre duas variáveis vale apenas para a amostra em que ela é baseada, e na realidade empírica as associações entre variáveis nunca são perfeitas.

concertos e balés e shows da questão 24 não foram trabalhados aqui, assim como na questão 27 e 28.

Outra escolha metodológica que gostaria de justificar é minha opção em trabalhar com os dados de todos os pólos, em vez de selecionar apenas alguns deles, conforme indicado no momento da qualificação. O principal argumento para considerar apenas alguns pólos é que o recorte poderia levar a análise a um ganho de profundidade, pois o volume de dados seria bem menor, poupando tempo e direcionando esforços. Entretanto, como o número de questionários em cada pólo é pequeno, de 6 a 25, o recorte implicaria em perda de significância estatística, pois o número de casos seria pequeno demais para poder estabelecer comparações. Além disso, uma vez que os pólos possuem realidades tão distintas, a inclusão dos dados de todos os pólos na análise se traduz em ganho na riqueza e diversidade dos dados.

Apesar desta ordem da análise dos dados, a apresentação dos resultados será de forma diferente. Primeiramente, haverá uma apresentação das questões abertas do questionário quanto à leitura de imagens em suas cidades. No segundo momento, apresento as questões fechadas do questionário e suas correlações com a leitura das imagens dos estudantes. Por último, apresento a análise qualitativa das respostas abertas da leitura de imagens.

CAPÍTULO 2: IMAGEM E LEITURA

Apresento aqui o conceito de imagem e as diferentes formas de produção e reprodução imagética e as discussões acerca das transformações conceituas a partir das reproduções das imagens. Falarei especialmente dos tipos de imagens utilizadas nesta pesquisa e suas classificações em *técnicas* e *clássicas* (ou tradicionais), as modernas, as utilizadas nas práticas educativas, como as fotografias. Imagens que circulam em meios de comunicação *de massa*, como jornais, revistas, internet, etc. e as pinturas, imagens que circulam em espaços de cultura legítima, como museus, centros culturais, salas de exposição, etc. Entendemos como legítimas as práticas culturais que são reconhecidas como as que enobrecem o homem, práticas advindas das imposições das classes dominantes. As que, de fato, influenciam a aquisição de capital cultural (legitimado – aquele que é aceito socialmente) dos grupos que as pratica (BOURDIEU, 1982).

Como já mencionei no capítulo anterior, trabalhei com dois tipos, a fotografia, com as quais estamos acostumados a lidar em livros, jornais, álbuns de família, propagandas publicitárias e, de certa forma, adquirimos certa prática de leitura deste tipo de imagem. E a pintura, inserida em um contexto de produção e leitura mais voltado para as práticas de leitura das culturas tidas como eruditas (alta cultura), na qual se exige um conhecimento para uma leitura (e.g. pintura abstrata).

Quero frisar que este trabalho apresenta as formas tipo de leitura das imagens das imagens realizadas no trabalho de campo, a fim de levantar todas elas e não somente algumas. Desde as mais simples às mais complexas.

Antes de tudo vale considerar que o termo imagem possui vários sentidos. Está relacionado às artes plásticas (pinturas, desenhos, gravuras), imagens veiculadas pelos meios de comunicação de massas (televisão, fotografias, filmes) e até a imagens da tela do computador. Ainda podemos ter o sentido de imagem mental, como as representações construídas no imaginário das pessoas de acordo com a época, a cultura, a religião. Ainda temos a imagem de uma empresa ou de um político, quer dizer, um conjunto de opiniões acerca de algo ou alguém.

O conceito vem do latim (*imago*) e é definido por muitos como uma idéia de representação. Há diferentes conceitos de imagens. Em grego, o termo *idea* ou *eidea* significa a idéia ou imagem como uma projeção da mente.

Para V. Flusser (1985), as imagens são superfícies. Para ele a imagem deve sua capacidade de abstração à imaginação. Esta imaginação "permite abstrair duas dimensões dos fenômenos" e "reconstituir as duas dimensões abstraídas na imagem". Ainda completa dizendo que imaginação é a capacidade de codificar fenômenos e decodificar as mensagens codificadas. "Imaginação é a capacidade de fazer e decifrar imagens". (FLUSSER, 1985)

Este deciframento produz o "significado superficial da imagem", ou seja, o que é captado de imediato. Para um aprofundamento do olhar, é necessário "vaguear pela superfície da imagem" – *scanning*. As "imagens não são conjuntos de símbolos com significados inequívocos, como o são as cifras: não são 'denotativas'. Imagens oferecem aos seus receptores um espaço interpretativo: símbolos 'conotativos'." (Ibid)

Martine Joly (2006) também chama a atenção para os inúmeros significados do termo imagem, mas diz que "embora nem sempre remeta ao visível, toma alguns traços emprestados do visual e, de qualquer forma, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz ou reconhece". A autora se remete a Platão, em *A República*: "Chamo de imagens em primeiro lugar as sombras, depois os reflexos que vemos nas águas ou na superfície de corpos opacos, polidos e brilhantes e todas as representações do gênero". Ou seja, imagem do espelho, ou imagem como representação. (JOLY, 2006, p.14)

A idéia de imagem como representação é muito recorrente. Surge desde seu conceito de *imago* como representação divina, onde o conceito bíblico de *Imago Dei* significa que o homem é a imagem e semelhança de Deus. Outro uso deste conceito de representação era o uso de *imagos* nos funerais ingleses e franceses. A *imago* era os manequins que substituíam os corpos dos mortos. Na Roma Imperial, e em outros lugares, eram construídas imagens dos imperadores ou reis falecidos. C. Ginzburg (2001) explica que "as técnicas de embalsamento se encontravam tão pouco evoluídas que, se não quisesse expor um cadáver semi-putrefato, era preciso recorrer a um manequim de madeira, couro ou cera". Neste sentido, "a *imago* era considerada equivalente dos ossos", porque se acreditava os dois eram uma parte do todo, o corpo. (GINZBURG, 2001, p.86-91)

M. Joly (2006) reforça a afirmação anterior: "um dos sentidos de *imago* em latim [...] designa a máscara mortuária usada nos funerais na Antigüidade romana". (op. cit., p.18)

Ela ainda apresenta diferentes usos do termo imagem. Um deles é a *imagem de mídia*, quando ela se torna sinônimo de televisão e publicidade, o que traz "confusões prejudiciais a própria imagem, à sua utilização e compreensão. A primeira confusão é incorporar suporte a conteúdo". Televisão é meio e publicidade é conteúdo. A televisão é mais que apenas publicidade e esta se materializa em outros meios.

Outra questão é a *lembrança de imagens*. A partir do uso do senso comum em que "Deus criou o homem à sua imagem e semelhança". Para a autora, este termo deixa de evocar uma representação visual e sim uma semelhança. Aprendemos que nós somos imagens, "seres que se parecem com o Belo, o Bem, e o Sagrado".

Quanto à imagem mental, M. Joly diz que "corresponde à impressão que temos quando, por exemplo, lemos ou ouvimos a descrição de um lugar. [...] Uma representação mental [...] parece tomar emprestadas suas características da visão. *Vê-se*." Porém a autora também menciona a semelhança da imagem mental com um sonho ou fantasia. A palavra também é comumente confundida com a identidade de um grupo, indivíduo ou uma empresa. Termos como "imagem" da empresa, "imagem" de uma mulher ou de um homem, "imagem" de determinada profissão se tornou comum na área de comunicação. "É o termo-chave da eficácia comercial ou política". (Ibid., p.21)

"Essa proliferação de empregos da palavra 'imagem' não explica, contudo, o que se designa como a 'proliferação das imagens'". Há ainda as imagens científicas, como as imagens de telescópio, eletroencefalograma, raios *laser*, ressonância magnética. Como também na matemática, os gráficos, figuras, imagem numérica. Em física, fórmulas, esquemas, etc. Além destas, há as "novas imagens", que são as imagens produzidas por computadores, por exemplo, o holograma.

> Essas "novas" imagens também são chamadas de imagens "virtuais" na medida em que propõem mundos simulados, imaginários, ilusórios. [...] Essa expressão, "imagem virtual" não é nova e designa uma imagem produzida pelo prolongamento de raios luminosos: a imagem na fonte ou no espelho, por exemplo. [...] São imagens fundadoras de um imaginário rico e produtivo. (JOLY, 2006, p.27)

Diante de tanta diversidade quanto ao conceito de imagem, uso do termo imagem, e diferentes imagens e suportes, ainda temos aqueles que as reconhecem de acordo com a técnica de produção e reprodução da imagem, como Walter Benjamin (1975). V. Flusser (1985) classifica as imagens entre técnicas e tradicionais (o que alguns chamam de clássicas). Para ele, as imagens técnicas são aquelas produzidas por aparelhos. As imagens tradicionais precedem os textos e as imagens técnicas sucedem os textos altamente evoluídos.

> A imagem tradicional é abstração do primeiro grau: abstrai duas dimensões do fenômeno concreto; a imagem técnica é abstração de terceiro grau: abstrai uma das dimensões da imagem tradicional para resultar em textos. [...] Historicamente, as imagens tradicionais são pré-históricas; as imagens técnicas são pós-históricas. [...] As imagens tradicionais imaginam o mundo; as imagens técnicas imaginam textos que concebem imagens que imaginam o mundo. Esta condição das imagens técnicas

> é decisiva para o seu deciframento. [...] O que vemos nas imagens técnicas não é o mundo, mas os conceitos relativos ao mundo. (FLUSSER, 1985)

Ainda quanto à forma de produção, Lucia Santaella (2001) desenvolveu três paradigmas, também de acordo com o uso da técnica e do contexto sociocultural. São eles os paradigmas *pré-fotográfico*, *fotográfico* e *pós-fotográfico*. O paradigma pré-fotográfico seria semelhante à idéia de V. Flusser das imagens tradicionais, são as imagens feitas à mão, que dependem "fundamentalmente da habilidade manual de um indivíduo para plasmar o visível, a imaginação visual e mesmo o invisível de uma forma bi e tridimensional". Estão inseridas neste paradigma as imagens rupestres, as pinturas, desenhos, gravuras e esculturas.

Quanto ao paradigma fotográfico se refere a imagens produzidas "por captação física de fragmentos do mundo visível, isto é, imagens que dependem de uma máquina de registro, implicando a presença de objetos reais preexistentes". São elas o cinema, a televisão e o vídeo, até a holografia[10]. A autora não menciona a fotografia[11] aqui, mas este advento foi o divisor entre os paradigmas pré-fotográfico e fotográfico. O paradigma pós-fotográfico "diz respeito às imagens sintéticas ou infográficas, inteiramente calculadas por computação". Não se trata mais de um traço de raio luminoso para captar uma imagem, mas "a transformação de uma matriz de números em pontos elementares (os pixels) visualizados sobre uma tela de vídeo ou uma impressora. (SANTAELLA, 2001, p.157)

Podemos concluir então que as imagens podem ser discutidas tanto do ponto de vista do conceito e seu uso em diferentes áreas, como da forma de produção das imagens e dos materiais utilizados e, além disto, do contexto histórico e sua função em uma dada sociedade. Podemos pensar também nas mudanças paradigmáticas para utilizar o conceito de Thomas Khun[12] a quem L. Santaella faz referência, que geraram mudanças nas formas de produção de imagens, até o debate acerca da reprodução das imagens, proposto por Benjamin.

Portanto, apresento as imagens em três etapas: a primeira é quanto à imagem e a obra de arte, leitura, análise, produção e reprodução de imagens artísticas; a segunda, mais breve, a respeito da imagem na semiótica e os conceitos de comunicação acerca das imagens; a terceira se refere à fotografia e as imagens de propagandas publicitárias. Neste sentido, penso que farei breves reflexões sobre as imagens que serão utilizadas na pesquisa.

---

[10] Vale lembrar que M. Joly considera o holograma uma imagem "nova", que seria uma imagem do paradigma pós-fotográfico para L. Santaella. Os critérios de classificação variam entre os autores a ponto de uma mesma imagem ser classificada em dois paradigmas ou categorias.

[11] A fotografia é um exemplo de que as imagens podem pertencer a dois paradigmas de produção. Se for uma fotografia analógica, entende-se que foi produzida pelo paradigma fotográfico. Com as câmeras digitais, que transformam as imagens em pixels, pode não haver precisão, pois depende da forma como foi produzida.

[12] Refere-se ao texto *A Estrutura das Revoluções Científicas*.

2.1 Imagem e Obra de arte

De acordo com as categorias de V. Flusser (1985), podemos dizer que as obras de arte se classificam como imagens tradicionais. Para L. Santaella (2001), seriam imagens produzidas a partir do paradigma pré-fotográfico. O fato é que são imagens produzidas de forma artesanal e única, e têm uma história particular que vale ser considerada.

E. Panofsky diz que "muitas obras de arte têm sido interpretadas por filósofos ou por historiadores de medicina; e muitos textos têm sido interpretados por historiadores de arte". Inicialmente, vale perguntar: o que é uma obra de arte?

> Nem sempre a obra de arte é criada com o propósito exclusivo de ser apreciada ou, para usar uma expressão mais acadêmica, de ser experimentada esteticamente. [...] quer sirva ou não a um fim prático e quer seja boa ou má, o tipo de experiência que ela requer é sempre estético. (PANOFSKY, 1976, p.30)

Um objeto natural pode se experimentado esteticamente ou não. Um objeto feito pelo homem já possui intenção. "Os objetos feitos pelo homem não exigem a experiência estética, são comumente chamados de 'práticos' e podem dividir-se em duas categorias: veículos de comunicação e ferramentas ou aparelhos". A comunicação é o intuito de transmitir conceitos e a ferramenta/aparelho é o "intuito" de exercer uma função. As obras de arte também pertencem a estas categorias. Entende-se por objeto natural árvores, paisagens, e objeto feito pelo homem por esculturas e pinturas. O autor chama a atenção para a influência do artista e seu olhar para o objeto natural como um olhar intencional que irá repercutir na sua obra.

> Não se pode e não se deve tentar definir o momento preciso em que o veículo de comunicação ou aparelho começa a ser obra de arte. [...] Essa "intenção" não pode ser absolutamente determinada. [...] O gosto clássico exigia que cartas particulares, discursos legais e escudos de heróis fossem "artísticos", enquanto que o gosto moderno exige que a arquitetura de cinzeiros seja "funcional". (Ibid., p.32)

"Quanto mais a ênfase na 'idéia' e 'forma' se aproxima de um estado de equilíbrio, mais eloqüentemente a obra revelará o que se chama 'conteúdo'". Conteúdo é um conceito de C. Peirce que significa aquilo que a obra denuncia, mas não ostenta. "A máquina de fiar talvez seja a mais impressionante manifestação de uma idéia funcional, e uma pintura 'abstrata' talvez seja a mais expressiva manifestação de forma pura". Ambas têm conteúdo.

Mas, o que é obra de arte então? E. Panofsky diz que é algo feito pelo homem e que pede para "ser experimentado esteticamente". E explica:

> Ao experimentar uma obra de arte esteticamente, [...] construímos nosso objeto estético recriando a obra de arte de acordo com a 'intenção' de seu autor e criando, livremente, um conjunto de valores estéticos comparáveis aos que atribuímos a uma árvore ou a um pôr-de-sol. (p.34)

E ainda diz que quem se defronta com uma imagem, seja de forma racional ou estética, "é afetado por seus três componentes: forma materializada, idéia e conteúdo", o que o autor chama de "gozo estético da arte". A experiência *recriativa* da obra de arte não se dá apenas pela sensibilidade natural ou do preparo visual, mas também da bagagem cultural do expectador.

O observador ingênuo não goza apenas, mas inconscientemente avalia e interpreta a obra de arte; e ninguém pode culpá-lo se o faz sem se importar em saber se sua apreciação ou interpretação estão certas ou erradas, sem compreender que sua própria bagagem cultural contribui, na verdade, para o objeto de sua experiência. Esta "liberdade" que caracteriza o observador ingênuo leva às respostas encontradas nos dados relacionadas diretamente às experiências pessoais dos estudantes e, ainda, registro de seus gostos para a pintura, o que não ocorreu nas demais imagens. Mas estas leituras serão exploradas com minúcias nos resultados.

A respeito do expectador, pode-se dizer, crítico ou não ingênuo, E. Panofsky apresenta o *connoiseur*, que seria como o curador do museu ou um perito que analisa as imagens quanto à data, origem e autoria e quanto à qualidade e estado.

> O historiador de arte, num sentido mais estreito ou acadêmico, tende a reverter essas tônicas. [...] O *connoiseur* poderia, portanto, ser definido como um historiador de arte lacônico e o historiador de arte como um *connoiseur* loquaz. [...] Os objetos da história da arte [...] precisam descrever as peculiaridades estilísticas, não como dados mensuráveis ou determináveis, nem como estímulos de reações subjetivas, mas como aquilo que presta testemunho das 'intenções' artísticas. [...] Formular e sintetizar os 'problemas artísticos' [...] é o objeto da Teoria da Arte e não da História da Arte (PANOFSKY, 1976, p.39)

A relação entre o historiador de arte e o teórico da arte é como a de dois vizinhos que caçam na mesma área, sendo um o dono do revólver e o outro da munição. Ambas as partes fariam melhor se percebessem a necessidade de sua associação. (Ibid.)

2.1.1 Produção de imagens

A forma de produzir imagens ao longo da história tem características muito distintas. Na Idade Média as formas de produção de imagens, bem como os tipos de imagens, são bem diferentes dos de hoje, como apontam Oliveira et al.

> Aquele período estruturou seu modo de conhecer o mundo a partir de outro paradigma. Praticamente não encontramos nos textos medievais teorias sobre a arte de pintar ou sobre pinturas, nem mesmo descrições precisas das obras que utilizaram a imagem (iluminuras, vitrais, afrescos, mosaicos) ou, ainda, sobre o estatuto do artista ou a experiência estética. (OLIVEIRA et al., 2006)

O que não significa que tenham tido menos importância, ao contrário, nesta época a arte é centro de diversos questionamentos. As autoras ainda apontam que as Artes na Idade Média compreendiam as artes servis (teatro, arquitetura, agricultura, caça, navegação e medicina) e as artes liberais (música, gramática, retórica, dialética, geometria, aritmética e astronomia). A idéia de Belo e a de Beleza estavam ligadas à religiosidade; a produção artística estava submetida aos princípios que regiam a visão de mundo medieval. (Ibid., p.22)

O Cristianismo também apresenta algumas questões quanto às produções artísticas. Apesar de fazer uso de imagens desde o princípio, o Cristianismo tem origem no judaísmo, que não permite representações de Deus. O fato de os medievais acreditarem que o homem

> não tinha condições de "ver e entender as coisas como elas eram", porque a visão e o entendimento humanos são imperfeitos, [...] resulta que o artista medieval criou um sistema de símbolos para poder elaborar imagens, na produção artística, que pudesse ampliar a nossa capacidade de vê-las e entendê-las, [...] que pudessem representar as criaturas criadas por Deus e até as realidades mais abstratas da fé, como, por exemplo, a Caridade, a Esperança, a Fé, a Fortaleza. (Ibid., p.23)

No que diz respeito à idolatria de imagens, em todas as representações de cristo em cruz ou em majestade, acompanhadas de dísticos latinos, do século XII: "(O que a imagem ensina é Deus, mas ela não é Deus/Medita sobre a imagem, mas adora em espírito o que vês nela.) [traduzido pelo autor]". Isto denota uma atitude ambígua que o autor define como "medo das imagens e desvalorização das imagens". Mas o medo da idolatria diminui depois de 1215 e "aprende-se a domesticar as imagens, inclusive as da Antigüidade pagã. Um dos frutos dessa reviravolta histórica foi o retorno à ilusão na escultura e na pintura". (GINZBURG, 2001, p.102)

Em meados do século XVIII isto vai ser questionado pelo Iconoclasmo, que destruía as imagens, pois era contra qualquer forma de representação de Deus. Há um movimento contra o uso de imagens. E a posição foi defendida pelo império bizantino, que chegou a proibir o uso público e privado das imagens e a destruição das mesmas em seu território.

Completamente diferente do período medial, em que a Igreja procurou controlar as produções imagéticas e não havia regras rígidas. Coube aos artistas a criação de formas de representação e o desenvolvimento das técnicas usadas. "No momento dessa grande crise paradigmática, o que aconteceu na Europa, em decorrência do acirramento das posições antagônicas, foi o estabelecimento de regras rígidas a favor e contra o uso das imagens". (OLIVEIRA et al., 2006, p.27)

Com o Renascimento (séc. XVI), "as artes, especialmente a pintura, alcançaram um admirável grau de desenvolvimento". Desde o fim da idade Média "havia sido desenvolvida uma nova forma espacial de representar pessoas e coisas com o uso da perspectiva, além de novas técnicas de pintura, como a *pintura a óleo*". (Ibid., p.28)

Até então, as imagens artísticas eram produzidas de forma única e por muito tempo foram utilizadas como documento de registro como retratos de família, de pessoas importantes, pinturas com registro de guerras, obras e acontecimentos públicos, bem como mapas cartográficos e imagens de viagens etc.

Com a modernidade e o avanço das tecnologias, a partir da industrialização e surgimento de novas técnicas de produção de imagens, como o advento da fotografia, ficaria mais fácil não só produzir imagens, mas também repeti-las quando necessário. Ou seja, a partir do surgimento da fotografia (se quisermos ser bem precisos datando) é que podemos considerar que as técnicas de produção sofrem mudanças. Até então as imagens eram obtidas somente de forma única. Cada imagem, cada pintura ou escultura era única. Mesmo que se criasse o mesmo quadro diversas vezes, ainda teríamos imagens diferentes. Mas a partir das técnicas de *reprodução* é que novas questões e mudanças para a leitura de imagens surgem.

2.1.2 Reprodução de imagens

Benjamin (1975) foi um dos primeiros a falar da reprodução da obra de arte. Podemos dizer que as moedas gregas foram as primeiras formas de reprodução de uma obra de arte. Porém não serviram a nenhuma técnica de reprodução. A primeira técnica foi a reprodução do desenho, com a xilogravura (técnica de gravura na madeira).

Depois houve o desenvolvimento de outras técnicas como a tipografia, que permitiu a técnica de reprodução da escrita (imprensa), e então a litografia com a grande mudança nas técnicas de reprodução. Através desta o comércio produziria diariamente obras novas e assim passou a "ilustrar o cotidiano" e então efetuar um dos papéis que tem a fotografia hoje – ilustração da imprensa.

A fotografia aparece como a técnica mais rápida de reprodução de imagens. Daí em diante virá mais fortemente o jornal ilustrado que, com a fotografia, os passos foram mais largos até o cinema. O problema com a reprodução do som foi resolvido mais tarde. Quanto ao filme, Benjamin nos diz que este já nasceu com a idéia de reprodução. Pensa-se em um filme a fim de reproduzi-lo, esta é sua característica. A sua expressão e dissipação é a própria reprodução. Podemos pensar também na fotografia. A chapa fotográfica (conhecida como negativo) é produzida com o intuito de se reproduzir. Na verdade a fotografia só existe tal como a concebemos em sua reprodução. Ora, qual seria então o modelo original de uma fotografia? Dentre as reproduções qual seria autêntica? Como provar a *autenticidade* de uma obra de arte que já nasceu para ser reproduzida ou só existe enquanto reprodução?

> Para se estabelecer a autenticidade de um bronze, torna-se, à vezes, necessário recorrer a análises químicas de sua pátina; para demonstrar a autenticidade de um manuscrito medieval é preciso, às vezes, determinar a sua real proveniência de um depósito de arquivos do século XV. A própria noção de autenticidade não tem sentido para uma reprodução, seja técnica ou não. (BENJAMIN, 1975, p.13)

As técnicas de reprodução deixam intacto o conteúdo da obra de arte, e em filmes ocorre o mesmo, mas no caso da obra de arte o impacto é maior, pois atinge sua autenticidade, ponto em que é mais sensível. Atinge sua *aura*. Para Benjamin, era impossível separar as técnicas de reprodução do objeto reproduzido. "Multiplicando as cópias, elas transformam o evento produzido apenas uma vez em fenômeno das massas". (1975) Esse é o fenômeno contemporâneo a Benjamin, onde o cinema estava em ascensão e as reproduções eras acessíveis às massas. Ele chama de *liquidação geral* a entrada dos romances da literatura inglesa e a mitologia grega e seus épicos nas casas das pessoas. Esta liquidação é contemporânea a nós também em outros aspectos.

Para Benjamin, modificam-se a sensibilidade e percepção humanas, pois há um *declínio da aura*. No intuito de mostrar como ocorre esse declínio, nos diz que "é aos objetos históricos que aplicaríamos mais amplamente essa noção de *aura*". *Aura* para Benjamin é algo comparado a uma experiência religiosa. Ele mesmo dá o exemplo de um objeto natural como o pôr do sol com montanhas, ou um galho de uma árvore fazendo "uma sombra que

pousa sobre nosso estado contemplativo, sente-se a *aura* dessas montanhas, desses galhos". A reprodução despoja o objeto de seu véu, destrói sua *aura*. "Eis o que assinala de imediato a presença de uma percepção que consegue até estandardizar aquilo que existe uma só vez".

As obras de arte nascem a serviço de rituais religiosos. Algumas imagens eram objetos de culto de civilizações antigas. A sua aura era o que sentiam as pessoas que as admiravam. Então a perda da aura mostra que a obra de arte não possui mais esta função ritualística. Ou seja, "o valor da unicidade, típica da obra de arte *autêntica*, funda-se sobre esse ritual que, no início, foi suporte do seu velho valor utilitário". (BENJAMIN, 1975)

"Quando surge a primeira técnica de reprodução verdadeiramente revolucionária – a fotografia – os artistas pressentiam a aproximação de uma crise que ninguém poderá negar". É então que Benjamin apresenta a "arte pela arte" e diz que neste contexto concebe-se uma arte *pura*. Há então uma grande mudança com relação às técnicas de reprodução da obra de arte: "a emancipação da obra de arte com relação à existência parasitária que lhe era imposta pelo seu papel ritualístico". (Ibid., p.17)

Quanto à sua forma de percepção, há dois fatores não concomitantes: "o valor da obra como objeto de culto e o seu valor como realidade exibível". Antes a obra de arte existia diretamente associada à religião (objeto de culto) e passa a ser possível que seja vista e não somente cultuada (realidade exibível). Na medida em que as obras de arte se emancipam de seu uso ritual, as ocasiões de suas exibições tornam-se mais numerosas. Há uma mudança qualitativa e uma obra de arte pode se tornar mais exibível que outra. Há preponderância do seu valor de exibição e sua função artística.

A função de culto da imagem passa a ficar somente nos retratos de entes queridos de uma família, por exemplo. "Na expressão fugitiva de um rosto de homem, as fotos antigas substituem a aura. [...] Desde que o homem está ausente da fotografia, o valor de exibição sobrepõe-se decididamente ao valor de culto". (p.19)

Para Benjamin, "as técnicas de reprodução aplicadas à obra de arte modificam a atitude da massa com relação à arte". No público percebe-se "um divórcio entre o espírito crítico e o sentimento de fruição. Desfruta-se do que é convencional, sem criticá-lo; o que é verdadeiramente novo, critica-se a contra-gosto". A diferença entre uma pintura e o cinema é que a pintura em sua origem não era apresentada a todos e o cinema no contexto de Benjamin foi feito para ser levado às massas que "não separa a crítica de fruição" no cinema. Quanto à pintura, ao "apresentá-la às massas em museus e exposições, [...] *[estas]* não poderiam nem organizar nem controlar a sua própria acolhida". (p.27)

De fato, como Benjamin nos mostra, a postura e a atitude com relação às artes se transformam, uma vez que é para as massas que se pensam as exibições. Há intenção de trazer cada vez mais eventos atrativos elaboração a partir da massa, pois ela é a "matriz". Ainda a respeito de como a massa se relaciona com a arte, ao lazer, o autor fala sobre a diferença entre diversão e concentração: "aquele que se concentra diante de uma obra de arte mergulha dentro dela, penetra-a como aquele pintor chinês cuja lenda narra haver-se perdido dentro da paisagem que acabara de pintar; [...] no caso da diversão é a obra de arte que penetra na massa". A forma de acolhida pela diversão é a principal característica do cinema. "O público das salas obscuras é bem um examinador, porém um examinador que se distrai". (p.32-33)

2.2 Imagem e fotografia

De acordo com as classificações de Flusser (op. cit.) a respeito da forma de produção de imagens, pode-se dizer que a fotografia é uma imagem técnica, mais ainda, a precursora deste seu conceito. (FLUSSER, 1985; COSTA, 2005; MANGUEL, 2001; GOUVÊA et al., 2006). Além de pertencer obviamente à categoria das imagens de paradigma fotográfico.

Pode-se questionar esta idéia a partir a câmera fotográfica digital. A fotografia produzida por esta máquina pertenceria ao conjunto das imagens pós-fotográficas, uma vez que seu suporte é virtual (memória de chip digital) e a sua imagem é gravada em um formato não físico também (subdivisões da imagem em pixels e, no caso das câmeras digitais, megapixels – parte fragmentadas/elementos de uma imagem em sua menor unidade).

Esta classificação em si é o que menos importa para pensarmos a respeito dos elementos tão singulares de uma imagem deste porte. Aspectos mais relevantes como a própria história do surgimento da fotografia, sua criação, as primeiras imagens fotografadas, as primeiras pessoas a serem reproduzidas com este aparato e a própria repercussão da *reprodução* de imagens entre a população, do contexto de surgimento até os dias de hoje. Estas são as questões principais a serem consideradas neste item, além, é claro, da discussão da linguagem e leituras destas imagens fixas.

> O aparelho fotográfico pode servir de modelo pra todos os aparelhos característicos da atualidade e do futuro imediato. Analisá-lo é método eficaz para captar o essencial de todos os aparelhos, desde os gigantescos (como os administrativos) até os minúsculos (como os chips), que se instalam por toda parte. Pode-se perfeitamente supor que todos os traços aparelhísticos já estão prefigurados no

> aparelho fotográfico, aparentemente tão inócuo e "primitivo". (FLUSSER, 1985, p. 13)

2.2.1 O advento da fotografia

O homem moderno, ao se libertar dos limites da sociedade medieval, rompe com as amarras da religião, da classe social e pelas fronteiras regionais e disso se cria a sociedade industrial. Há desde o princípio a busca pelas formas mais eficientes de registro e divulgação de informações para satisfazer uma "sociedade cosmopolita e internacionalizada". (COSTA, 2005, p. 71)

A partir de Gutemberg e da prensa, há cada vez mais a idéia de que as reproduções são idênticas ao original e que o processo de reprodução é cada vez mais rápido. O acesso ao conhecimento tornou-se um anseio de todos os grupos. O que ocorre é que o desenvolvimento da ciência e a ampliação dos limites do mundo conhecido fizeram com que a difusão de informações fosse cada dia maior. É quando tem início a "sociedade da comunicação e da informação". A partir destes aparatos tecnológicos, das redes ferroviárias e da fotografia é que surge uma sociedade baseada na reprodução infinita de textos e imagens, que a autora nomeia de *sociedade midiática*. (Ibid.)

O século XIX, considerado como o século das revoluções, também promoveu revoluções sociais quando da inserção da tecnologia na agricultura, por exemplo. O advento da fotografia foi uma das revoluções do século. Quando se torna importante, a partir também do êxodo rural, "manter vínculos com locais de origem, enviar e receber notícias" aumenta a necessidade de reprodução e divulgação de informações. É neste contexto que surge a fotografia, remetendo ao registro anteriormente feito pelos pintores em viagens de expedição européia. (Ibid.)

Foi neste clima que, em 1826, foi tirara a primeira fotografia, de Joseph Nicephore Niepce, da janela de sua casa, a partir da ação direta da luz. Nas primeiras experiências, ele fez experiências com a litografia e depois com papel tratado com cloreto de prata. Mas o grande avanço para a técnica de reprodução da imagem foi de Louis Daguerre, em 1835, quando conseguiu a revelação de uma imagem em uma "chapa revestida com prata, sensibilizada com iodeto de potássio e exposta ao vapor do mercúrio". Ao aparelho deu-se o nome de *daguerreótipo*. (Ibid.)

A idéia do negativo (essencial para se pensar na reprodução) foi de Fox Talbot (1840) e Antoine Herculo Romuald Florence conseguiu fazer reproduções fotográficas de diplomas e rótulos de garrafas. O uso da palavra *photographie* deve-se a este imigrante francês, que vivia no Brasil naquela época. Em 1890, George Eastman criou a KODAK, "uma máquina preparada para utilizar um rolo com até 100 exposições" e bastava um clique para "bater a foto". Dez anos mais tarde, "cinco modelos chegam ao mercado, um deles possibilitando que fosse carregado à luz natural. [...] As câmeras fotográficas eram colocadas ao alcance de todos e se popularizava". (Ibid., p.75)

Quanto à credibilidade da fotografia e do reflexo de seu desenvolvimento para a pintura é que se questiona se o processo fotográfico representa a morte da pintura. De alguma forma, a fotografia modificou a função do desenhista e do pintor. O fotógrafo passa a ter papel de testemunha ocular da história e pintor se foca em aspectos menos aparentes e visíveis da realidade. Se ele perde o terreno anterior, ganha a possibilidade de descobrir novos interesses a serem desvendados na realidade. (COSTA, 2005, p. 76-77)

Outra questão que se coloca é quanto ao uso da fotografia. A imagem produzida é "mero resultado de um processo físico-químico desencadeado por uma máquina?" Ela é registro do real ou é montagem feita pelo fotógrafo? O processo técnico fazia o observador pensar que "algo havia acontecido de real, de impessoal e independente da vontade humana". De fato, o processo fotográfico "suscitava grande adesão do observador em relação ao objeto fotografado". A produção de imagens constitui uma nova realidade. (Ibid., p. 78)

A fotografia se popularizou e todo cidadão passava a ter a sua câmera, bem como houve grande aumento do número de fotógrafos de rua, como os *lambe-lambes*[13]. A imagem passa a ser utilizada como documento de registro de viagens, festividades, ritos de passagem e etc. A flexibilidade da imagem fotográfica tornou-se "um dos principais recursos da comunicação de massa, capaz de tornar conhecido e popular tanto um novo produto como uma figura da realeza". Com custo mais baixo, fica mais fácil encontrar retratos de famílias e álbuns domésticos, desenvolvendo assim a auto-imagem e auto-estima da população.

A fotografia utiliza gêneros herdados da pintura como natureza-morta, retratos e paisagens. Além destes, há a *fotojornalismo* ou fotorreportagem (idéia de tomada de flagrantes da vida cotidiana das pessoas, cabe aqui a competência do fotógrafo para observar a realidade e surpreendê-la), a *fotografia artística* (em que se percebe a intenção estética e o domínio técnico da linguagem fotográfica), *foto-espetáculo* ou *foto de entretenimento* (proporciona ao público as possibilidades técnicas da fotografia; fotografias tiradas atrás de

[13] Ver COSTA, 2005, p. 78, nota de rodapé sobre os lambe-lambes.

painéis que simulam uma situação cômica); *foto documental* (captação de informações visuais de um objeto, pessoa ou acontecimento; e.g. fotografia de documentos de identidade).

2.2.2 Fotografia e história

P. Burke, em *Testemunha ocular: história e imagem*, apresenta um trabalho historiográfico a partir de diferentes imagens, dentre elas pinturas e fotografias. Desde o início, a fotografia foi discutida como uma forma de auxílio à história. George Francis, por exemplo, recomendou a coleção de fotografia como "a melhor forma possível de retratar nossas terras, prédios e maneiras de viver". O problema para os historiadores é saber até que ponto confiar nas imagens. É possível que nosso senso de conhecimento histórico tenha sido transformado pela fotografia. "No caso de antigas fotografias de cidades, o espectador experimenta uma sensação de que ele/ela pode entrar na fotografia e caminhar por aquelas ruas". Essa é a idéia de realidade que a fotografia gera. A idéia de objetividade dos primeiros fotógrafos "era sustentada pelo argumento de que os próprios objetos deixam vestígios na chapa fotográfica quando ela é exposta à luz, de tal forma que a imagem resultante não é o trabalho de mãos humanas". (BURKE, 2004, p. 25-26)

"Documentos" fotográficos devem ser contextualizados e isto não é fácil, segundo o autor, pois a identidade dos fotografados e dos fotógrafos é desconhecida. "Muitos de nós possuímos um forte impulso para visualizar retratos como representações precisas, instantâneas ou imagens de espelho de um determinado modelo", de como os fotografados era de fato. (Ibid., p.27)

2.2.3 Considerações sobre a leitura da imagem fotográfica

L. Vilches (apud COSTA, 2005) diz que "nós, observadores, somos dotados da competência para a leitura de imagens e que é essa competência que faz das imagens unidades coerentes e com sem sentido". Este processo de leitura de imagens resulta em inúmeras informações apresentadas pela em diferentes níveis:

> 1. Informações técnicas (distinguir uma foto colorida de outra em preto e branco); 2. Informações visuais (como ela foi concebida e os critérios estéticos utilizados; qual o recorte que o fotógrafo deu à cena, o que colocou ao centro, como utilizou a

> iluminação); 3. Informações textuais (informações que obtemos do assunto tratado e da forma como é tratado); 4. Informações contextuais (informações que dizem respeito a tudo aquilo que se sabe sobre as razões e intenções do fotógrafo ao criar a fotografia). (COSTA, 2005, p. 85)

Para C. Costa, o apelo da imagem é tão grande e a cultura imagética é tão densa em nossa sociedade que ela "promove um movimento de leitura e de interpretação dos seus conteúdos". Ela afirma que "dificilmente temos uma atitude de estranhamento diante de uma imagem". Neste ponto, discordo especialmente da autora, uma vez que vários autores como Panofsky (1976) para a pintura, Santaella (2001) e P. Burke (2004) para quaisquer imagens e os próprios analistas do discurso imagético, como Kress e Van Leeuwen (1996) sugeriram diferentes formas e categorias de leitura de imagens, pressupondo que uma imagem nem sempre pode ser lida por todos, ao menos não da mesma maneira, uma vez que o ato de leitura envolve o contexto sociocultural do leitor da imagem. Não podemos afirmar que somos capazes de ler qualquer imagem, há um equívoco nesta afirmação, senão para que serviriam as diversas categorias de análise de imagens?

C. Costa apresenta as categorias de Roland Barthes a respeito da nossa predisposição para a leitura interpretativa de fotos (o que acredito não sugerir que todos façam estas leituras interpretativas) e a distinção em diferentes aspectos: 1. Raridade (quanto mais surpreso se sentir o observador daquilo que ele vê, mais ele se deixa envolver); 2. Gesto (do fotógrafo, que foi capaz de captar uma determinada imagem, gerando certo impacto); 3. Técnica (ou competência técnica do fotógrafo; e.g. desfocamentos e efeitos de iluminação); 4. Achados (ou descobertas, que o observador faz vasculhando a fotografia). (COSTA, 2005, p. 86)

Quanto ao registro de momentos, a autora afirma que a fotografia

> não só isola e marca os momentos e fatos vividos, como os congela, isto é, torna-os permanentes e imutáveis. [...] Através das fotos o vivido se fixa, se perpetua e se torna histórico. [...] A importância das imagens fotográficas para o registro de fatos, pessoas e acontecimentos na memória, desafiando o tempo e os sentimentos volúveis que temos diante do vivido. [...] Os conceitos e idéias que estão destituídos desse registro estão em desvantagem na concorrência por nossos espaços internos de registro e arquivamento. (Ibid., p.88)

Em *A Câmara Clara*, Barthes aponta classificações a que a fotografia é submetida. A primeira é empírica – profissionais ou amadoras; retóricas – paisagens, objetos, retratos ou nus; ou estéticas – realismo, pictoralismo. Ele ainda afirma que "estas explicações podem muito bem aplicar-se a outras formas, antigas, de representação", ou seja, não somente para as fotografias. (BARTHES, 2001, p. 16)

Porém Barthes afirma, opondo-se à idéia anterior, que a fotografia é inclassificável "porque não há qualquer razão para *marcar* esta ou aquela das suas ocorrências; ela gostaria talvez de se tornar tão espessa, tão segura, tão nobre como um signo, o que lhe permitiria alcançar a dignidade de uma língua; mas, para existir signo, é necessário haver marca". (Ibid., p.20)

2.2.4 Fotografia e publicidade

Para Burke, as imagens na publicidade podem auxiliar o historiador "do futuro" a entender e reconstruir elementos perdidos de cultura material do século 20[14]. No presente, elas são úteis como fontes para o "estudo de atitudes passadas em relação a mercadorias". O aparecimento das imagens publicitárias data do século 19. Porém, a partir do século 20 que "os publicitários voltaram-se para a psicologia 'profunda' a fim de apelas para o inconsciente dos consumidores, fazendo uso das chamadas técnicas 'subliminares' de persuasão por associação". (BURKE, 2004, p.116)

As mensagens sem código, como as das reproduções análogas, dentre elas a fotografia, desenhos, pinturas, cinema, teatro, segundo Barthes em *O óbvio e o obtuso* são "artes imitativas" e comportam duas mensagens: *denotada* (que é o próprio *analogon*, a analogia ou imitação em si) e *conotada* (a maneira pela qual a sociedade oferece à leitura o que ela pensa). Para ele o paradoxo fotográfico constituiria duas mensagens: "uma sem código (seria o análogo fotográfico) e a outra codificada (o que seria 'arte' ou o tratamento, ou a 'escritura', ou a retórica da fotografia)". (BARTHES, 1990, p.13)

Barthes também traz neste texto um conceito bem difundido e utilizado entre aqueles que produzem as mensagens publicitárias e pensam as imagens que irão circular junto à propaganda em si. Este conceito é o de *retórica*, que para ele são o conjunto de significantes *conotadores* de uma mensagem.

> A retórica aparece assim como a face significante da ideologia. As retóricas variam fatalmente em razão de sua substância, mas não forçosamente pela forma; é provável que exista uma única *forma* retórica comum, por exemplo, ao sonho, à literatura, à imagem. A retórica da imagem é, assim, específica na medida em que é submetida às imposições físicas da visão, mas geral, na medida em que as "figuras" nunca são mais do que relações formais de elementos. (Ibid., p.40)

[14] O autor utiliza números arábicos para numerar os séculos. Este formato será utilizado toda vez que remeter ao texto deste autor.

As imagens de publicidade, principalmente a fotografia, tem uma função apelativa a fim de induzir a uma leitura única para atingir o objetivo de convencer o leitor da imagem, ou o espectador da propaganda de que ele deve adquirir aquele produto em divulgação para sua satisfação e bem-estar pessoal, a partir da idéia gerada pela mensagem publicitária e pelas imagens de pessoas satisfeitas com o produto adquirido, que as propagandas utilizam como forma de convencimento. Esta seria a retórica perfeita. Aquela que consegue convencer o consumidor a adquirir seu produto e obtém sucesso de vendas, a partir da propaganda, esta é a mensagem retórica bem sucedida.

2.3 Práticas de leitura

Já percebemos como a linguagem verbal, pressupõem ao menos dois pólos de leitura da sua mensagem: de um lado temos o produtor de uma imagem (no caso da pintura, o artista, pintor e no caso da fotografia o fotógrafo profissional ou amador) e do outro lado temos o leitor/espectador/observador da imagem.

Inicialmente, posso dizer que uma imagem apresenta duas leituras iniciais: 1. Leitura denotada (ou análoga, de Barthes), que para alguns significa uma leitura superficial; e 2. Leitura conotada (o sentido da imagem, ou a interpretação imersa em um contexto sociocultural específico), que gera sentidos mais diversos de acordo com o leitor, local de leitura, da mídia em que está inserida a imagem, de acordo com a relação espaço-temporal da leitura, a que também chamamos de contexto sociocultural. Barthes utiliza estes dois conceitos para falar da mensagem fotográfica. Outros autores poderão falar em leitura superficial, aquele que permanece na superfície do texto ou da imagem (FABRIS e KERN, 2006; FLUSSER, 1985) ou mesmo da leitura aprofundada da imagem, aquela que exige mais categorias analíticas e estudo da imagem ou mesmo por meio do mecanismo de *scanning* de Flusser (1985).

Há diferentes formas de apresentar os conceitos de leitura e de leitura de imagens, bem como de leituras das diferentes imagens. Acredito que um sujeito comum, ou seja, sem uma formação específica, e capaz de ler uma fotografia, pois os elementos são compartilhados por grande parte da população ocidental para este tipo de leitura. Ler uma imagem rupestre, ou uma imagem abstrata (que não exige, a princípio, qualquer categoria de leitura *a* priori) é completamente diferente. Para este tipo de imagem, principalmente da pintura, exige-se

alguns elementos de característica cognitiva até que muitas vezes dificulta uma leitura mais ampla. Tende-se a cair em um reducionismo de idéias de uma imagem.

Dominique Maingueneau, em *Análise de textos de comunicação*, apresenta três competências da comunicação verbal que podem servir para pensarmos nas relações com leitura e linguagem também. A primeira competência é a *enciclopédica*. "É essa competência que nos diz que uma sala de espera existe para que as pessoas esperem sua vez; que a proibição de fumar se aplica ao tabaco", etc. Não existem, portanto, apenas os saberes, mas também há os *scripts*, que são conseqüências estereotipadas de ações. (MAINGUENEAU, 2004, p. 42)

A segunda é a competência *genérica*, diz respeito ao gênero. A competência comunicativa convém nos múltiplos gêneros do discurso. "O discursos jamais se apresentam como tal, mas sempre na forma de um gênero de discurso particular". Não se encontram os mesmo gêneros em toda sociedade. Maingueneau ainda acrescenta que "mesmo não dominando alguns gêneros, somos capazes de identificá-lo e de ter um comportamento adequado em relação a eles". (Ibid., p. 43-44)

A competência genérica varia de acordo com os tipos de indivíduos. "A maior parte da sociedade é capaz de *produzir* enunciados no âmbito de um certo número de gêneros de discurso". Além disto, podemos ainda desempenhar diversos *papéis* em um gênero. Alguns papéis exigem aprendizagem mais profunda, outros exigem aprendizagem mínima, por exemplo, "o papel do leitor de um folheto publicitário requer um aprendizado mínimo" comparado a de um doutor, que exige aprendizado profundo sobre determinado tema. (Ibid., p.44) Uma mesma pessoa poderá efetuar o papel de leitor de folheto publicitário e outro de profundidade maior, de acordo com os papéis que costuma desempenhar.

A terceira é competência *lingüística*, diz respeito do domínio da língua em si. O fato é que "as competências *interagem* para produzir uma interpretação. [...] Uma determinada competência permite remediar as deficiências ou o fracasso do recurso a uma outra competência". A competência lingüística não é suficiente para interpretar um enunciado: "a competência genérica e a competência enciclopédica desempenham um papel essencial". (Ibid., p.45)

O autor traz um conceito de "leitor-modelo". Um leitor-modelo de um jornal regional de Picardia (Courrier), como ela aponta no texto, apresenta como característica comum o fato de habitar uma mesma área geográfica. Já um leitor-modelo de um jornal de esportes (L'Équipe) é alguém que se interessa pelos campeonatos de basquete "e que acompanha atentamente suas peripécias". "A divergência entre esses dois tipos de leitor-modelo

corresponde a uma divisão bem conhecida entre as produções midiáticas que constroem seu público por exclusão e aquelas que excluem um mínimo de categorias de leitores". Este conceito de leitor-modelo é interessante para pensarmos para que tipo de leitor escrevemos. Que leitura pretendemos dos leitores que não são leitores-modelo de uma linguagem ou texto específico. (MAINGUENEAU, 2004)

Asa Briggs e Peter Burke, em *Uma história social da mídia*, apresentam a história da leitura de uma maneira resumida e bem interessante. Eles dizem que "a comercialização do lazer incluía a leitura", seja ela prática de leitura de livros e jornais, como de figuras. "Em que sentido pode-se dizer que a leitura mudou no tempo? Como podem os historiadores dizerem algo confiável sobre as mudanças?" Estas são questões sobre as quais historiadores têm se dedicado ao estudo. O formato dos livros, os estilos de leitura de fato mudaram entre 1500 e 1800. Os autores apontam cinco tipos de leituras que merecem atenção especial. São elas: crítica, perigosa, criativa, extensiva e privada. (BRIGGS e BURKE, 2006)

"Relatos tradicionais dos efeitos da impressão gráfica enfatizam o surgimento da leitura crítica graças ao aumento das oportunidades de se compararem opiniões diversas em livros diferentes sobre o mesmo assunto". Há um respeito ou reverência dos leitores pelos livros no início dos tempos modernos. A Bíblia, por exemplo, "era objeto de reverência particular. Algumas vezes a Bíblia era usada de forma medicinal, colocada sob o travesseiro do doente". Algumas pessoas a utilizavam como "guia celestial" para resolver seus problemas, abrindo-a e tomando suas passagens. (Ibid.)

Com relação ao perigo, os autores mencionam a preocupação com a leitura privada até o século XVIII.

> A atividade era vista como perigosa, especialmente quando praticada por grupos subordinados, como mulheres e 'gente comum'. As analogias com os debates do século XX sobre a 'cultura de massa' e os perigos da televisão foram apontadas por Leo Lowenthal. O surgimento da Internet iniciou outra discussão semelhante. (Ibid., p.68)

Alguns trabalhadores eram questionados pela Inquisição por lerem o tempo todo. A leitura sem supervisão era tida como "atividade subversiva. A leitura de jornais era vista como forma de encorajar pessoas comuns a criticar o governo. [...] Como no caso do teatro, os romances eram temidos por seu poder de despertar emoções perigosas, como o amor". Outros opinavam que as mulheres podiam ler, mas somente a Bíblia ou outros livros religiosos. Alguns "argumentavam que as mulheres de classe alta podiam ou deveriam ler os clássicos". As leituras para as mulheres se desenvolveram no século XVIII, "quando os romances e

alguns textos históricos [...] visavam deliberadamente a esse mercado". (BRIGGS e BURKE, 2006)

"A extensão da leitura criativa requer um tipo distinto de exame. O significado dos textos foi o principal tópico de debates nos estudos literários da década de 1990". Menocchio, moleiro italiano do século XVI, "oferece um exemplo fascinante de leitura não-ortodoxa em mais de um sentido". Quanto questionado pela Inquisição sobre suas leituras, perceberam que dentre elas estavam textos não tão perigosos como a Bíblia. O que ele lia surpreendia menos do que o modo como lia e suas interpretações dos textos. "Menocchio oferece um bom exemplo de leitor intenso, relendo uns poucos textos e ruminando sobre eles, um estilo de leitura aparentemente típico dos primeiros séculos da impressão gráfica".

Houve no início do século XVIII uma revolução na leitura, "no sentido de uma mudança nas práticas de folhear, dar uma olhada e ver os capítulos durante a consulta para procurar informação sobre um tópico específico". Até 1750 havia poucos livros, depois disto, "veio um período de leitura extensiva, marcado pela proliferação e conseqüente dessacralização de livros. [...] é perfeitamente possível praticar os estilos intensivos alternadamente, de acordo com a necessidade". (Ibid.)

Houve uma mudança no estilo de leitura, devido à privacidade do ato. O formato dos livros mudou, facilitando o folhear. Os textos passam a ser divididos em capítulos e em parágrafos, com inserção de notas e sumários, ajudando os leitores.

> A leitura privada é vista como parte do crescimento do individualismo e também da empatia. [...] A tendência de longo prazo rumo à privacidade, do século XIV ao XX, é evidenciada pelo formato dos livros. No século XV eles freqüentemente eram fólios de tamanho grande que necessitavam de apoios ou estantes para serem lidos. [...] Os livros impressos neste formato [pequeno] estimulava a leitura na cama, principalmente no século XVIII, quando, no caso das classes altas ou médias, os quartos passaram a ser lugares privados. (Ibid.)

A leitura silenciosa foi algumas vezes praticada na Idade Média. A prática medieval de ler alto durante as refeições persistiu nos século XVI e XVII. Ler alto em família era comum no século XIX. O surgimento dos jornais também estimulou a leitura em voz alta no café da manhã ou no trabalho, como o fato de as pessoas lerem as mesmas notícias mesmo tempo ajudou a criar uma comunidade de leitores.

Os autores também apontam um aspecto que considero indispensável de se pensar neste trabalho que diz respeito à relação dos hábitos de leitura e classes sociais. Há uma

distinção entre os hábitos de leitura e as classes sociais, pois "a classe média tendia a ler em privacidade, enquanto os trabalhadores, em público e voz alta". (BRIGGS e BURKE, 2006)

Nos dias de hoje podemos pensar em tipos de leituras e suas relações com as questões de classes. Por exemplo, a escolha do jornal a ser lido, ou mesmo o suporte deste jornal, impresso ou digital, assim como leitura dos livros clássicos e leituras de livros policiais como contraponto à sugestão de que os clássicos seriam os mais privilegiados culturalmente em uma sociedade que preza a cultura erudita em detrimento das demais culturas, de massa e popular, por exemplo. Estas questões serão desenvolvidas no capítulo 3 deste trabalho. Foram apresentados aqui alguns indícios da relação entre a leitura, e especificamente a de imagens e o capital cultural que, em muitos casos, relaciona-se às classes sociais de origem dos leitores destes textos.

2.3.1 Leitor e Leitura

Ezequiel Theodoro da Silva, em *Criticidade e leitura*, fala de um dos conceitos de A. Briggs e P. Burke (leitor crítico) na sua relação com a escola, afirmando que há formas de desenvolver a leitura crítica. Há diferenças entre leitor crítico, leitor ingênuo e leitor maduro.

Para E. da Silva,

> a leitura, nas suas diferentes formas e configurações, cumpre propósitos e finalidades de comunicação entre os homens que interagem em sociedades específicas. Daí dizemos que a leitura é uma *prática social* e, por isso mesmo, condicionada historicamente pelos modos da organização e da produção da existência, pelos valores preponderantes e pelas dinâmicas da circulação da cultura. (SILVA, 1998, p.21)

Para situar o *leitor crítico*, o autor menciona o *leitor seletivo*, como aquele que julga a qualidade dos materiais e orienta os processos de seleção para o uso objetivo do tempo. A seletividade, "além de orientar e incrementar a leitura crítica está intimamente relacionada ao desenvolvimento do gosto e, por extensão, à própria maturidade do leitor". Portanto, os professores e as escolas precisam ensinar a ler criticamente. (Ibid., p. 25)

Para o autor, há uma forte necessidade de atitudes críticas em relação aos textos publicitários. Ele também fala do conformismo da leitura e que esta "movimenta-se sempre no horizonte do bom-senso, buscando e detectando o cerne das contradições da realidade". A leitura crítica abala o mundo das certezas, "elabora e dinamiza conflitos, organiza sínteses,

enfim combate assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravização às idéias referidas pelos textos". (Ibid., p. 26)

A leitura crítica faz parte da concepção progressista de educação, concepção criativa da linguagem e a uma concepção libertadora do ensino.

> Lê-se para conhecer. Lê-se para ficar informado. Lê-se para aprimorar a sensibilidade estética. Lê-se para fantasiar e imaginar. Lê-se para resolver problemas. E lê-se também para criticar e, dessa forma, desenvolver posicionamento diante dos fatos e das idéias que circulam através dos textos. (SILVA, 1998, p. 27)

O leitor crítico analisa e examina evidências, cria um posicionamento diante do que lê, e faz uso da sensibilidade para a organização da linguagem escrita. "Ler um texto criticamente é raciocinar sobre os referenciais de realidade desse texto. [...] Trata-se de um trabalho que exige lentes diferentes das habituais". A presença de leitores críticos é uma necessidade imediata para que haja uma transformação social. (Ibid., p. 33)

Silva apresenta outro conceito, que abrange o de leitor crítico, que é o de *leitor maduro*, que é aquele capaz de dominar a quantidade e a diversidade de textos que a vida social propõe. "O leitor maduro é eclético no que se refere às variações e aos artefatos da linguagem e, ao mesmo tempo, movimenta-se com desenvoltura nas diversas situações funcionais da leitura". (CHRMEUX apud SILVA, 1998)

Além da criticidade e maturidade, a leitura é vista como uma prática social e está associada ao aparelho e ao processo literários. Segundo E. Orlandi (1988) a leitura, vista em sua acepção mais ampla, pode ser entendida como "atribuição de sentidos". Segundo a autora, ler não é só ler o texto escrito, mas ler o mundo: figuras, gestos, cenas, acontecimentos, mensagens de cultura de massa, etc. Toda leitura é direcionada por condicionamentos culturais. Portanto, a leitura pode ser entendida como ato de compreender diferentes fenômenos naturais e sociais expressos por diferentes linguagens.

A leitura está diretamente relacionada aos objetivos da leitura, que vão da busca de informações pontuais à busca de aprofundamento em determinados conteúdos e métodos. E os resultados desta leitura também estão relacionados ao ambiente e às condições sociais em que se dá a leitura. Os objetivos da leitura variam historicamente. Antes do século XVIII, a leitura autorizada e representada era aquela em que o leitor lia sentado dentro de um gabinete, mesmo que não fosse assim que os leitores da época atuavam. Mas assim era reconhecida. E o livro era e ainda é tido como uma autoridade do saber que carrega.

"A leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido – seja escrito, sonoro, seja um gesto, seja uma imagem, um acontecimento. Esse diálogo é referenciado por um tempo e um espaço, uma situação". (MARTINS, 1982, p.33) Ela sintetiza a leitura em duas caracterizações:

1- Como decodificação mecânica de signos lingüísticos por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento, estímulo e respostas.
2- Como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos.

Para ela, há três níveis básicos de leitura: *sensorial*, *emocional* e *racional*. Esses três níveis são inter-relacionados e cada um deles compreende a um modo de aproximação do objeto lido, porém há uma tendência de a leitura sensorial anteceder a leitura emocional e a emocional anteceder a leitura racional.

A leitura sensorial está relacionada ao imediato. A leitura emocional lida com sentimentos, portanto se dá no âmbito do subjetivismo, não se apóia na objetividade. A criança, segundo Martins, pode ter muito mais disponibilidade para este tipo de leitura, devido ao fato de tudo ser novo para ela, e ela é mais receptiva a manifestar emoções que o adulto.

A leitura intelectual enfatiza o intelectualismo; o leitor vê o texto sem contato emocional e sem envolvimento pessoal. "Ele endossa um modo de ler preexistente, condicionado por uma ideologia". (MARTINS, 1982, p.35). Para ela, a leitura racional acrescenta à sensorial e à emocional, pois estabelece uma ponte entre o leitor e o conhecimento, a reflexão, a reordenação do mundo objetivo, possibilitando-o, no ato de ler, atribuir significado ao texto.

Ainda abordaremos os conceitos de R. Chartier de leitor e leitura que merecem um espaço de destaque neste capítulo.

2.3.2 Chartier: leitor e leitura

Em *A aventura do livro: do leitor ao navegador*, Roger Chartier apresenta concepções das mais instigantes acerca do leitor e da leitura. Para ele, "a leitura é sempre a apropriação, a invenção, produção de significados. [...] O texto não tem de modo algum o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor e seus comentadores". Ele menciona uma *liberdade leitora*, que "é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam,

em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem". Várias rupturas históricas modificam as maneiras de ler. "Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão". (CHARTIER, 1999, p.77)

Ele também menciona o comportamento em relação à leitura, com exigências intensificadas entre os séculos XVI e XIX. E as bibliotecas são heranças deste comportamento regulado e controlado. A estes "regulamentos dessas sociedades de leitura, na Alemanha, são um dos suportes disso que [Norbert] Elias designou como o processo de civilização". A partir do século XVIII, a história das práticas de leitura é uma história de liberdade. Enquanto os leitores anteriormente liam em gabinetes fechados ou espaços retirados, a partir do século XVIII passaram a ter comportamentos mais livres e variados. Com a fotografia e o cinema, as práticas de leituras ficaram mais desordenadas, diferente da pintura ou da gravura, que imobilizam os leitores às convenções e códigos da leitura legítima.

Os jornais, no século XVII e XVIII, não são muito diferentes da estrutura do livro, pois na medida em que se democratiza o acesso aos livros, é comum que ele passe a ser "carregado, dobrado, rasgado, lido por muitos", como os jornais. Chartier continua: "Não estamos tão longe das novas técnicas da representação como a fotografia e o cinema". Benjamin diz que "a fotografia e o cinema ligam-se ao homem comum e permitem uma abertura mais ampla para o mundo social. Práticas não legítimas e mais espontâneas encontram-se representadas". Ele acredita que pode haver confusão entre os papéis de leitor e produtor. "A liberdade mais ampla dos gestos é ligada à democratização do acesso à representação e a uma certa interferência entre os papéis que antes eram estritamente separados". (Ibid.)

É no século XIX que a pintura se distanciou do livro. Os grandes pintores inovadores não fazem deles um objeto privilegiado.

> Ele aparece apenas nos retratos da burguesia e não nas pinturas que revolucionam os códigos estéticos. Quanto à pintura histórica, [...] ela expõe temas que excluem a presença do livro, demasiado ligado à intimidade e ao privado. Os pintores que vão reintroduzir a matéria impressa são os cubistas. (Ibid.)

R. Chartier diz que na pintura antiga, no fim da Idade Média e o século XIX, o livro está ligado à força da mensagem sagrada, como também aponta Burke (2004) com relação à leitura da Bíblia. Desde a época de Rembrandt pensava-se na Bíblia em formato pequeno.

Ainda a respeito do tamanho dos livros, temos que “a sacralização do texto não podia resistir à indignidade do pequeno formato”. Para Chartier, a Bíblia resistiu à passagem do rolo ao códex, ao abandono do in-fólio e resistirá a passagem para o texto eletrônico também.

Quanto à multiplicidade das abordagens da leitura, o autor diz que as palavras ler e leitura armam ciladas. “É uma invariante, sempre se leu ou nunca se leu o suficiente, isto depende do ponto de vista”. As experiências individuais são inscritas no interior de modelos e normas. Cada leitor e leitura são singulares. Essa singularidade faz com que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade. O que se deve notar é o “princípio de organização da diferenciação”. O que permite pensar um projeto de história da ou das leituras “é a existência de técnicas ou de modelos de leitura que organizam as práticas de certas comunidades: a dos místicos, a dos mestres da escolástica da Idade Média, a da determinada classe social do século XIX etc.” (CHARTIER, 1999, p.91-92) A partir de alguns resultados, podemos dizer a respeito dos modos de ler imagens dos estudantes de pedagogia deste grupo. Na medida em que há semelhanças e categorias, que serão apresentadas no capítulo 4, há uma forma particular de leitura de imagens destes estudantes.

Quanto às novas formas de leitura, possibilidades pelo desenvolvimento e distribuição dos computadores e inúmeros textos que circulam no suporte virtual, “os primeiros leitores eletrônicos não passam mais pelo papel”. Nas experiências da Biblioteca Nacional da França, “alguns dentre eles liam diretamente na tela as informações e os textos armazenados na memória de seu computador. [...] Isto define uma figura do leitor futuro? Talvez”. (Ibid.)

O autor ainda aponta três inquietações na relação com a cultura escrita. Uma é o temor da perda, que levou “à busca de textos avançados, à cópia dos livros mais preciosos, à impressão de manuscritos, à edificação das grandes bibliotecas”. A tarefa de “recolher, fixar e preservar” cria outro perigo: o da corrupção dos textos. “Na era do impresso, a ignorância dos tipógrafos ou dos revisores, como os maus modos dos editores, trazem riscos ainda maiores”: reprodução mecânica dos livros, que gera o excesso. “A proliferação textual pode se tornar obstáculo ao conhecimento”. (Ibid., p.99)

Chartier aponta questões como a leitura em voz alta, que ao longo de muito tempo não era um problema somente dos “iletrados”. Ela era a de um grande número de pessoas que pertenciam ao mundo da cultura letrada. Na verdade, ela fazia parte de uma prática comum no contexto em que era utilizada, como já foi mencionado neste trabalho. (BURKE, 2004) Assim como a leitura silenciosa, que “separa a escrita da oralidade e impõe o respeito da regras gramaticais e ortográficas, impôs-se tardiamente”. (CHARTIER, 1999)

"Aumentando as exigências da alfabetização, transforma-se o valor, negativo ou positivo, de certos comportamentos e de certas práticas". Perguntado quanto ao iletrismo em países ricos, Chartier responde que "não é o *iletrismo* que avança, mas são a escrita e a leitura que se tornam mais complexas". (Ibid., 101)

Aos não-leitores que liam coisas diferentes da cultura legítima ela chamou de leituras selvagens e considerou que o importante não é pensar sobre essas leituras, mas partir das "práticas incontroladas e disseminadas para conduzir esses leitores, pela escola, mas também sem dúvida por múltiplas outras vias, a encontrar outras leituras". É utilizar o que a escola rejeita como suporte para o acesso à leitura. (CHARTIER, 1999, p.104)

Há um problema quanto ao grande número de leitores, pois quanto maior a procura por leitura e pelos estudos, maior o número de trabalhadores rurais que vão para as cidades para dar continuidade a seus estudos. "O acesso à leitura leva uma população de colegiais a abandonar a terra, em favor dos ofícios da pena e da palavra". Há uma perda destes trabalhadores rurais para a leitura. "Os leitores que se tornam estudantes demasiado numerosos obrigam a importar do estrangeiro aquilo que não mais se produz no país". (Ibid.)

O problema é que, em nossas sociedades contemporâneas, "quando o ensino secundário e depois o universitário derrubam as barreiras para seu acesso, acolhendo, de golpe, aqueles que não são mais *herdeiros*" daquelas práticas dos pais (BOURDIEU e PASSERON apud CHARTIER, 1999), isto se torna um problema, uma vez que modifica o rumo natural da aquisição de capital cultural. Ou seja, quanto menos os filhos herdarem as práticas de leitura dos pais que lêem pouco mais intensamente apresentarão práticas de leituras, negando o capital cultural herdado e vice-versa.

Chartier considera que os livros de bolso já foram um problema devido à proliferação de leituras e ao aumento de leitores incontroláveis. Eles eram destinados àqueles e àquelas que não podiam ou não queriam entrar nas livrarias. Eram obras "sem qualidade" e condenadas ao desdém dos letrados, devido a uma nostalgia por uma "forma nobre do livro" e ao receio da perda de controle sobre a cultura escrita, produzindo diferentes categorias de leitura. As vantagens do livro de bolso era que eles aproximavam a leitura daqueles que "não estavam familiarizados com a cultura dos livros". O que aconteceu foi que, passada a primeira aprovação, "o livro de bolso tornou-se objeto de coleção. Este olhar aristocrático sobre um objeto popular é uma primeira manifestação de atitude que faz que se estime e se procure os objetos depreciados". (Ibid.)

Por fim, o autor menciona três instituições que ele considera que têm *conteúdos diferentes* que são a escola, a igreja e a biblioteca, mas que "usavam os mesmos instrumentos

para impor o *corpus* das obras e das práticas consideradas legítimas". E finaliza dizendo que "por sua complexidade, sua imprevisibilidade, pelos caminhos freqüentemente encobertos que tomam, as práticas de leitura emanciparam-se frente às ordens e normas – assim como o fizeram as práticas sexuais". (CHARTIER, 1999, p.113)

2.4 Leitura e análise de Imagens

Apresento aqui as diferentes formas de leitura, interpretativas ou não, de análise e decodificação do texto imagético, que é o objeto deste trabalho. Há autores que apresentam, como Panofsky (1976), um quadro para análise de uma imagem, neste caso a pintura. Outros autores fazem uso de critérios menos abrangentes e pessoais para a leitura de uma imagem em especial, que poderá ser diferente para outra imagem. Este é o caso da análise feita pela autora Martine Joly (2006), que apresenta uma análise do quadro *Usine à Horta de Ebro*, de Pablo Picasso e de uma propaganda do cigarro Malboro. Ela pretende apresentar os elementos mais importantes da imagem e o jogo com os elementos e expectativa da imagem.

De forma diferente de Joly, Alberto Manguel apresenta, em sua obra *Lendo Imagens* (2006), algumas imagens e os sentidos de cada tipo de imagem apresentada, por exemplo, imagem como ausência, enigma, compreensão, pesadelo, reflexo, violência, etc. Não há critérios estabelecidos para a leitura das imagens, a não ser a própria imagem e a história de cada artista, ou seja, a partir de seu contexto de produção. Ele explica assim os possíveis significados presentes nas imagens, a partir das intenções no momento de sua produção e da representação no momento de sua leitura individual. Obviamente, suas leituras poderão ou deverão ser diferentes de outras pessoas que lerem as mesmas imagens.

Ao mesmo tempo em que A. Manguel não se preocupa com as categorias para analisar as imagens, ele propõe um movimento de navegação que pode se transformar em categorias de leitura para as imagens apresentadas em sua obra. Desta maneira, apresentarei a sua linha de análise das imagens, que gerou a idéia para este trabalho.

Jacques Aumont (1993) apresenta resumidamente categorias para a interpretação de uma imagem, a partir dos critérios de Panofsky. Apesar de trabalhar com a imagem fílmica, o autor utiliza os conceitos de Panofsky e compara-os a outros já pensados para a análise de imagens fixas.

Peter Burke, em seu texto *Testemunha Ocular* (2004), quanto ao uso das imagens como testemunho de fatos históricos, faz um capítulo especial às narrativas imagéticas, com

histórias em quadros e ainda outro capítulo sobre leitura destas narrativas. Ele mais apresenta as imagens do que as lê em si, mas é interessante pensarmos nas questões colocadas pelo autor, pois podem contribuir para entender as narrativas criadas por alguns estudantes, ao longo das oficinas nos pólos, para explicar o que viam nas imagens. Muitas vezes ler uma imagem pode significar, dependendo do olhar do observador, ler uma narrativa.

2.4.1 Joly e Picasso: leitura plástica

Voltemos então à Martine Joly que, justificando a escolha do quadro do Picasso, diz que a obra é "representativa do período cubista do início do século [XX], período particularmente rico no que se refere à reflexão sobre a representação visual". Ainda diz que se trata de um período de transição entre a concepção clássica da autonomia da obra de arte e o aspecto conceitual da criação, "entre o fauvismo e o surrealismo, entre a pintura figurativa e a arte abstrata". (2006, p.63)

Esta é a imagem da qual estamos falando:

Imagem 4

©2000 Estate of Pablo Picasso / Artists Rights Society (ARS), New York

http://www.artchive.com/artchive/P/picasso/factory.jpg.html (Acesso em: 24 de setembro de 2008)

A autora comenta a importância desta imagem, pois ela vai "rejeitar as leis da representação e do olhar único, herdadas do Renascimento, rejeitar a submissão da representação visual à representação do espaço e à instantaneidade". Ainda acrescenta dizendo que este trabalho de Picasso serve de "intercessão entre nós e a arte, é claro, mas também entre nós e o mundo". (Ibid., p. 64)

A autora divide os elementos em quatro, e os chama de *eixos* plásticos. São eles: formas, cores, composição e a textura. Optei pela reprodução da imagem aqui no trabalho principalmente devido às suas cores, que não estão apresentadas na obra da autora, pois a imagem aparece em escala de cinza, sem cores.

Joly diz que as *formas* deste quadro são os cubos e os paralelepípedos, por um lado, e os cilindros, por outro. Os cubos apresentam volumes fechados e arestas agudas, "provocando uma impressão de clausura e sufocamento". Já os cilindros têm formas mais suaves e "parecem distantes e espaçados, como que fora de alcance".

Ela diz que a *composição* é o elemento dinâmico da obra e é feita de amontoado de cerrado "que enchem o quadro em uma elaboração feral piramidal com uma base poderosa, sem intervalo visual, como que sem ar. Uma impressão de perspectiva, mas logo se percebe que é *falsa perspectiva*". As linhas convergem para um ponto de fuga, retângulo preto, porém está descentrado. "Finalmente, o olhar tropeça naquilo que funciona como fundo e que, em vez de se esvaziar, ergue-se como uma cortina que obstrui qualquer profundidade". Algumas formas, que deveriam diminuir, aumentam. A autora conclui dizendo que "o jogo entre as partes escuras e claras é contraditório e confere ao quadro um ritmo quebrado, fragmentado". Quanto ás *cores*, ela diz que são uniformes e variam entre tons quentes, que "conferem ao quadro um valor de contágio febril. (Ibid., p.65)

Quanto à *textura*, as tintas são "aplicadas de maneira uniforme e revelam as rugas da tela, seu relevo, terceira dimensão, e solicita o tato, além da visão". Interessante lembrarmos que em exposições de quadros, mesmo estes que sugerem a experimentação, são raros os museus que permitem essa interação com a obra de arte. Somente os museus contemporâneos, com arte contemporânea, terão este formato mais tátil do visitante/leitor e a obra de arte. Os museus tradicionais, a maioria deles, têm um formato fechado que distancia o visitante da obra, ou seja, nem mesmo os quadros que sugerem o tato são experimentados. É verdade que há a preocupação com a manutenção da obra e não posso imaginar como seria um quadro de DaVinci hoje se todas as milhares de pessoas tivessem o tocado. Mas por que não fazer uso das réplicas para tal?

Joly aponta que abandonou a observação dos signos icônicos, pois queria mostrar como cada eixo plástico possui elementos distintos e estes elementos já permitem "descobrir uma série de considerações que, conjugadas aos elementos icônicos e lingüísticos da obra, vão certamente intensificar-se, mas que já estão lá por conta própria: calor, sufocamento, amontoamento, opressão, falta de ar, falta de perspectiva". (Ibid., p.66)

Depois disso, a autora comenta sobre o reconhecimento da imagem e então interpreta o quadro. "A impressão de sufocamento e opressão vai então intensificar-se, pois o reconhecimento das edificações amontoadas faz com que se note imediatamente a ausência de aberturas e de personagens". Ela ainda fala de outras características como a distância entre terra, céu e edificações. Quanto às diferentes fontes de luz, ela menciona que a ruptura com a representação tradicional "realista" não se utilizam da perspectiva, pois "a partir do momento em que se privilegia a representação em perspectiva imitando a visão "natural", esta é prioritariamente submetida à representação de uma instantaneidade". O fato de terem vários pontos de luz dá a impressão do movimento e da mudança da posição do sol ao longo de um dia. (Ibid., p.66-67)

Para Joly, os *signos icônicos* acentuam a idéia de opressão e desumanização desse lugar, "onde talvez as pessoas estejam encerradas em edificações fechadas, feitas da própria terra de onde se erguem". O título da obra "remata o pessimismo da representação: *Usine à Horta de Ebro*. Pessimismo colorido de revolta, que denuncia o encerramento inútil e sem futuro de um universo de produção sufocante, alienante e desumano", ao que a autora chama de *mensagem lingüística*. (Ibid., p.67-68)

Com esta descrição, posso afirmar que a autora parte dos elementos iconográficos da imagem para criar sua interpretação, ou melhor, resgatando os conceitos de Panofsky já descritos neste trabalho, diria que a autora descreve *pré-iconograficamente* e interpreta *iconograficamente* a imagem, inicialmente a descrevendo e posteriormente analisando os elementos plásticos para sua interpretação. Ela não faz uso da interpretação *iconológica*, nem apresenta o contexto de produção, vida e obra do autor, para analisar seu quadro. Diria que sua forma de interpretar a imagem é pessoal, não generalizá-los e não há intenção de criar categorias de análise e transportá-las para outras imagens.

Na imagem da propaganda do cigarro Malboro, ela segue os mesmos critérios: a partir dos detalhes da imagem, gera a interpretação da mesma, item por item, elemento por elemento. Identifica as três mensagens da mesma maneira como no quadro de Picasso: *mensagem plástica* (cores, formas, composição e textura), *mensagem icônica* (motivos e conotações que evocam, retórica, marca do cigarro) e *mensagem lingüística* (ancoragem e

revezamento). Tanto a mensagem icônica como a lingüística fazem uso de conceitos de Roland Barthes.

Não apresentarei a análise da propaganda, pois considero que os elementos apresentados anteriormente no exemplo do quadro de Picasso são suficientes para entender como a autora se apropria e interpreta as imagens. A identificação dos três tipos de mensagens talvez sirva como uma sugestão de itens ou elementos para analisarmos outras imagens.

2.4.2 Manguel e Picasso: leitura contextualizada

Alberto Manguel não lê as imagens por nenhum elemento específico. Ele as escolheu e fez leituras livres de conceitos definidos *a priori*. Também nas oficinas trabalhamos com leituras livres das imagens e as alunas não tiveram que ler a partir de categorias de análise, somente a partir das perguntas apresentadas na introdução deste trabalho.

Como trabalhamos com Picasso (Mulher chorando), apresento aqui a leitura de Manguel e sua análise deste quadro. Em *Lendo Imagens*, ele dedica um capítulo ao autor e análise do quadro da pintura abaixo:

Manguel inicia questionando a leitura correta do retrato de Picasso. “Como poderíamos lê-lo segundo a nossa própria experiência e vocabulário?” Diferente de outros retratos, o autor diz que “as mulheres [retratadas] de Picasso não estão presentes por gestos de sua própria escolha. Elas ali estão como reflexos de Picasso, o mestre autonomeado”. Manguel começa então a ler o quadro:

> Pequeno, do tamanho de uma face humana, ele se abrasa em cores complementares que atraem o olhar em direções opostas: verde e vermelho, violeta e amarelo, laranja e azul. O lenço abarrotado em cantos agudos assume trações dos dedos que limpam e dos dentes que rangem. [...] O chapéu vermelho e sua centáurea escura me comovem mais do que qualquer outro detalhe no quadro. A mulher se fez bela, colocou um chapéu alegre, penteou-se e enfeitou-se na expectativa de felicidade, e agora ali está ela, exposta à visão de todos, deformada pela dor, o chapéu zombando da sua desgraça, feliz, elegante e esmagadoramente indiferente. (2006, p. 206-207)

Depois desta exposição de alguns elementos da imagem, ele questiona sobre o que nos instiga tanto neste quadro a ponto de o penetrarmos em suas intenções. E mais: "o que podemos saber da história desse retrato que inspire uma leitura guiada, a meio século de distância, dessa face em chamas e despedaçada pela emoção?" (Ibid., p. 207)

Neste momento, Manguel conta um trecho da história de Picasso e contextualiza a produção do retrato, modificando completamente a forma de olhar para esta imagem. É impressionante perceber como a representação de uma imagem e os possíveis sentidos podem modificar sua leitura.

De forma resumida, trago a história contada por Manguel. Numa noite de outono, 1935, em Paris, Picasso, aos 54 anos, viu uma mulher sentada em outra mesa, de frente para a sua, no café Lês Deux Magots. Comentou com o amigo que a achara extraordinariamente bela. Parece que ela escutou ou percebeu do que se tratava e até riu para ele. Dias depois foi apresentada a ela por um amigo em comum. Dora Maar era fotógrafa. Tornou-se sua amante, "mantendo-se sempre disponível para Picasso, assim ele a solicitasse. Raramente visitava seu ateliê, a não ser a pedido dele. Dora Maar esperava todos os dias em seu apartamento, pois Picasso poderia telefonar para convidá-la a sair". Mesmo quando outros a convidavam para sair, ela recusava, pois "se Picasso telefonasse e descobrisse que marcara outro encontro, ficaria furioso. Ela era, dizia, a sua 'musa particular'".

Os dois brigavam sempre e ele a acusava de infidelidade e zombava dela por qualquer coisa, "ele a provocava até vê-la romper em lágrimas. Então ele puxava seu caderno de notas e o lápis e fazia esboços da mulher chorando. [...] Esses esboços transformaram-se em pinturas". Ele ainda dizia que não conseguia vê-la nem imaginá-la, a não ser chorando. Na época, Picasso era casado com Olga Koklova e estava no meio de um longo caso com Marie-Thérèse Walter e os retratos das duas eram "traçados com curvas cheias e suaves. A maioria dos retratos de Dora Maar mostra uma face devastada, machucada, distorcida, pintada em cores desarmoniosas, despedaçada pela tristeza". (Ibid., p. 209-210)

Manguel então interpreta as obras de Picasso quando afirma que "a conjunção de Dora Maar e *Guernica* propõe um novo paradoxo, sugerindo que um ato deliberado de crueldade privada pode ser transformado numa imagem pública que *condena* a crueldade". Ainda comenta que para alguém que desenhava o sofrimento "faltava a Picasso toda e qualquer compreensão do que um sofredor espera: a presença de outro ser humano, capaz de reconhecer a dor e emprestar um ouvido e um ombro solidários, e não apenas um olho talentoso".

De forma poética o autor diz que Maar, com sua identidade desconstruída e reconstituída por Picasso,

> procurava distender ao máximo esses traços incompletos de identidade, os únicos aceitáveis para o homem que a estava reconstruindo. E como a sua imagem de si mesma fora despedaçada, ela se sentia perdida e desprotegida, mas também livre de qualquer limite. [...] Ela não seria apenas o conduto de Picasso para a criação da arte, sua musa temporária, mas também o seu guia para a própria divindade. [...] Privada de uma identidade construída por si própria, ela permitiria que as identidades alheias mais vastas do masculino e do divino a possuíssem, fizessem uso dela, assim como o seu amante a possuíra e fizera uso dela. (Ibid., p.219-220)

E o autor conclui o texto dizendo que Dora,

> na sua mente, se retiraria de cada retrato, de cada esboço, de cada imagem da sua dor e tristeza causada e usada tão habilmente por Picasso. [...] tão escandalosamente quanto possível, ela perderia a si mesma. Era um ato de violência, mas o oposto do suicídio. [...] é possível acreditar que, além da fama vicária e circunstancial que lhe foi imposta pelas exposições e museus abertos a *voyeurs* como nós, ela conseguiu o que queria. (Ibid, p.220)

Na verdade, quando Manguel analisa a imagem, ele não somente a descreve como propôs Joly, falando das cores, pose, intenções do artista e possíveis interpretações dos leitores, mas acrescenta vida à obra quando conta a história deste caso de amor que gerou inúmeros frutos, para Picasso, e desprezo por parte de Dora ou para quem lê. De qualquer forma, o mais interessante é percebermos que sua leitura é extremamente interpretativa e não foge da realidade dos fatos ocorridos e significados desta imagem. Apresentando a história desta musa particular de Picasso, passamos a olhar o quadro de outro ponto de vista e, do ponto de vista da análise da imagem, ele faz um trabalho quase contrário ao de Martine Joly, mas não se distancia do que seria uma leitura *iconológica*, segundo Panofsky, da imagem.

2.4.3 Aumont, Panofsky e a obra de arte: leitura iconológica

Jacques Aumont identifica o método de Panofsky dentro do critério da Iconologia. Ele diz a respeito da leitura de uma imagem que a imagem gera sentido, portanto, deve ser lida, mas a questão está na interpretação que se faça dela. Por isso, nem todas as imagens são compreendidas com facilidade. "As imagens do passado costumam exigir mais interpretação". (1993, p. 250) Neste sentido, ele apresenta as duas abordagens: a *semiológica* e a *iconológica*.

A abordagem semiológica diz respeito aos códigos envolvidos na nossa relação com a imagem, alguns se tornam universais. Eles serão interpretados de acordo com o contexto social. "O domínio desses diferentes níveis de códigos será desigual segundo os sujeitos e a sua situação histórica, e as interpretações resultantes serão proporcionalmente diferentes". (Ibid., p.251)

A outra abordagem refere-se ao método de interpretação apresentado por Panofsky, que representa o grupo iniciado em Warburg, na década de 1930, na Alemanha. No método iconológico "o problema da interpretação será tanto mais crucial quanto mais o objetivo da imagem for sentido como importante. Por isso, a maioria das reflexões refere-se à imagem artística", considerada mais nobre, mais digna de interesse por ser mais elaborada, porém mais difícil e mais interessante de olhar.

O método estabelece vários níveis de sentido na interpretação de uma imagem. O exemplo de Aumont é o mesmo apresentado por Panofsky em seu texto. "Um gesto cotidiano – cruzar com alguém que levanta o chapéu, por exemplo – possui várias significações":

- primária ou *natural* com duas significações, "fatual (o homem levanta um objeto, o chapéu) e expressiva (o gesto é mais ou menos amplo, mais ou menos violento)";
- secundária ou *convencional*, que será entender o gesto como uma referência cultural (levantar o chapéu é uma saudação de meados do século XX).
- intrínseca ou *essencial*, que é a relação deste gesto com quem o efetuou, e do qual permitirá inferir o temperamento, a cortesia etc.

A leitura das imagens artísticas funcionará desta maneira também. O nível *pré-iconográfico* vai estabelecer a leitura denotada, ou seja, para o exemplo do chapéu, identificar que é um homem, se ele ri, gestos que executa, etc. O nível *iconográfico* diz respeito ao significado convencional, "aquele que é compreendido quando se relacionam elementos da representação com temas ou conceitos. [...] Supõe o conhecimento dos códigos tradicionais". A significação intrínseca diz respeito ao nível *iconológico*, onde são identificadas "atitudes de

uma nação, de um período, de uma classe, de uma convicção religiosa ou filosófica. [...] Essas significações podem ser, e são em geral, não-intencionais". (Ibid., p.151-152)

Aumont considera que esta "revolução" iconológica afirma que "todos os elementos da obra de arte são simbólicos, no sentido amplo, isto é, constituem sintomas culturais revelando o espírito, essência de uma época, de um estilo, de uma escola". O autor ainda apresenta o uso destes conceitos na interpretação de filmes. E conclui que "a interpretação das imagens artísticas é hoje quase sempre e em todas as suas regiões, interpretação iconológica". Se pensarmos em alguns filmes clássicos, reconhecidos por sua importância, igualando-os a uma obra de arte, então diria que a leitura desses filmes será sempre iconológica. Não trabalhei com imagens em movimento nesta pesquisa, mas os conceitos quanto à leitura e interpretação de imagens podem ser utilizados para todos os tipos de imagens.

2.4.4 Burke e a imagem narrativa

Peter Burke é historiador e analisa as imagens não como forma de ilustrar ou descrever fatos históricos, mas como uma forma de percebermos os contextos de sua produção, pois toda imagem apresenta traços de uma sociedade, de um contexto cultural, de uma dada época. Em seu livro *Testemunha Ocular*, ele apresenta a estrutura das cidades, a arquitetura de edifícios e casas, bem como seus interiores, características culturais de povos ocidentais e orientais, mas não comente com o texto verbal escrito. Além da importância de sua obra para estudos sobre imagem, há um capítulo sobre as narrativas visuais, ou seja, as imagens que contam histórias, que narram uma história.

Um dos exemplos é John Trumbull, com *Declaração da independência*, obra produzida a partir de relatos de guerra. A respeito de outra pintura de Trumbull

> 'não é nem pretendia ser o relato de uma testemunha ocular', uma vez que o pintor aceitou as convenções da pintura narrativa em grande estilo, o que significaria omitir qualquer coisa que pudesse diminuir a dignidade da cena, neste caso uma batalha. (BURKE, 2004)

Ou seja, as imagens que são testemunhas oculares diferem das imagens narrativas, pois "o estilo testemunha ocular tem sua própria retórica". Burke afirma que pinturas narrativas podem trazer mais problemas para os pintores e leitores, por ter que apresentar seqüência dinâmica em uma cena estática. "O artista tem que condensar ações sucessivas

numa única imagem. [...] O problema está na representação de um processo enquanto se evita a impressão da simultaneidade". A outra questão apresentada por ele é que leitores de imagens que vivem em culturas e períodos diferentes da produção dos quadros "se deparam com problemas mais sérios do que leitores contemporâneos à época da produção". (Ibid.)

Burke fala de imagens que foram produzidas para representar uma época ou um acontecimento, mas não das possíveis narrativas a partir de uma imagem. Além disso, ele se remete às imagens únicas que representam um longo período de tempo e ações que precisariam de mais cenas do que qualquer quadro poderia conter. As batalhas reproduzidas por retratistas de diferentes contextos são exemplos do que ele chama de imagens narrativas.

Burke afirma que o *quadro-batalha* merece lugar de destaque por se tratar de uma tradição antiga, em que artistas criavam imagens de batalhas, tanto em terra como em mar. Muitas vezes essas imagens eram requisitadas pelos soberanos ou governantes. De fato, estas imagens, com a ampliação das batalhas e os longos dias que duravam, começaram a retratar narrativas menores. O artista então era obrigado a recortar parte do acontecimento, concentrava a atenção "nas ações de alguns indivíduos, fragmentando a grande narrativa em várias narrativas menores" e alguns eram criticados por isso.

Além deste recorte, o quadro-batalha serve como propaganda por retratar o comandante de uma maneira heróica. "As imagens renascentistas de batalha tendem a mostrar os próprios líderes engajados nas frentes de batalha". Há também as cenas que mostram os comandantes no alto de uma colina, organizando e supervisionando a batalha do alto. Esses *panoramas* surgiram no século XVIII. "Finalmente, havia-se encontrado um meio de transmitir ao espectador uma idéia da complexidade de uma batalha, se não da sua confusão". (Ibid)

As imagens de batalhas passam por mudanças. A primeira é quanto à forma de apresentar a imagem. "A nova tendência pictorial, acompanhando os desenvolvimentos militares, era mostrar uma cena que podia ser lida como um diagrama". Portanto a mudança é que "imagens 'quentes', que se supunha envolveriam emocionalmente o espectador, estavam sendo substituídas ou, pelo menos, complementadas por imagens 'frias' que objetivavam informar". A outra mudança foi "a alteração de um estilo heróico para um anti-heróico ou real. [...] Os horrores da guerra foram mostrados em impressionantes detalhes nas águas-fortes de Jacques Callot e Francisco de Goya". (Ibid., p.186-187)

Com o tempo as imagens eram *cada vez mais vistas de baixo*, ou seja, imagens que mostravam as conseqüências da guerra para os civis, com pessoas queimadas ou mortas, ou mesmo imagens de crianças sofrendo, chorando. É interessante a afirmação de Burke quanto

às imagens encomendadas. Ele diz que o historiador não pode esquecer as pressões de editores de jornais e estações de televisão, preocupados com histórias que tenham "interesse humano". De qualquer forma, muitas vezes as imagens podem revelar detalhes que as reportagens verbais omitem. "Elas oferecem aos espectadores distanciados no espaço ou no tempo algum senso de experiência de batalha em diferentes períodos. Elas também atestam mudanças de atitudes em relação à guerra". (Ibid., p. 188)

Uma das formas de evitar os recortes nas narrativas ou de omitir fatos na apresentação em imagens únicas é a imagem em *séries*, com uma ou mais imagens de um mesmo acontecimento. E, "de uma série de imagens distintas, falta apenas um passo para uma tira contínua". Burke diz que, a partir da Renascença, as esculturas de Trajano têm sido usadas como fontes não apenas para a história da campanha, mas também para a do vestuário e do equipamento do exército romano.

As *tiras narrativas*, como Burke classifica este tipo de narrativa visual, são úteis na reconstrução de acontecimentos, bem como na reconstrução do que deveria ter acontecido, "uma vez que os rituais nem sempre se realizam de acordo com o planejado. [...] O elemento de idealização no registro pictorial não deve ser esquecido". Um exemplo de tira narrativa de grande importância é a *Tapeçaria Bayeux*.

> Com mais ou menos 70 metros de comprimento, seu testemunho tem seguidamente sido usado por historiadores interessados na conquista da Inglaterra pelos normandos e nos eventos que levaram a essa conquista. [...] Bordada por agulhas inglesas, constitui-se num exemplo espetacular de história escrita pelos vitoriosos.

Um exemplo de imagem narrativa contemporânea é o filme, que sustenta sua linguagem com a clareza de sua intenção: ser uma narrativa visual. Apesar de diferentes controvérsias quanto à autenticidade e legitimidade da história enquanto documento e registro, não se pode negar a evidência que a linguagem cinematográfica apresenta quanto ao uso da imagem em movimento como mais uma narrativa visual. Burke ainda fala sobre a locação da filmagem, escolha do texto, iluminação, composição, etc. como uma forma de "enfatizar certos aspectos do assunto à custa de outros". Por mais que se fale do filme e da aproximação do real, isto já ocorria antes com a pintura. (Ibid)

Burke apresenta aspectos da produção destas imagens e as dificuldades do artista ou do (s) autor (es) para representar as narrativas em uma única imagem ou em algumas séries. Há imagens que não foram produzidas com a intenção de serem narrativas, mas que, no momento da leitura, são passíveis de uma história. A imagem publicitária, diferentemente da

imagem artística, pretende uma narrativa. Mas nem sempre ela é idealizada a partir de um fato ou um acontecimento histórico, e talvez nem seja pensada como uma narrativa. Mas a publicidade, com seu objetivo persuasivo, talvez consiga desenvolver a leitura do espectador-leitor uma narrativa necessária, a ponto dele querer adquirir um produto que se pretende vender, ou aceite a idéia.

As imagens trabalhadas na pesquisa não geraram necessariamente narrativas, mas a terceira imagem, propaganda publicitária, gerou uma leitura narrativa, percebida a partir da elaboração de legendas para a imagem, pois a imagem publicitária não possui uma única autoria, como as imagens produzidas por um artista. Geralmente, em publicidade as idéias e a execução são feitas em grupo e não importa saber qual foi neste momento. O mais importante é o produto que se pretende vender, para entender a forma como se convence o leitor, possível cliente, e o tipo de produto (apresentado pelo logotipo e o nome da marca). Neste sentido, as estudantes em sua maioria não se preocuparam com definições de autores para a imagem 3, considerando que poderia ter sido tirada por qualquer fotógrafo.

A partir das leituras dos estudantes, e a possível correlação entre elas e as leituras apresentadas aqui, é que me propus a identificar as conexões com o que foi coletado em campo e, a partir dos dados, aponto as diferentes leituras realizadas pelas estudantes e algumas correlações pontuais entre estas leituras e seu capital cultural.

CAPITULO 3: CONCEITOS DE CULTURA E CAPITAL CULTURAL

As diferentes proposições de formas de leitura de textos verbais escritos e imagéticos apresentados anteriormente são parte da hipótese deste trabalho. Nos itens anteriores pode-se perceber a relação da leitura com a cultura de grupos e o contexto de leitura em si será de acordo com o grupo em que o leitor estiver inserido. Exemplo disto é a própria apresentação do livro, sua estrutura em si. Ou mesmo os hábitos dos monges de uma leitura silenciosa, ou em outro momento a leitura em grupos. É indispensável, portanto, entendermos as influências da cultura e hábitos culturais para as diferentes leituras realizadas. E, no que diz respeito à imagem, posso afirmar que a escolha da leitura de alguns tipos de imagens em detrimento de outras está diretamente relacionada à cultura daquele sujeito.

Especialmente nesta pesquisa, todos os aspectos que compõem o capital cultural de um sujeito ou de um grupo estão diretamente relacionados a escolhas, gostos e práticas cotidianas. Neste sentido, apresento alguns aspectos do conceito de capital cultural, considerados imprescindíveis na sua relação com a leitura de imagens. Da mesma forma, é necessário um breve resgate à origem da cultura e as influências em diferentes campos.

Para este esboço dos conceitos de cultura, desde sua origem aos dias de hoje, utilizei o material, de Denys Cuche em *A noção de cultura nas Ciências Sociais*, em que o autor apresenta as diferentes concepções de cultura, influenciadas originalmente pela França e Alemanha. Além dele, utilizei também o livro *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*, de Lucia Santaella. Depois há um resgate do conceito na antropologia (britânica, americana e francesa), passando pelas *culturas de massa*, *popular versus erudita*, *dominante versus dominada* até a apresentação de *capital cultural* para Bourdieu. Outros termos serão revistos e rediscutidos sob o ponto de vista da Educação e da Leitura de Imagens, juntamente à definição de *capital cultural*.

3.1 Conceitos de cultura

Cuche afirma que

> se quisermos compreender o sentido atual do conceito de cultura e seu uso nas ciências sociais, é indispensável que se reconstitua sua gênese social, sua genealogia. Isto é, trata-se de examinar como foi formada a palavra, e em seguida, o

> conceito científico que dela depende, logo, localizar sua origem e sua evolução semântica. (2002, p.18)

O autor apresenta a evolução da palavra na Língua Francesa e da influência do seu sentido pelos alemães. Em 1700, "cultura" já era uma palavra antiga no vocabulário francês. Do latim, cultura "significa o cuidado dispensado ao campo ou ao gado, ela aparece nos fins do século XIII para designar uma parcela de terra cultivada". No século XVI, cultura passa a designar então "a cultura de uma faculdade, isto é, o fato de trabalhar para desenvolvê-la". (Ibid., p.19)

Santaella (2003) afirma que cultura, em sua origem latina é o "ato de cultivar o solo". A autora também apresenta o conceito em suas diferentes concepções. Tanto Cuche como Santaella apresentam o conceito de cultura associado ao de civilização. Chuche afirma que as duas palavras pertencem ao mesmo campo semântico e que "cultura" evoca "os progressos individuais, 'civilização', os progressos coletivos. Como sua homóloga 'cultura' e pelas mesmas razões, 'civilização' é um conceito unitário e só é usado então no singular". (p.21-22) Santaella confirma quando diz que "a cultura representa essencialmente as condições morais do indivíduo, enquanto a civilização significa as convenções da sociedade". (2003)

As noções de "cultura" e "civilização" possuem uma idéia de progresso que coloca o homem no centro do universo. Há a possibilidade de uma "ciência do homem". "Em 1787, Alexandre de Chavannes cria o termo 'etnologia', que ele define como a disciplina que estuda a 'história dos progressos dos povos em direção à civilização'." (Ibid.)

Cuche apresenta a influência do conceito *kultur* na Alemanha e aponta como ele evolui rapidamente. Segundo Norbert Elias (apud CUCHE, 2002), isto se deve à "adoção do termo pela burguesia intelectual alemã e ao uso que ela faz dele na sua oposição à aristocracia da corte", pois estes intelectuais "criticam os príncipes que governam os diferentes Estados alemães, por abandonar as artes e a literatura e consagrar a maior parte de seu tempo ao cerimonial da corte" e mais se preocupam em imitar as maneiras "civilizadas" da corte francesa.

Cuche aponta Herder como precursor do relativismo do conceito de cultura, pois "diante do que ele via como um imperialismo intelectual da filosofia francesa do Iluminismo, Herder pretendia devolver a cada povo seu orgulho, começando pelo povo alemão [...], pois cada cultura exprime à sua maneira um aspecto da humanidade". (CUCHE, 2002) "Herder antecipou a concepção marxista da sociedade como uma arena de classes em luta, concepção esta que se tornou dominante [...] como meio de análise dos diferentes níveis e estratos

culturais, populares ou de elite", representando conflitos de classe. Santaella ainda aponta Herder como um dos precursores do relativismo histórico e do pluralismo cultural que influenciaram Hegel e outros. (SANTAELLA, 2003)

No século XX, com a reflexão sobre o homem e a sociedade, a sociologia e a etnologia[15] (entende-se antropologia) surgem como disciplinas científicas. A etnologia tanto responde à questão da diversidade humana (diversidade dos povos, costumes). Dois caminhos vão ser explorados: um que privilegia a unidade e minimiza a diversidade (esquema evolucionista) e outro que dá importância à diversidade, pois não é contraditória com a "unidade fundamental da humanidade". (Ibid.)

Há dúvidas entre as escolas quanto ao uso do singular (a Cultura) ou no plural (as culturas), "em uma acepção universalista ou particularista". (Ibid.)

De uma forma geral, há um consenso sobre o conceito de cultura, pois ela é aprendida, ela permite adaptação humana ao seu ambiente natural, ela é variável e se manifesta em instituições, padrões de pensamento e objetos materiais. Ela também se dá por processos de condicionamento. (2003, p.30)

Um conceito popular de cultura é o de refinamento, como uma habilidade de manipular certos aspectos da civilização.

> Qualquer pessoa só é capaz de manipular alguns fragmentos especializados de nossa cultura, compartilhando muito mais do que se pode suspeitar como um fazendeiro, um pedreiro ou qualquer tipo de profissional. A mais rude economia, o rito religioso mais arrebatado, um simples conto popular são todos igualmente partes da cultura. (Ibid., p.31)

Uma definição mais ampla é que a cultura se refere aos

> costumes, às crenças, à língua, às idéias, aos gostos estéticos e ao conhecimento técnico, que dão sbusídios à organização do ambiente total humano, quer dizer, a cultura material, os utensílios, o habitat e, mais geralmente, todo o conjunto tecnológico transmissível. (Ibid., p. 32)

A autora remete a Kroeber e Kluckholm, apresentando 6 categorias de cultura. São elas: descritiva, histórica, normativa, psicológica, estrutural e genética. Ela apresenta a concepção de Raymond Williams como humanista e antropológica e apresenta quatro sentidos comuns: 1. Um estado geral ou hábito da mente com relações próximas à idéia de perfeição

[15] A tradução do Francês na obra utilizada é de Etnologia, porém é claro que os franceses utilizam o termo Etnologia para se referirem à Antropologia.

humana; 2. Um estado geral de desenvolvimento intelectual numa sociedade como um todo; 3. O corpo geral das artes e do trabalho intelectual; 4. Um modo geral de vida, material, intelectual e espiritual.

> Enquanto na concepção antropológica a cultura é, por natureza, plural e relativista, quer dizer, o mundo está dividido em diferentes culturas, cada uma delas valiosa em si mesma, para os humanistas, algumas pessoas têm mais cultura do que outras e alguns produtos humanos, tais como artes visuais, música, literatura, são mais culturais do que outros. (Ibid.)

Santaella diz que nesta oposição entre o sentido antropológico, relativista, humanista e universal, "torna-se necessário fazer distinções entre alta cultura, baixa cultura, cultura de massas, ou outros rótulos que se tornaram comuns no século XX". (Ibid., p.35)

Além destas distinções, há outras que Santaella e Chuche propõem que são de linhas da antropologia britânica e americana quanto à compreensão do significado de cultura. Não pretendo esgotar a discussão sobre as concepções de cultura, mas apresentar algumas que considero, pela sua importância ou por serem precursores de campos como os estudos culturais, imprescindíveis para este trabalho.

Tylor propôs a primeira definição antropológica de cultura.

> *cultura* e *civilização*, tomadas em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade" (CUCHE, 2003, p. 35, apud Tylor, 1871, p.1)

Tylor rompe com as definições individualistas, pois "a cultura é a expressão da totalidade da vida social do homem". Propõe a idéia de cultura adquirida, e de origem inconsciente. Ainda sobre Tylor, Cuche diz que "ele tinha fé na capacidade do homem de progredir e partilhava dos postulados evolucionistas de seu tempo". Tylor falou sobre a origem das culturas e sua evolução, teve um estudo no México sobre as "sobrevivências", o que o levou ao método comparativo na antropologia. Para ele, "entre primitivos e civilizados não há uma diferença de natureza mas simplesmente de grau de avanço no caminho da cultura". (Ibid.)

"Sua concepção de evolucionismo não era nada rígida: ele não estava totalmente persuadido que houvesse um paralelismo absoluto na evolução cultural das diferentes sociedades". (Ibid., p.39) Tylor é considerado o fundador da antropologia britânica.

Santaella acrescenta que ele definiu a cultura como um todo, que inclui "crença, arte, lei, moral, costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem". E completa:

> Todos esses traços culturais formam um conjunto de modelos diferentes de organização da vida social, de acordo com a sociedade que a etnologia descreve ou mesmo de acordo com os grupos estudados dentro de uma mesma sociedade. Todas as vezes que os aspectos, os segmentos da vida social puderem ser discernidos e compreendidos a partir de uma *coerência simbólica* – aquilo que seria chamado de modelo de comportamento pela sociologia americana – tratar-se-á aí de cultura. (SANTAELLA, 2003)

Mas Santaella afirma que as raízes verdadeiras do conceito que a antropologia tem estão nos escritos de Boas (SANTAELLA, 2003, apud BARNAD e SPENCER, 1996). De família judia alemã, ele pensa que "a diferença fundamental entre os grupos humanos é de ordem cultural e não racial". Adota o conceito de cultura como o "mais apropriado para dar conta da diversidade humana". Entre primitivos e civilizados, a diferença é de cultura. Seu objeto é o estudo "das culturas", no plural. Ele recusa o comparativismo imprudente.

Boas também foi o fundador do método indutivo e intensivo de campo. Para não haver etnocentrismo, deve-se estudar uma cultura sem "a priori", ou seja, sem categorias prévias.

> Cada cultura representava uma totalidade singular e todo seu esforço consistia em pesquisar o que fazia sua unidade. [...] Cada cultura é dotada de um 'estilo' particular que se exprime através da língua, das crenças, dos costumes, também da arte, mas não apenas desta maneira. (CUCHE, 2002)

Para Santaella (op. cit.), o que caracteriza Boas é a cultura como diversidade, como Chuche também comentou a respeito do plural na palavra *cultura*, passando a referir-se a *culturas*.

Para Lévy-Strauss cultura "pode ser considerada como um conjunto de sistemas simbólicos". No primeiro plano, estão linguagem, regras matrimoniais, relações econômicas, arte, ciência e religião. (CUCHE apud LÉVY-STRAUSS, 1950)

Após uma temporada nos Estados Unidos, ele toma emprestado de Ruth Benedict quatro idéias: 1- a idéia de modelo (pattern) para diferenças cultuais; 2- os tipos de culturas têm número limitado; 3- estudo das sociedades "primitivas" como o melhor método para "determinar as combinações possíveis entre os elementos culturais. [...] Estas combinações podem ser estudadas em si mesmas, independentemente dos indivíduos que pertencem ao grupo". (Ibid., p.96)

Apesar da influência dos antropólogos americanos, Lévy-Strauss

> se diferencia deles ao procurar ultrapassar a abordagem particularista das culturas. [...] As culturas particulares não podem ser compreendidas sem referência à Cultura, 'este capital comum' da humanidade do qual elas se alimentam para elaborar seus modelos específicos. (Ibid., p.97)

Para ele, há um momento em que a Cultura substitui a Natureza, onde é possível encontrar regras universais que são indispensáveis da vida em sociedade. "Está na natureza do homem viver em sociedade", cuja organização possui regras. Exemplo disto é a "proibição do incesto que tem como fundamento a necessidade de trocas sociais". (p.97-98) A antropologia estrutural é que procura estes elementos a priori de toda a sociedade humana.

Com a metáfora de Lévy-Strauss das cartas de baralho e como cada jogador faria partidas diferentes com as mesmas cartas utilizadas, Cuche termina explicando que a "antropologia estrutural terá terminado sua missão quando tiver conseguido descrever todas as partidas possíveis, depois de ter identificado as cartas e enunciado as regras do jogo". A antropologia cultural retorna aos fundamentos de Cultura quando rompe com a Natureza. (p.99)

3.1.1 Culturalismo

Com estudos da antropologia e a aproximação desta com o campo da sociologia, são feitas muitas pesquisas em comunidades americanas. A partir de estudos sobre a cultura americana, há a criação do conceito de "subcultura" (não confundir com cultura inferior).

Como a sociedade americana é muito diversificada, cada grupo social faz parte de uma subcultura. Cuche ainda afirma que uma contracultura (como a dos hippies) "não produz uma cultura alternativa à cultura que ele denuncia. Uma contracultura não passa definitivamente de uma subcultura". (CUCHE, op. cit., p.102)

A noção de "socialização" é entendida como

> processo de integração de um indivíduo a uma dada sociedade ou a um grupo particular pela interiorização dos modos de pensar, de sentir e agir, ou seja, dos modelos culturais próprios a esta sociedade ou a este grupo. (Ibid., p.102)

A palavra socialização "remete a uma questão fundamental na sociologia: como o indivíduo se torna membro de sua sociedade e como é produzida sua identificação com esta

sociedade?" Cuche ainda diz que, para Durkheim, a sociedade transmite aos indivíduos que a compõem o "conjunto das normas sociais e culturais que garantem a solidariedade entre todos os membros desta mesma sociedade e que estes membros são mais ou menos obrigados a adotar", através da educação. Para Parsons, a socialização termina com a adolescência. Ou a socialização é bem sucedida e o indivíduo está adaptado à sociedade ou há um fracasso e o indivíduo "deslizará para a delinqüência". (Ibid.)

Nestas concepções a sociedade, em primazia sobre o indivíduo, exerce um constrangimento sobre este. Para Parsons, a sociedade cotidiana é como um adestramento. "Nas sociedades contemporâneas, os modelos culturais evoluem constantemente e levam os indivíduos a revisar o modelo interiorizado na infância". (Ibid.) Berger e Luckmann distinguem entre "socialização primária", processo que ocorre na infância e habilita o indivíduo a ser um membro da sociedade em que vive, e "socialização secundária" – qualquer processo de socialização subseqüente na vida de um indivíduo. "A socialização aparece então como um processo sem fim na vida de um indivíduo que pode conhecer fases de 'dessocialização' e de 'ressocialização'". Para Merton, com a distinção entre "grupo de vinculação" e "grupo de referência", há a noção de "socialização antecipadora", ou seja, "o processo pelo qual um indivíduo se apropria e interioriza, antecipadamente, as normas e os valores de um grupo de referência ao qual ele não pertence ainda mais deseja integrar". (CUCHE, 2002, apud SCHNAPPER, 1974)

3.1.2 A abordagem interacionista

Sapir é um dos primeiros a considerar cultura como um sistema de comunicação interindividual. Para ele, cultura é "um conjunto de significações que são comunicadas pelos indivíduos de um dado grupo através destas interações". Outros autores retomando Sapir insistem na produção de sentidos das interações entre os indivíduos. É preciso, porém, "considerar o contexto das interações. Cada contexto impõe as suas regras e suas convenções, supõe expectativas particulares entre os indivíduos". (Ibid.)

A abordagem interacionista questiona que é errôneo encarar o conceito de subcultura, derivada de uma cultura global anterior. Assim, a cultura se situa na "intersecção das pretensas 'subculturas' de um mesmo conjunto social". São como "culturas inteiras, como um sistema de valores, de representações e de comportamentos que permitem a cada grupo

identificar-se, localizar-se e agir em um espaço social que o cerca. [...] O termo ‘subcultura’ é então inapropriado”. (Ibid., p.107-108)

3.1.3 Hierarquias Culturais

A cultura é uma produção histórica, “uma construção que se inscreve na história e mais precisamente na história dos grupos sociais entre si”. O primeiro contato com a cultura é histórico, o segundo é um jogo de distinção, “que produz as diferenças culturais. [...] As culturas nascem de relações sociais que são sempre relações desiguais”. Por isto, há a hierarquia entre as culturas.

As culturas revelam conflitos,

> se desenvolvem na tensão e às vezes na violência. [...] Na medida em que a cultura real só existe se produzida por indivíduos ou grupos que ocupam posições desiguais no campo social, econômico e político, as culturas dos diferentes grupos se encontram em maior ou menor posição de força em relação às outras. (p.144)

3.1.3.1 Cultura dominante e dominada

“Os grupos dominados não são desprovidos de recursos”. No entanto, isto não significa que as culturas são equivalentes. “Falar de cultura ‘dominante’ ou de cultura ‘dominada’ é então recorrer a metáforas; na realidade o que existe são grupos sociais que estão em relação de dominação ou de subordinação uns com os outros”.

> “Uma cultura dominante não pode se impor totalmente a uma cultura dominada como um grupo não pode fazê-lo em relação a um outro grupo mais fraco. A dominação cultural nunca é total e definitivamente garantida”. (CUCHE, op. cit., p.146)

3.1.3.2 As culturas populares

Há duas teses opostas que devem ser evitadas, uma minimalista em que a cultura popular deriva da cultura dominante por ser a única reconhecida como legítima e que corresponderia então à cultura central, a cultura de referência. E as culturas populares seriam

apenas seus subprodutos inacabados. A segunda, maximalista, em que as culturas populares são iguais ou superiores às culturas de elite. São autênticas, autônomas e não há hierarquia entre as culturas populares e "letradas".

As culturas populares não são inteiramente dependentes nem inteiramente autônomas. As duas teses confirmam que toda cultura "é uma reunião de elementos importados, de invenções próprias e de empréstimos". (Ibid.)

Devido à resistência das culturas populares à imposição da cultura dominante, elas se apresentam como "culturas de contestação". Mas, para não cair na tese minimalista (em que elas não têm autonomia), "é talvez mais correto considerar a cultura popular como um conjunto de 'maneiras de viver com' esta dominação, ou, mais ainda como um modo de resistência sistemática à dominação".

Cuche ainda afirma que, para Michel de Certeau, a cultura popular é a cultura comum de pessoas comuns. Ela "não desaparece, mas não está necessariamente onde a buscamos, nas produções perceptíveis e claramente identificáveis. [...] Ela foge por mil caminhos". (CUCHE, 2002 apud CERTEAU, 1980) Ainda para Certeau a cultura popular é uma "cultura de consumo". "É preciso encontrar o 'autor' sob o consumidor: entre ele e os produtos há a defasagem do uso que ele dá aos produtos". Pelas "artes do fazer", com o "faça você mesmo", com a bricolagem, com a improvisação, com o ilícito. "Os consumidores dão uma outra função aos produtos padronizados".

Para Grignon e Passeron, "a cultura popular é ao mesmo tempo uma cultura de aceitação e uma cultura de negação". (p.155) As culturas populares são mais marcadas pela dependência, em relação à cultura dominante e, em outros aspectos, mais independentes. "O isolamento, mesmo quando ele representa marginalização, pode ser fonte de autonomia e de criatividade cultural". (CUCHE, 2002, p.157)

A imprecisão das noções de cultura popular e dominante levou ao conceito de cultura de classe, baseando-se não na tradição marxista, mas em pesquisas empíricas. A partir de práticas cotidianas comuns, relacionadas ao poder de compra. Por isto, as práticas alimentares irão demonstrar as relações de classe através dos gostos e da escolha dos produtos. "Há carnes 'burguesas', como o carneiro e coelho e as salsichas frescas (na França). [...] Comer é então um modo de marcar sua vinculação a uma classe social particular".

3.1.4 Cultura de massa

Alguns sociólogos, como Morin (1962) "enfatizam o modo de produção desta cultura, que obedece aos esquemas da produção industrial de massa". Mas a maioria fala sobre a "cultura produzida pelas *mass media*". Nesta perspectiva, há a idéia de alienação cultural. Mas também "confunde-se a 'cultura para as massas' e 'cultura das massas'. [...] É falso pensar que os meios populares seriam mais vulneráveis à mensagem da mídia". Alguns estudos mostram que o impacto é maior entre as classes médias. (CUCHE, Ibid., p.157)

Um estudo completo da comunicação de massa "deve prestar tanta ou até mais atenção ao que os consumidores fazer com o que eles consomem". A recepção de um produto "não pode ser uniforme e depende muito das particularidades culturais de cada grupo, bem como da situação que cada grupo vive no momento da recepção". (Ibid., p.159-160)

Resgatando a origem do conceito no *Velho Continente*, como assim apresenta Jesús Martín-Barbero, "para os pensadores da velha Europa a sociedade de massas representa a degradação, a lenta morte, a negação de quanto para ele significa a Cultura". Para os americanos dos anos 1940-1950, "a cultura de massas representa a afirmação e a aposta na sociedade da democracia completa". (2006, p. 65-66)

A idéia de uma cultura de massas surge com o crescimento da Indústria Cultural, desenvolvimento do cinema e possibilidade de uma imagem ser produzida e reproduzida em grande escala. O surgimento do cinema gerou grandes discussões entre os teóricos alemães da Universidade de Frankfurt. Dentre eles, os precursores são Theodor Adorno, Max Horkheimer e Walter Benjamim, que apesar de pertencerem ao mesmo departamento, divergiam opiniões em diferentes aspectos. Adorno se caracterizou como o mais crítico do ponto de vista negativo, e o que mais rejeitava a idéia de uma possibilidade de reprodução de uma obra de arte, como uma forma de alienação do espectador de uma mídia produzida para muitos, para as massas.

Horkheimer é o responsável pelo início do grupo. Discípulo de Guile e sucessor de Carl Grünberg, diretor do *Instituto para a Pesquisa Social*. Seus textos apresentam as posições e reflexões do grupo, o que gerou o que chamamos hoje de Teoria Crítica, com teorias e conceitos criados a partir da influência marxista na sociologia alemã. Desta teoria, surgem os conceitos de *Indústria Cultural*, explorado por Marcuse futuramente e de *Cultura de Massa*, sobre o qual Benjamin se dedicou especialmente a partir de reflexões sobre a reprodutibilidade de uma obra de arte, a partir de aparatos cada vez mais avançados como o cinema, campo que o autor abraça para suas discussões e ilustrações.

Passando por Rosenberg e McLuhan, Barbero diz que "os procedimentos de massificação vão ser pela primeira vez pensados não como substitutivos, mas como constitutivos da conflitividade estrutural do social", pelos sociólogos da Escola de Frankfurt. "Adorno e Horkheimer partem da racionalidade desenvolvida pelo sistema para chegar ao estudo da massa como efeito dos processos de legitimação e lugar de manifestação da cultura em que a lógica de mercadoria se realiza". (2006, p.71-72)

A diferença crucial entre o pessimismo de Adorno e a abertura que permite a reflexão de Benjamin está na forma de observar a produção popular. Para Benjamin, a cultura popular produz e não apenas reproduz o que recebe massivamente[16], pois ele vê o "popular na cultura não como sua negação, mas como experiência e produção". (MARTÍN-BARBERO, 2006).

Neste sentido, em *A obra de arte e sua reprodutibilidade técnica*, Benjamin questiona os conceitos de autenticidade de uma obra de arte, bem como esta magia da arte, como possuidora de uma aura que se perde a partir das técnicas de reprodução e do desenvolvimento da tecnologia. Ao contrário desta idéia, "Benjamin vê na técnica e nas massas um modo de emancipação da arte". E mais, "é com a multidão que a massa exerce seu direito à cidade". Segundo Barbero, a massa tem duas faces. "Uma pela qual não é senão 'aglomeração concreta mas socialmente abstrata' cuja verdadeira existência é só estatística. E outra, que é a face viva da massa tal e como percebeu Vitor Hugo, a da multidão popular". (Ibid., p. 89)

Decio Pignatari considera que a cultura de massa se opõe à elite, onde a elite possui um repertório mais alto e a massa um mais baixo. "Quando uma forma ou gênero da cultura de massa entra em declínio, ela tende a se transformar em 'arte' nas camadas superiores". Ele ainda afirma que isto aconteceu com a fotografia com o advento do cinema, com os quadrinhos e com o próprio cinema. (PIGNATARI, 1977).

As diferentes culturas tendem se distinguem em diferentes classes, pelo processo de distinção, sob o qual falarei mais adiante. Neste sentido, um fator importante a explicitar é a concepção de *cultura das mídias*, de Santaella. Para a autora, com a cultura das mídias estas divisões entre as classes se distinguem.

[16] Entende-se massa aqui como distribuição de algo para um grupo muito grande pessoas. Exemplo: transmissão de programas televisivos, projeção de filmes em salas de cinema.

3.1.5 Cultura das Mídias

Para Santaella, o advento da cultura de massa gerou um impacto na divisão entre cultura erudita, de um lado, e cultura popular, de outro. “Ao absorver e ingerir essas duas formas de cultura, a cultura de massas tende a dissolver a polaridade entre o popular e o erudito, anulando as suas fronteiras”. Mas completa dizendo que

> Os meios de massa não levaram a formas mais tradicionais de cultura, a cultura superior, erudita, e as culturas populares ao desaparecimento. Provocaram, isto sim, recomposições nos papéis, cenários sociais e até mesmo no modo de produção dessas formas de cultura, assim como borraram suas fronteiras, mas não apagaram sua existência. (SANTAELLA, 2004, p. 56)

Com o desenvolvimento das tecnologias, ao longo do século XX, e difusão dos meios de comunicação e novas formas de consumo – consumo descartável – foi aumentando a tendência para “os trânsitos e os hibridismos dos meios de comunicação entre si, criando redes de complementaridades que, em 1992, chamei de *Cultura das mídias*”. (SANTAELLA, 2004).

Santaella diz que a cultura de massa é “produzida por poucos e consumida por uma massa que não tem poder de interferir nos produtos simbólicos”. Diferente disto, a cultura das mídias “inaugurava uma dinâmica que começava a possibilitar aos seus consumidores a escolha entre produtos simbólicos alternativos”. Ainda afirma que “esses trânsitos tornam-se tão fluidos que não se interrompem dentro da esfera específica dos meios de massa, mas avançam pelas camadas culturais outrora chamadas de eruditas e populares”. A cultura das mídias coloca a cultura como um todo em movimento, “acelerando o tráfego entre suas múltiplas formas, níveis, setores, tempos e espaços”. (Ibid.)

Para Santaella o termo “mídias” se fixou de maneira abrangente, sendo utilizado para “quaisquer meios de comunicação de massa – impressos, visuais, audiovisuais, publicitários – e até mesmo para se referir a aparelhos, dispositivos e programas auxiliares da comunicação”. Em suas palavras, “ainda estamos longe de um consenso quanto às formas, gêneros e códigos culturais que a expressão ‘cultura midiática’ pode se aplicar e quanto à dinâmica cultural que as mídias instauram”. De qualquer forma, a autora saliente que utiliza “cultura midiática” como termo sinônimo de “cultura das mídias”. (Ibid.)

A produção da cultura se subdivide em três níveis: conservação, circulação e difusão. Para a autora, os meios de comunicação são produtores de cultura e, além disto, são “divulgadores das outras formas e gêneros de produção cultural” (e. g. jornal, televisão).

Concluindo, ela ainda apresenta a cultura midiática como a figura exemplar da cultura pós-moderna, pela sua "dinâmica de aceleração do tráfego, das trocas e das misturas entre as múltiplas formas, estratos, tempos e espaços de cultura". As novas formas de socialização e de cultura são chamadas de cultura digital ou cibercultura, ao que ela questiona:

> Será que a cibercultura, com a convergência das mídias que ela promove, irá absorver para dentro de si toda a cultura midiática, ou será que a cultura midiática continuará a existir paralelamente a ela, ambas convivendo através de novos conflitos e alianças que, por exemplo, ainda não estamos conseguindo discernir? (Ibid., p.60)

3.2 Bourdieu e Capital Cultural

Antes de falar sobre *capital cultural* em si, apresento alguns conceitos-chave de Bourdieu, extremamente necessários para este trabalho. Cuche, por exemplo, diz que as práticas culturais, para Bourdieu estão "estreitamente ligadas à estratificação social". A respeito do conceito de *habitus*, ele explica que são "sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, a funcionar como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações". (BOURDIEU, 1980 apud CUCHE, 2002)

"Habitus é o que caracteriza uma classe ou um grupo social em relação aos outros que não partilham das mesmas condições sociais. [...] É o que permite aos indivíduos se orientarem em seu espaço social e adotarem práticas de acordo com sua vinculação social". Para Bourdieu, *habitus*

> não é um sistema rígido de disposições que determinariam de maneira mecânica as representações e as ações dos indivíduos e que garantiria a reprodução social pura e simples. [...] A trajetória social do grupo ou do indivíduo, ou seja, a experiência de mobilidade social (ascensão na queda de nível social, ou ainda a estagnação) acumulada por várias gerações e interiorizada, deve ser levada em conta para analisar as variações do habitus. (Ibid., p.174)

Em *O poder simbólico*, no capítulo sobre a gênese dos conceitos de habitus e campo, Bourdieu apresenta uma breve definição de *habitus*, que "é um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista)". O *habitus* "indica a disposição incorporada, quase postural". Ou seja, certos aspectos culturais de um

sujeito que são gerados por um conjunto de características culturais de um grupo ou da sociedade com a qual compartilha estas características. (BOURDIEU, 2003).

Renato Ortiz, em texto introdutório da Coletânea *Grandes Cientistas Sociais,* intitulado *A procura de uma sociologia da prática*, diz que o *habitus* "tende a conformar e a orientar a ação, mas na medida em que é produto das relações sociais ele tende a assegurar a reprodução dessas mesmas relações objetivas que o engendram". E acrescenta que "cada agente é produtor e reprodutor de sentido objetivo porque suas ações e suas obras são produto de um *modus operandi* do qual ele não é o produtor e do qual ele não possui o domínio consciente". (BOURDIEU, 1982 apud ORTIZ, 1983).

Renato Ortiz afirma que

> a noção de *habitus* não somente se aplica à interiorização das normas e dos valores, mas inclui sistemas de classificações que preexistem às representações sociais. O *habitus* pressupõe um conjunto de "esquemas generativos" que presidem a escolha; eles a reportam a um sistema de classificação que é, logicamente, anterior à ação. (1983)

Além disto, o *habitus* se apresenta como individual ou social. Pode se referir a "um grupo ou a uma classe, mas também ao elemento individual". Ortiz ainda afirma que Bourdieu enfatiza a importância de se estudar o modo de estruturação do *habitus* através das instituições de socialização dos agentes.

> O *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares, o *habitus* transformado pela escola, ele mesmo diversificado, estando por sua vez no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores. (BOURDIEU apud ORTIZ, 1983).

Assim sendo, "a história de um indivíduo se desvenda como uma 'variante estrutural' do *habitus* de seu grupo ou de sua classe. O estilo pessoal aparece como desvio codificado em relação ao estudo de uma época, classe ou grupo social". A respeito deste estilo de vida, dos gostos de classe, Bourdieu afirma que "as práticas e as propriedades constituem uma expressão sistemática das condições de existência (aquilo que chamamos estilo de vida) porque são o produto do mesmo operador prático, o *habitus*". (BOURDIEU, 1983)

Sobre o estilo de vida e os gostos, não é um baixo ou alto salário que vai comandar as práticas, mas o gosto, *gosto modesto* ou *gosto de luxo*, "que é a transcrição durável delas nas tendências e que encontra nesses meios as condições de sua realização". Conhecer a condição

econômica e social "só permite compreender ou prever a posição de tal indivíduo ou grupo no espaço dos estilos de vida". Para Bourdieu,

> Estilo de vida é um conjunto unitário de preferências distintivas que exprimem, na lógica específica de cada um dos subespaços simbólicos, mobília, vestimentas, linguagem ou *héxis* corporal, a mesma intenção expressiva, princípio de *unidade de estilo* que se entrega diretamente à intuição e que a análise destrói ao recortá-lo em universos separados. (1983, p.83-84)

Exemplo de distinção é a escolha da casa e das vestimentas (propriedades estéticas), a relação dos gostos diretamente relacionados às escolhas de classe. As classes populares reivindicam a limpeza e a comodidade, ambiente limpo e asseado, enquanto as classes médias "desejam um interior quente, íntimo, confortável ou cuidado, ou o vestuário na moda e original". As classes populares vão preferir as roupas de corte clássico "sem os riscos da moda que a necessidade econômica lhes destina". As classes privilegiadas, por ter estes valores arraigados, os colocarão em segundo plano, pois estas práticas e virtudes, já possuídas, "não precisam mais ser reivindicadas ou guardam seu valor de uso, mas perdem seu valor distintivo". O raro, o inacessível se se torna banal e relegado à necessidade, pelo aparecimento de novos consumos, mais raros e mais distintivos. (Ibid., p.85)

"A própria disposição estética que constitui a condição legítima da obra de arte é uma dimensão de um estilo de vida no qual se exprimem, sob uma forma irreconhecível, as características específicas de uma condição". A apropriação de uma obra de arte por classes privilegiadas será de acordo com os gostos de classe e pela disposição estética relacionada ao capital cultural do grupo ou indivíduo. (Ibid., p.87)

Quanto maior a distância com relação à necessidade, mais o estilo de vida se torna "estilização de vida", o que orienta e organiza práticas diversas. Bourdieu utiliza como exemplo a escolha do vinho e do queijo e a relação desta escolha com os gostos de classe.

"Os gostos de liberdade só se afirmam enquanto tais com relação aos gostos de necessidade e, passando por aí para a ordem estética, constituídos como vulgares". Ou seja, superar a necessidade significar conhecer (liberdade de conhecer) outros gostos.

> As diferentes classes sociais se distinguem menos pelo grau em que reconhecem a cultura legítima do que pelo grau em que elas a conhecem. Um dos mais seguros testemunhos de reconhecimento da legitimidade reside na propensão dos entrevistados a dissimular sua ignorância ou sua indiferença e a se esforçar em propor opiniões e práticas mais conformes à definição legítima: boa parte (dois terços) daqueles que escolhem a resposta "nobre" ("eu gosto de toda música de qualidade") tem um conhecimento muito medíocre das obras musicais. (BOURDIEU, 1983, p.94).

As classes populares desenvolvem seu estilo de vida como "uma *forma de adaptação* à posição ocupada na estrutura social". Sob o sentimento de incapacidade ou incompetência, elas reconhecem os valores dominantes. O estilo de vida popular se define tanto pela "ausência de todos os consumos de luxo" como pela substituição ou substituição deste consumo (imitação no lugar de couro), como "indícios de um desapossamento de segundo grau que se deixa impor a definição dos bens dignos de serem possuídos". São excluídos da propriedade dos instrumentos de produção, "desapossados dos instrumentos de apropriação simbólica das máquinas a que servem, não possuindo o capital cultural incorporado, que é a condição da apropriação conforme do capital cultural objetivado nos objetivos técnicos". É a "oposição entre competência e incompetência, entre o domínio prático e o domínio teórico, que eles sentem concretamente seu desapossamento".

Quanto à boa vontade cultural, que parece determinar a vontade de aquisição de um ecletismo cultural de diferentes gostos e estilos, "se exprime, entre outras coisas, por uma escolha particularmente freqüente dos mais incondicionais testemunhos da docilidade cultural freqüentemente acompanhados de um sentimento de indignidade ou demissão". Com as suas classificações divididas entre seus "gostos de inclinação" e seus "gostos de vontade" terão escolhas *disparatadas*.

> A aparência disparatada dos sistemas de preferências, a confusão de gêneros e de hierarquias, ópera e opereta, vulgarização e ciência, o vínculo que reúne os saberes não sendo senão a seqüência dos casos biográficos, tudo remete ás particularidades de um *modo de aquisição*. Essa cultura adquirida ao acaso dos encontros, na ausência de classificação por gêneros, estilos, que a tradição escolar produz e inculca, é uma espécie de "Palais Ideal Du Facteur Cheval". (Ibid., p.110)

Este ecletismo forçado é "o oposto do ecletismo erudito dos estetas, que podem encontrar na mistura de gêneros e na subversão das hierarquias uma ocasião de manifestar a onipotência da disposição estética". Este estetismo supõe "o domínio do consciente e explícito de uma espécie de código dos códigos que permite aplicar conscientemente a disposição erudita fora de seu campo de aplicação ordinário". (Ibid., p. 111).

> A disposição estética se enraíza nas condições de existência particulares e de que ela constitui uma dimensão, a mais rara, a mais distintiva, a mais distinguida, de um estilo de vida, para compreender que só se pode descrever a relação que as diferentes classes mantêm com a obra de arte ou, mais exatamente, a relação entre as classes sociais com respeito às obras de arte na linguagem, da "distância com relação ao foco dos valores culturais". Relação de força, indiscutivelmente, mas tão desigual que tem poucas chances de aparecer enquanto tal mesmo para aquele que, na sua relação com a arte ou com os artistas defendem, obscuramente, sua arte de viver. (Ibid., p.120-121)

Diante desta posição de classe, qual seria o papel da escola, apresentado por Bourdieu? O autor apresenta o sistema de educação segundo Durkheim como "a conservação da cultura herdada do passado" (BOURDIEU, 1982 apud DURKHEIM), ou seja, "a transmissão entre gerações da informação acumulada", que permite "dissociar a função de reprodução cultural que cabe a qualquer sistema de ensino, de sua função de reprodução social". Porém, os bens culturais acumulados e transmitidos de geração em geração "pertencem *realmente* aos que detêm os meios para dele se apropriarem, quer dizer, que os bens culturais enquanto bens simbólicos só podem ser apreendidos e possuídos como tais por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los". Neste sentido, a partir da posse dos instrumentos de apropriação, o capital cultural sempre irá retornar às mãos do capital cultural, reproduzindo-se assim a "estrutura de distribuição dos instrumentos que uma formação social seleciona como dignos de serem desejados e possuídos". (Ibid., p.296-297).

> Ao apresentar as hierarquias sociais e a reprodução destas hierarquias como se estivessem baseadas na hierarquia de "dons", méritos ou competências que suas sanções estabelecem e consagram, ou melhor, ao converter hierarquias sociais em hierarquias escolares, o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da "ordem social" uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força. (Ibid., p.311)

A carreira escolar dos filhos da classe dominante será mascarada nos procedimentos de "seleção inteiramente democráticos cujos critérios únicos seriam o mérito e o talento, e capazes de converter aos ideais do sistema os membros eliminados e os membros eleitos das classes dominadas". Os que conseguem passar são tidos como "milagrosos" com um destino "milagroso" que constitui a "melhor garantia da democracia escolar". O mercado escolar reproduz a distribuição do capital cultural.

> Ao invés de desviar em proveito próprio os jovens das frações dominantes das classes dominantes, impede que os jovens das demais frações e classes possam reivindicar o preço de seus investimentos escolares e obter de seus títulos o lucro econômico e simbólico de que sabem tirar proveito os filhos da grande burguesia de negócios, melhor situados para relativizar os juízos escolares. (Ibid., p.332)

A estrutura de distribuição do capital cultural só faz com que se estabeleça o discurso meritocrático, em que a justiça se faz para aqueles que possuem "inteligência" suficiente e, portanto, mérito por conseguirem. "A boa vontade escolar representa uma forma particular de capital e os detentores do capital econômico têm mais chances de deter também o capital

cultural e [...] de poder dispensá-lo pois o título escolar constitui moeda fraca" e o valor total só demonstra os limites do mercado escolar.

3.2.1 Redefinindo o conceito de capital cultural

Em *Os três estados do capital cultural* o capital cultural apresenta-se como uma "hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o 'sucesso escolar' à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe". E o rendimento escolar depende deste capital cultural investido pela família. Ainda neste texto, Bourdieu apresenta os três estados do capital cultural. No *estado incorporado*, apresenta-se sob a forma de bens culturais; no *estado objetivado*, sob a forma de bens culturais e no *estado institucionalizado*, como "forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao *certificado escolar* ela confere ao capital cultural propriedades inteiramente originais". (BOURDIEU, 1998, p. 74)

A incorporação pressupõe inculcação e assimilação. É quando ele fala de cultivar. Aqui, "o capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da 'pessoa', um habitus". (Ibid.)

A lógica da distinção parte dos detentores de um forte capital cultural que retira da sua posição na distribuição de capital cultural, um valor de *raridade*. Por exemplo, a possibilidade de prolongar os estudos dos filhos além do mínimo necessários à reprodução da força de trabalho. A herança do capital cultural se dá então pelas famílias que são dotadas de forte capital cultural que repassa aos membros da família. Bourdieu afirma que a transmissão do capital cultural "é a forma mais dissimulada da transmissão hereditária do capital". (Acrescentar *transmissão do capital cultural*, do texto *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. In: Escritos de Educação.)

O capital cultural *objetivado* fica a cargo de "suportes materiais", como livros, pinturas e monumentos. É o capital cultural "transmissível em sua materialidade". São os bens culturais, que podem ser objeto de apropriação material (capital econômico) e objeto de apropriação simbólica (capital cultural), ou seja, o que o sujeito herda objetivamente quanto à cultura e aos gostos. E Bourdieu ainda indica que para possuir máquinas, basta o capital econômico. Mas para se apropriar delas, é necessário o capital cultural. "É preciso dispor de capital incorporado". (Ibid., p.77)

Neste sentido, podemos dizer que os bens culturais (livros, discos, computadores, softwares, etc.) fazem parte do capital cultural objetivado e estão diretamente relacionados ao capital econômico, mas para o usufruto destes bens de forma adequada e *apropriada*, se faz necessário o capital cultural incorporado. O capital cultural objetivado só existe como forma material e simbólica. É fato que ele será utilizado como arma na luta de classes. Quanto maior o capital cultural incorporado, maior o capital cultural objetivado, pois "os agentes obtêm benefícios proporcionais ao domínio que possuem desse capital objetivado, na medida de seu capital incorporado". (Ibid., p.78)

E, por fim, o capital cultural institucionalizado. Este estado está diretamente relacionado à aquisição de cursos, diplomas, méritos, certificados, etc. Diz respeito a transmissão *institucionalizada* do capital cultura, através das universidades e cursos, por exemplo. Especialmente na França, onde há diferentes certificados e títulos de acordo com a escolha do curso na universidade, "o certificado escolar permite a comparação entre os diplomados e sua 'permuta'; permite também estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico". É verdade que isto também ocorre aqui. Os cursos de medicina são os que possuem alunos com o capital cultural e econômico mais elevado. Os de licenciatura vão seguir a ordem inversa, são alunos oriundos de classes menos favorecidas.

> As estratégias de conversão de capital econômico em capital cultural, que estão entre os fatores conjunturais de explosão escolar e da inflação de diplomas, são comandadas pelas transformações da estrutura das oportunidades de lucro asseguradas pelas diferentes espécies de capital. (BOURDIEU, 1998, p. 79)

A oferta de cursos de graduação é tamanha que as licenciaturas são as que apresentam menos custo no mercado acadêmico privado. E entre as pós-graduações lato sensu, as ligadas à informática, informática na educação e tecnologias são as que exigem maior capital econômico.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados a serem apresentados aqui englobam o grupo como um todo. Não fiz divisão entre os estudantes do curso presencial e do curso a distância. Há algumas tabelas que apresentam as diferenças entre os pólos e os estudantes do curso presencial entraram como um pólo a parte, fazendo parte do grupo como um todo e, quando necessário, sendo apresentado em suas especificidades.

Inicialmente, posso dizer que tanto para o curso quanto para as pesquisas acerca da formação de professores, as oficinas contribuíram para ampliar nossas reflexões sobre as relações entre estes estudantes e sua inserção na universidade. Uma das questões que temos discutido em nossas práticas em cursos de EAD diz respeito à identidade dos estudantes de cursos de graduação, vinculados às universidades públicas, mencionado antes. Muitas vezes, não há um reconhecimento por parte deles desta identidade. Não pretendo adentrar neste tema, mas creio que o distanciamento existente entre eles e as universidades às quais possuem vínculo faz com que não haja um "pertencimento" das mesmas. E isto tem sido muito enfatizado em reuniões, oficinas e aulas presenciais com os estudantes novos, para que este imaginário se modifique um pouco.

Penso que esta discussão advinda das afirmações do senso comum e presentes nas ações de cada professor e tutor demonstram a necessidade cada vez maior dos professores e alunos se encontrarem em situações de oficinas presenciais, uma vez que nem todos possuem acesso à internet. Isto dificulta as atividades online como ocorre em outros cursos em EAD. Devido a este público ser diferenciado é que são elaboradas as atividades presenciais. No caso da disciplina *Imagem e Educação* era de fundamental importância esta aproximação dos estudantes, pois os conceitos básicos discutidos no material pressupõem um conhecimento anterior a estas leituras para que haja um aprofundamento deste aprendizado. Como discutir as diferentes manifestações artísticas sem nunca ter ido a algum museu ou sem ter a prática de leitura de outras imagens?

Em alguns pólos, muitos estudantes que foram as oficinas notadamente estavam lá para ganhar seus pontos de participação. Aos poucos, eles se envolvem com as atividades e passam a perceber a importância daquele momento. As relações se estreitam na medida em que fazem as questões abertas do questionário. Quando perguntados acerca das praças e prédios de sua cidade, ou se há esculturas, há um movimento freqüente em todos os pólos de organização de pequenos grupos para responder a esta questão. Neste momento do

questionário, percebemos que os grupos são formados pela cidade de origem dos estudantes. Em um mesmo pólo temos alunos de mais de três cidades distintas e fica clara esta divisão quanto elaboram as questões abertas e perguntam uns aos outros: "Você lembra se tem escultura na cidade?" Alguns respondem: "Claro! Na praça, lembra? Aquela da estátua do prefeito X?" Este movimento faz com que se agitem e riam do fato de não se lembrarem destes itens.

Neste momento, tento enfatizar a importância de lerem e responderem individualmente, pois é mais "interessante" para nós percebermos que na mesma cidade há alguns que lembram e outros que não. O fato de saber ou não se há estátuas na cidade já nos remete ao que caracterizaria um perfil de leitura das imagens cotidianas deles. Em alguns pólos, conseguimos fazer com que respondessem sozinhos, em outros não. É interessante comentar que no banco de dados aparecem blocos de respostas semelhantes ou iguais, geralmente divididos entre os pólos e as cidades, para estas questões abertas das imagens nas cidades.

4.1 Características dos sujeitos

Nesta subseção, apresento as principais características dos estudantes pesquisados, sua composição por sexo, faixa etária, tipo de instituição em que cursou o Ensino Fundamental e Médio, perfil socioeconômico, entre outras.

A grande maioria dos estudantes é do sexo feminino (97%), e o maior número deles se concentra na faixa entre 20 e 29 anos de idade (41%), entretanto vale destacar que uma parcela significativa tem mais de 40 anos (28%). Na UNIRIO a faixa etária está exclusivamente entre os 20 e 29 anos, ou seja, 24 estudantes dentre 67 (um terço) estão nesta faixa etária. A distribuição ocorre de forma mais homogênea entre os pólos. A tabela abaixo mostra a composição dos estudantes pesquisados, de forma global:

Tabela 1 – Número de alunos por faixa etária

Idade	**N de alunos**	**%**
20 a 29 anos	67	40,6%
30 a 39 anos	51	30,9%
40 a 49 anos	34	20,6%
mais de 50 anos	12	7,3%
em branco	1	0,6%
Total	165	100,0%

Em relação à vida escolar anterior dos sujeitos, a maioria estudou em escola pública, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, como ilustra a tabela abaixo. Este número chega a 71%, se somarmos aqueles que cursaram a maior parte dos estudos em escola pública com aqueles que cursaram integralmente. Entretanto, o dado de maior destaque é que antes do ingresso em Pedagogia, 86% dos estudantes cursaram Ensino Médio Normal (Formação de Professores/Magistério). Uma explicação para isto é que até o ano de 2006 (ano de entrada da maioria destes estudantes) o curso a distância era voltado para quem já tivesse esta formação. A partir de 2007 o vestibular "do CEDERJ" passou a ser "aberto" a todos interessados no curso. O que faz com que este número não atinja os 100% são os alunos do curso presencial, onde nunca houve esta exigência.

Tabela 2 – Tipo de escola em que cursou o Ensino Fundamental e Médio

Tipo	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Integralmente em escola pública	93	109
	56,4%	66,1%
Maior parte em escola pública	30	8
	18,2%	4,8%
Integralmente em escola particular	24	32
	14,5%	19,4%
Maior parte em escola particular com bolsa	13	10
	7,9%	6,1%
Maior parte em escola particular sem bolsa	5	6
	3,0%	3,6%

Além do curso atual, 54 estudantes (pouco mais de 30%) iniciaram outro curso superior, mas apenas 5,5% deles concluíram (como mostra a Tabela 3). A lista dos cursos escolhidos é bastante heterogênea, indo de Administração a Ciências Biológicas, passando por Arquitetura, Direito, Serviço Social, Ciências Sociais, Análise de Sistemas, entre vários outros. Contudo, apesar da grande variedade, destaco a concentração naqueles cursos mais direcionados ao magistério, como os de Pedagogia (4), Normal Superior (6) e as licenciaturas em Matemática (12), Letras (5) ou Belas-Artes (1).

Tabela 3 – Você iniciou algum curso superior além deste?

	N	%
Não	111	67,3%
Sim, mas abandonou	27	16,4%
Sim, mas trancou	14	8,5%
Sim e ainda está cursando	4	2,4%
Sim e já concluiu	9	5,5%

Dessa forma, a opção pela carreira de professor é algo fortemente presente nesse grupo, e se dá antes mesmo do ingresso no curso atual de Pedagogia, pois além da grande maioria ter cursado Ensino Médio Normal, boa parte dos estudantes iniciou outro curso superior voltado para o magistério.

Para construir o perfil socioeconômico de um grupo, as questões mais freqüentemente utilizadas envolvem a declaração da renda individual, renda familiar, e a posse de automóveis e bens domiciliares, como geladeira, computador, aparelho de DVD, etc. (a exemplo do critério Brasil e do IBGE[17]). Optei por incluir apenas uma questão sobre a renda familiar, e não incluir outras questões que abordassem a renda individual ou a posse de bens para não constranger os estudantes, e por considerar que apenas a renda familiar poderia oferecer uma aproximação suficiente para os objetivos da pesquisa.

Optei também por apresentar a pergunta sobre a renda familiar na forma de questão fechada, onde o estudante escolhe a faixa em que se enquadra, para diminuir o possível constrangimento na resposta. As faixas de renda escolhidas foram baseadas no valor do salário-mínimo à época do trabalho de campo (R$415,00), mas as faixas superiores foram arredondadas.

Tabela 4 – Qual a soma da renda de todos que moram na sua casa?

Faixa de Renda	**N**	**%**
Até R$830,00	27	16,6%
De R$831,00 a R$1700,00	66	40,5%
De R$1701,00 a R$3000,00	48	29,4%
De R$3001,00 a R$4500,00	14	8,6%
Mais de R$4500,00	8	4,9%
Em Branco	2	--

A maioria dos estudantes (57%) vive com uma renda familiar de até 4 salários-mínimos, e apenas 13% têm pouco mais de 7 salários-mínimos (R$3.000,00) como renda familiar. Vale lembrar que esses valores têm de ser divididos pela quantidade de pessoas em cada domicílio, ou seja, a maioria que vive com 4 salários-mínimos de renda familiar reside em geral com outras 3 ou 4 pessoas.

[17] Critério Brasil é o tipo de classificação de consumidores mais utilizado no Brasil, e leva em conta não apenas a renda, mas a posse de bens como indicadores da renda e do status social.

Tabela 5 – Número de pessoas que moram no seu domicílio

Quantidade	N	%
1	4	2,5%
2	33	20,2%
3	51	31,3%
4	50	30,7%
5	16	9,8%
6 ou mais	9	5,5%

Se dividirmos o limite superior de cada faixa de renda pela quantidade de pessoas residentes em cada domicílio, chegamos a uma aproximação do que seria a renda per capita do domicílio[18]. Neste cenário, 21% dos estudantes vivem com menos de um salário por pessoa, e encontramos 9 estudantes (5,6%) com renda familiar per capita igual ou abaixo de R$207,50, ou seja, na linha da pobreza de meio salário-mínimo per capita.

Dessa forma, a imagem de senso comum do curso de Pedagogia como um curso com presença marcadamente feminina, composta por alunos em geral mais velhos para o padrão dos estudantes dos outros cursos, e de extração social menos elevada é confirmada, ao menos no universo pesquisado[19]. No entanto, não podemos sobrevalorizar a caracterização acima, com o risco de perder de vista as diferenças no interior desse grupo. Construir um perfil significa não apenas detectar as tendências ou características majoritárias do grupo, mas compreender as diferenças internas e o significado delas na composição do todo.

4.2 Herança Cultural e Origem Social

Nesta subseção apresentamos os resultados do questionário sobre a herança cultural dos estudantes e sua origem social, apreendidos através de variáveis como escolaridade, profissão e práticas de leitura dos pais, bem como freqüência a equipamentos culturais na infância em companhia dos responsáveis.

Uma das variáveis que melhor indica a herança cultural dos estudantes é o nível de escolaridade dos pais. Quanto maior o nível de escolaridade dos pais, não apenas é maior a

[18] A renda domiciliar per capita é o somatório da renda do domicílio dividido pelo número de pessoas residentes, e é uma medida consagrada nas análises de renda. Neste caso, podemos obter apenas a renda domiciliar per capita aproximada, pois trabalhamos apenas com faixas e não com valores absolutos. Utilizei o limite superior de cada faixa, o que pode desviar a renda para cima. É importante afirmar também que, para fins desta pesquisa, não estou considerando a distinção entre os conceitos de renda familiar e renda domiciliar (no mesmo domicílio podem coabitar pessoas de famílias diferentes).

[19] Na verdade, esta imagem é mais do que uma simples construção do senso comum. Várias pesquisas apontam a relação entre a origem social dos estudantes e a carreira escolhida. Uma das pesquisas pioneiras é encontrada em COSTA RIBEIRO (1983).

chance do indivíduo ingressar num curso superior, como também maior a chance dele ter capacidade de mobilizar recursos e conhecimentos em benefício próprio.

De acordo com a tabela abaixo, apenas cerca de 9% dos pais e mães tiveram acesso ao ensino superior. Apesar do percentual de analfabetismo não ser tão alto, a maioria dos pais (mais de 60%) e das mães (mais de 50%) têm até o quinto ano de escolaridade. Uma parte dos pais têm o ensino fundamental completo (11% dos pais e 12% das mães) e ensino médio completo (12% para os pais e 17% para as mães), conforme apresenta a tabela abaixo:

Tabela 6 – Escolaridade do Pai e da Mãe

Escolaridade	Pai		Mãe	
	N	%	N	%
Analfabeto	8	5,0%	10	6,2%
1° ciclo incompleto	27	17,0%	30	18,5%
1° ciclo completo (5° ano)	65	40,9%	49	30,2%
2° ciclo incompleto	6	3,8%	10	6,2%
Ens. Fund. completo (9° ano)	18	11,3%	20	12,3%
Médio Incompleto	1	0,6%	1	0,6%
Médio completo	20	12,6%	29	17,9%
Superior Incompleto	2	1,3%	3	1,9%
Superior	11	6,9%	6	3,7%
Pós-Graduação	1	0,6%	4	2,5%
Total[20]	159	100,0%	162	100,0%

Tabela 7 – Anos de estudo dos pais por Pólo

	Média de anos de estudo	
Pólo	**Pai**	**Mãe**
UNIRIO	9,6	10,7
Cantagalo	6,9	6,7
Três Rios	6,2	6,0
Bom Jesus	6,0	7,0
Piraí	5,8	5,7
Saquarema	5,8	5,3
Volta Redonda	5,4	6,3
Itaocara	4,6	4,8
São Francisco	3,1	3,3
São Fidélis	2,8	3,8

Além disto, podemos dizer que os pais dos estudantes do curso presencial, conforme a tabela 7, são os que possuam maior quantidade de anos de estudo. Surpreendentemente, Cantagalo vem em segundo lugar na escolaridade dos pais, apresentando médias de quase 7 anos de escolaridade dos pais e 6,7 anos de escolaridade das mães. A pior média foi a de São

[20] Apesar de terem sido 165 questionários respondidos, há algumas questões com dados perdidos, seja por estarem em branco ou por terem dupla resposta, o que os invalidou. Neste sentido, apresento o total de dados válidos para cada variável do questionário.

Fidélis com 2,8 anos e das mães foi em São Francisco, com 3,3 anos de estudo. Obviamente, isto se reflete em outros dados do questionário e também nas leituras de imagens, como apresentaremos no decorrer do capítulo.

Algumas pesquisas apontam que a prática de leitura dos pais exerce uma influência positiva na prática de leitura dos filhos, ou seja, quanto mais os pais exercem atividades de leitura maior a probabilidade de desenvolver em seus filhos o gosto e a prática de leitura. Neste sentido, uma das questões elaboradas para a identificação das práticas de leitura dos pais foi se, na infância, estes estudantes viam seus pais lendo e de que materiais. O gráfico 1 aponta que 74% do grupo viu seu pai lendo e 84% viu a mãe lendo, como verificamos no gráfico abaixo:

Gráfico 1

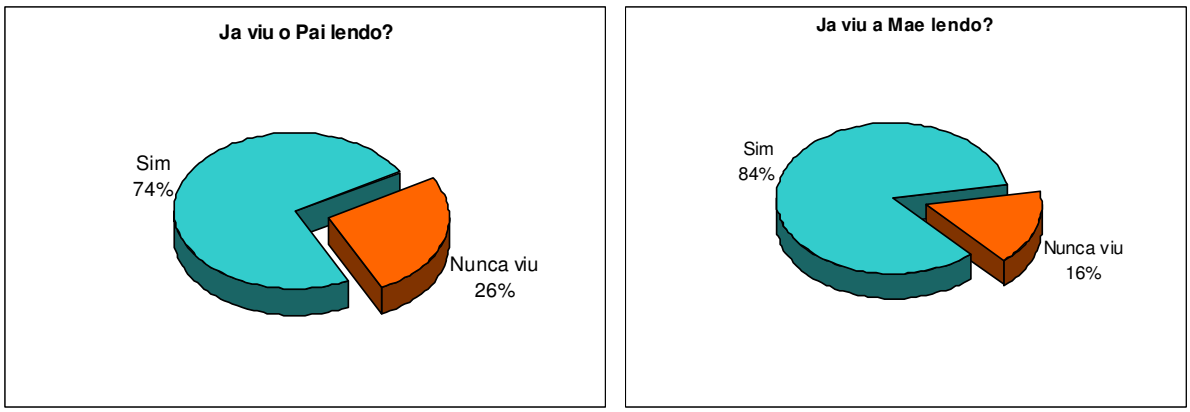
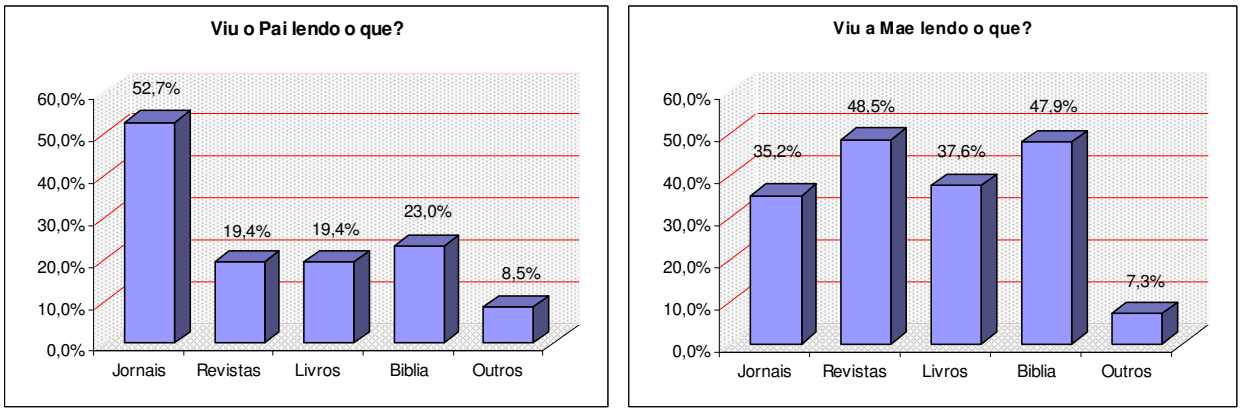


Gráfico 2



Dos 74% de pais que liam, em 52,7% esta leitura era de jornais, 23% a bíblia e estão empatados, em 19,4% cada, as revistas e livros. Já dos 84% das mães que liam, 48,5% lia revistas e 47,9% lia a bíblia. Ainda existe um alto índice de leitura de livros (37,6%) e de jornais (35,2%). Vale ressaltar que esta questão permitia a entrada de mais de um item e, neste caso, podemos afirmar que a prática de leitura das mães, além de ser maior que a dos pais

apresenta maior diversidade textual, uma vez que a grande maioria dos pais lia jornais. O gráfico 2 apresenta estes dados:

A tabela 8 apresenta a distribuição de leitura dos pais por pólos. Podemos perceber que a freqüência de leitura de jornais por parte dos pais é recorrente em todos os pólos, exceto em Bom Jesus, em que 57,1% dos do grupo viu os pais lerem revistas. Também em Bom Jesus há um percentual maior de leitura de revistas por parte das mães (71,4%). Apesar de algumas diferenças sutis nas práticas de leitura das mães, há maior diversidade de leitura que entre os pais. Exceto em São Fidélis, que ninguém viu a mãe lendo jornais, em todos os outros pólos há um percentual maior de 20% para este tipo de leitura.

Também com relação à diversidade de leitura das mães, na UNIRIO quase todos responderam mais de um tipo de leitura para as mães (de 24 estudantes, 16 responderam que viram as mães lendo jornal, 15 responderam revista e 13 responderam livros). Já com os pais o mesmo não ocorre. Há um número maior de leitura de jornal (20) e menor de outros tipos. Sendo que o maior percentual de leitura das mães foi em Bom Jesus, com 71,4% de leitura de revistas e, entre os pais, a UNIRIO com 83,3% de leitura de jornais.

Tabela 8 – Leitura dos pais por Pólo

Pólo	**N de alunos**	**Viu o pai lendo**			**Viu a mãe lendo**		
		Jornal	**Revista**	**Livro**	**Jornal**	**Revista**	**Livro**
Bom Jesus	7	2	4	1	3	5	2
		28,6%	*57,1%*	*14,3%*	*42,9%*	*71,4%*	*28,6%*
Cantagalo	21	14	6	2	9	11	9
		66,7%	28,6%	9,5%	42,9%	52,4%	42,9%
Itaocara	10	3	1	2	3	3	3
		30,0%	*10,0%*	*20,0%*	*30,0%*	*30,0%*	*30,0%*
Piraí	6	2	0	1	2	2	3
		33,3%	*0,0%*	*16,7%*	*33,3%*	*33,3%*	*50,0%*
São Fidélis	12	3	2	2	0	4	3
		25,0%	*16,7%*	*16,7%*	*0,0%*	*33,3%*	*25,0%*
São Francisco	21	8	2	2	5	4	8
		38,1%	*9,5%*	*9,5%*	*23,8%*	*19,0%*	*38,1%*
Saquarema	22	9	1	3	8	13	7
		40,9%	*4,5%*	*13,6%*	*36,4%*	*59,1%*	*31,8%*
Três Rios	25	17	6	8	7	14	6
		68,0%	*24,0%*	*32,0%*	*28,0%*	*56,0%*	*24,0%*
UNIRIO	24	20	7	6	16	15	13
		83,3%	*29,2%*	*25,0%*	*66,7%*	*62,5%*	*54,2%*
Volta Redonda	17	9	3	5	5	9	8
		52,9%	*17,6%*	*29,4%*	*29,4%*	*52,9%*	*47,1%*

Existe um dado importante a respeito da herança familiar que é a freqüência a aparelhos culturais na infância. Uma das questões era se eles foram/iam com os pais a museu, teatro ou cinema, além de terem feito viagens, quando crianças. Um grande percentual (84,2%) viajou com os pais na infância. Quanto à freqüência aos aparelhos culturais mais legitimados pela cultura dominante, 33,3% do grupo foi ao cinema com os pais na infância. Ainda temos que 12,7% foram a museus e quase 14% a teatro.

Há uma concentração de freqüência a teatro em Volta Redonda (23,5%) e em Saquarema (13,6%), sendo que na UNIRIO este percentual é muito maior (37,5%). As maiores freqüências a cinema concentram-se na UNIRIO (66,7%) e em Volta Redonda (64,7%), mas ainda temos percentuais altos em Saquarema (40,9%) e em Três Rios (40%). Saquarema apresenta a maior freqüência a museu (27,3%), seguido do Rio de Janeiro (20,8%). A tabela 9 apresenta o percentual por pólos. O que podemos perceber é que esta freqüência se concentra nas cidades mais próximas à capital, o que demonstra inicialmente que a oferta de equipamentos (em geral concentrados nas grandes cidades e redondezas) demonstrou a maior prática de visitação entre as famílias destas cidades.

Tabela 9 – Teatro, cinema e museu com os pais por Pólo

	Foi com os pais a		
Pólo	**Teatro**	**Cinema**	**Museu**
Bom Jesus	0,0%	0,0%	0,0%
Cantagalo	9,5%	14,3%	14,3%
Itaocara	0,0%	10,0%	0,0%
Piraí	0,0%	16,7%	16,7%
São Fidélis	8,3%	0,0%	0,0%
São Francisco	9,5%	19,0%	0,0%
Saquarema	13,6%	40,9%	27,3%
Três Rios	8,0%	40,0%	12,0%
UNIRIO	37,5%	66,7%	20,8%
Volta Redonda	23,5%	64,7%	17,6%

Pode-se dizer que a freqüência a equipamentos culturais na infância tem forte influência no capital cultural herdado e apresenta grande correlação com o capital cultural deste grupo hoje, conforme podemos verificar nas tabelas 10, 11 e 12. Nas três tabelas pode-se perceber que aqueles estudantes que foram ao teatro com os pais apresentam grande freqüência a teatro (43,4% vai ao teatro a cada 3 meses), ao cinema (75,9%) e a museus (42,9%). Dentre aqueles que não foram a estes equipamentos culturais, 14,5% nunca vai ao museu, 28,6% nunca vai ao cinema e 46,7% nunca vai ao teatro.

Tabela 10 – Freqüência a Teatro

	Nunca freqüenta	Uma vez a cada 3 meses ou mais
Foi a Teatro com os Pais	8,7%	43,4%
Não foi a Teatro com os Pais	46,7%	14,8%

Tabela 11 – Freqüência a Cinema

	Nunca freqüenta	Uma vez a cada 3 meses ou mais
Foi a Cinema com os Pais	5,5%	75,9%
Não foi a Cinema com os Pais	28,6%	31,4%

Tabela 12 – Freqüência a Museus

	Nunca freqüenta	Uma vez a cada 3 meses ou mais
Foi a Museus com os Pais	0,0%	42,9%
Não foi a Museus com os Pais	14,5%	29,7%

A profissão dos pais, segundo Bourdieu (1982), é mais um dos elementos constitutivos do capital cultural herdado. As tabelas 13 e 14 apresentam a principal ocupação exercida pelos pais e mães ao longo da vida[21].

A tabela está estruturada de forma a apresentar os grupos com maior status e rendimento médio no alto, e os grupos com menor status embaixo. O nome em negrito se refere ao grupo, e entre parênteses aparecem as ocupações mais freqüentes na forma como foram citadas pelos estudantes; dessa forma podemos visualizar não apenas os grandes grupos, mas as ocupações mais freqüentes dentro deles. A grande maioria dos pais se concentra na parte de baixo da tabela, nas categorias "trabalhadores dos serviços" (32%), "trabalhadores da indústria" (28%) e "agricultores, trabalhadores rurais e pescadores" (16%).

[21] A partir da questão aberta "Qual a principal profissão que seu pai/sua mãe atua/atuou ao longo da vida?", tabulei as respostas dos estudantes e as agrupei utilizando como base os grandes grupos da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO 2002). A classificação em grandes grupos da CBO tem como princípio agregar ocupações com atividades similares e que exigem *grosso modo* o mesmo "nível de competência", traduzido em geral pelo nível de escolaridade.

Tabela 13 – Ocupação do Pai

Ocupação do Pai	N	%
Dirigentes e Membros superiores do poder público (Secretario Municipal, vereador)	2	1,2%
Profissões de Nível Superior (Engenheiro, Advogado, Analista de Sistemas, Contador, Professor e Gerente de Indústria)	11	6,7%
Policiais Civis, Militares, e Forças Armadas	7	4,3%
Profissões de Nível Médio (Técnico em Contabilidade, Mecânica e Eletricidade)	5	3,1%
Trabalhadores de serviços administrativos (Bancários, Auxiliar de Escritório/Administrativo; Operador de computador)	14	8,6%
Trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados (Vendedor, Comerciante, Motorista, Carteiro, Açougueiro, Padeiro, etc.)	52	31,9%
Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais (Pedreiro, Eletricista, Serralheiro, Soldador, Marceneiro, Ferroviário, Mecânico etc.)	46	28,2%
Agricultor, Trabalhador Rural, Pescador	26	16,0%
Total	**163**	**100,0%**

Outro dado digno de nota é que apesar da grande maioria pertencer aos grupos mais baixos de status, há uma "pequena elite" de membros superiores do poder público e profissionais de nível superior (9%).

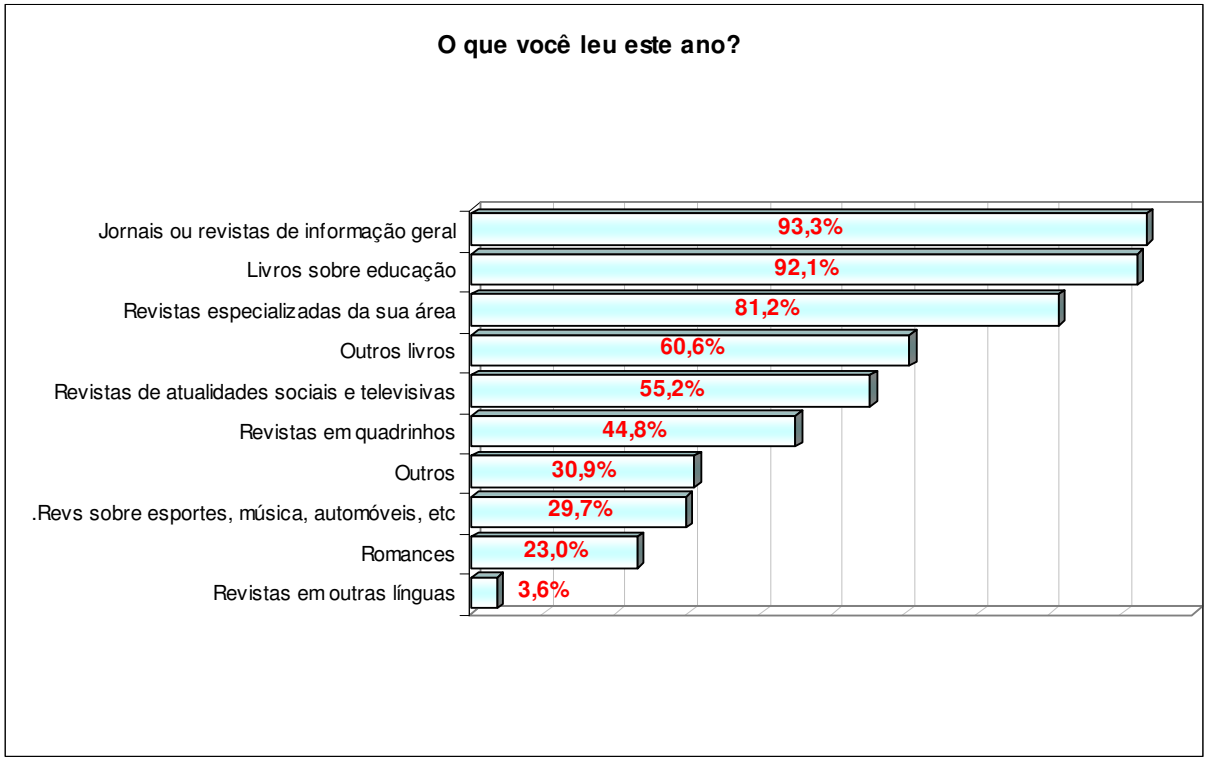
Tabela 14 – Ocupação da Mãe

Ocupação da Mãe	N	%
Profissões de Nível Superior (Professora, Pedagoga, Psicóloga)	10	6,1%
Funcionária Pública (Funcionária Pública de Nível médio)	3	1,8%
Profissões de Nível Médio (Professora/Magistério; Técnica de Raios X)	8	4,9%
Trabalhadores de serviços administrativos (Bancária, Digitadora)	6	3,6%
Trabalhadores dos serviços (Diarista/Faxineira/Empregada Domestica; Servente, Merendeira, Cozinheira; Costureira; Comerciante)	52	31,9%
Doméstica/Dona de casa	78	47,9%
Trabalhadora Rural, Pescadora	5	3,1%
Total	**163**	**100,0%**

Para esta pesquisa, minha intenção é que essa classificação apresente antes de tudo uma hierarquia de status profissional/social e que dê conta das especificidades do grupo analisado. Desta forma, resolvi incluir a categoria "dona de casa", que não existe no CBO 2002, mas que corresponde a quase metade dos casos analisados. Mesmo que a categoria "dona de casa" não seja considerada oficialmente uma "ocupação" (pois é exercida sem remuneração, sem padronização de atividades, etc.), é certamente um grupo de status, e sua presença de forma tão marcante entre os casos analisados revela bastante sobre a composição desse grupo. Além das donas de casa, que somam 48%, outros 32% se distribuem entre as atividades de diarista, faxineira, merendeira, servente, cozinheira e costureira, ocupações tradicionalmente consideradas "femininas". Até mesmo as ocupações de nível superior, no topo da escala, apresentam a característica de pertencerem àquelas profissões tradicionalmente femininas, como professora e pedagoga.

4.3 Perfil de leitura e freqüência a equipamentos culturais

Gráfico 3



Com relação à leitura dos estudantes, pode-se dizer que há uma diversidade de leitura, mas a concentração de respostas foi de jornais ou revistas (93%), livros sobre educação (92%) e revistas especializadas da área (81%). Este último item serve para aqueles que atuam em área diferente da educação, pois sabemos que muitos estudantes trabalham e estudam concomitantemente, especialmente em curso de licenciatura, mas não atuam necessariamente como educadores. Não é o caso deste grupo pesquisado em que a maioria está envolvida em cursos de formação de professores antes da entrada nesta universidade, seja no curso presencial ou no curso a distância.

Tabela 15 – Freqüência que assiste TV por Pólo

Pólo	N de alunos	1 vez cada 3 meses	1 vez por mês	2 vezes/ semana	Todos os dias
Bom Jesus	7	0	0	0	7
		0,0%	*0,0%*	*0,0%*	*100,0%*
Cantagalo	21	0	0	1	20
		0,0%	0,0%	4,8%	95,2%
Itaocara	10	0	0	0	10
		0,0%	*0,0%*	*0,0%*	*100,0%*
Piraí	6	0	0	1	5
		0,0%	*0,0%*	*16,7%*	*83,3%*
São Fidélis	12	0	0	2	10
		0,0%	*0,0%*	*16,7%*	*83,3%*
São Francisco	21	0	0	6	15
		0,0%	*0,0%*	*28,6%*	*71,4%*
Saquarema	22	1	0	1	20
		4,5%	*0,0%*	*4,5%*	*90,9%*
Três Rios	25	0	0	3	22
		0,0%	*0,0%*	*12,0%*	*88,0%*
UNIRIO	24	0	2	7	15
		0,0%	*8,3%*	*29,2%*	*62,5%*
Volta Redonda	17	0	0	3	14
		0,0%	*0,0%*	*17,6%*	*82,4%*

A tabela 15 apresenta a freqüência com que os estudantes assistem à televisão e remete ao que já foi comentado neste trabalho, com relação à identidade dos grupos e as diferenças entre os estudantes do curso presencial e a distância. A porcentagem de quem assiste televisão todos os dias foi quase igual em todos os pólos, exceto na UNIRIO, onde 62,5% dizem assistir TV todos os dias e há uma quantidade de estudantes que indica a freqüência de uma vez ao mês (8,3% - 2). Neste sentido, acredito que isto ocorra devido à vivência universitária e ao conhecimento do que seria o perfil de um estudante universitário, reforçado no discurso acadêmico, em que um estudante universitário não deveria assistir tanto TV, pois deve se

focar nos estudos, leitura, etc. Faz parte do imaginário de estudante universitário. Talvez estes que não responderam que assistem todos os dias (total de 9 - 37,5%) saibam que, por se tratar de um questionário de pesquisa acadêmica, dentro da universidade, existe um tipo de resposta "ideal" a esta questão.

Em contrapartida, o aluno do curso a distância não apresenta as características deste estudante universitário e está mais afastado deste espaço acadêmico. Ele não assume a identidade de universitário, mas concebe a universidade como um espaço escolar. Isto talvez gere nele a liberdade de escrever uma resposta mais condizente com seu cotidiano. Não podemos ter a certeza de que o aluno da UNIRIO veja mais ou menos TV. Conforme Bourdieu (1974) aponta há respostas que não apresentam dados reais, pois existe uma expectativa com certas questões em questionários e entrevistas. Talvez o estudante da UNIRIO tenha esta responsabilidade de resposta legítima, de acordo com a representação de resposta "correta". O fato de haver menos opções de lazer e entretenimento no interior, devido à distribuição de equipamentos culturais concentrada na capital.

Um dado interessante a respeito do perfil de acesso à internet é que, pelo fato de aproximadamente 86% dos estudantes serem oriundos do curso a distância, a grande maioria acessa ao menos duas vezes por semana. Há algumas especificidades nos pólos de São Francisco, em que duas pessoas acessam somente uma vez ao mês, em Cantagalo, onde uma pessoa acessa uma vez a cada três meses e em Bom Jesus há um estudante que disse não acessar nunca. Na realidade, apesar de se tratar de um curso a distância, com uma plataforma de ensino, a maior parte das atividades realizam-se em encontros presenciais, ou seja, eles possuem professores tutores presenciais para atendimento aos pólos e, diferente de outros cursos a distância, as atividades podem ser realizadas em materiais impressos. Isto acaba não exigindo tanto o acesso deles, o que tem sido discussão recorrente na administração do curso.

4.4 Leitura de Imagens e Capital Cultural

A partir das diversas propostas levantadas acerca da leitura de imagens, pude criar critérios para estas leituras dos estudantes, a partir especialmente das categorias de E. Panofsky para as leituras de obras de arte. Além disto, utilizei como auxílio um critério utilizado por M. Joly para a criação das minhas categorias de análise. A primeira leitura para Panofsky é a pré-iconográfica e, conforme já foi mencionado neste trabalho, diz respeito a uma leitura inicial que descreve os elementos principais de uma imagem e os personagens

presentes, bem como as cores, ângulos, formas, etc. A segunda é a iconográfica que entendi como interpretação das imagens. A terceira diz respeito a uma leitura menos interpretativa e dos elementos plásticos, mais analítica com relação aos dados da imagem como época de produção, autor e movimento artístico. Esta é a leitura iconológica. É claro que existem inúmeras outras formas de se ler, interpretar e analisar imagens, mas selecionei estas para a construção de categorias que dessem conta de apresentar o universo desta investigação. Neste sentido, observei nas leituras das estudantes duas formas principais de leitura descritiva das imagens, duas de leitura interpretativa e duas de leitura analítica. São elas:

1. Leitura Pré-iconográfica:
1a – leitura simples/curta a partir de elementos e critérios pessoais, interpretação com poucos elementos estéticos (um ou dois) e personagens;
1b – leitura descritiva completa a partir de elementos/eixos plásticos (com três ou mais), conforme aponta M. Joly (cores, formas, pose, objetos, personagens) apresentando os quatro elementos plásticos principais, além dos personagens;

2. Leitura Iconográfica:
2a – leitura interpretativa com tom pessoal ou associação de idéias pessoais e/ou do senso comum. Quando predomina a emoção na leitura. (exemplo: "Achei esta imagem feia. Se tivesse que comprá-la, não me interessou");
2b – leitura interpretativa a partir dos elementos/eixos plásticos da imagem (ex.: "acho que esse casal está assustado com o que os espera no futuro. É como se eles vissem num telão como o mundo estaria dali a algumas décadas")

3. Leitura Iconológica:
3a – citou pintores/artistas conhecidos como possíveis autores
3b – citou cubismo e/ou Picasso (mesmo tendo sido um "chute")

Diante destas categorias de análise das leituras dos estudantes é que alguns dados do questionário foram correlacionados no sentido de identificar a influência do capital cultural deles e as leituras das imagens. As tabelas abaixo mostram a distribuição dos estudantes conforme os níveis de leitura.

Tabela 16 – Leitura Pré-Iconográfica (Imagem 1)

Níveis de Descrição	**N**	**%**
Eixos Plásticos (1b)	41	24,8%
Critérios Pessoais (1a)	87	52,7%
Não descreve	37	22,4%
Total	**165**	**100,0%**

Tabela 17 – Leitura Iconográfica (Imagem 1)

Níveis de Interpretação	**N**	**%**
Eixos Plásticos (2b)	60	36,4%
Critérios Pessoais (2a)	11	6,7%
Não interpreta	94	57,0%
Total	**165**	**100,0%**

Tabela 18 – Leitura Iconológica (Imagem 1)

Níveis de Análise	**N**	**%**
Identifica Picasso/Cubismo (3b)	15	9,1%
Cita outros autores/movimentos (3a)	21	12,7%
Não interpreta	129	78,2%
Total	**165**	**100,0%**

Quase 80% dos estudantes descreveram a imagem, seja de forma mais detalhada, ou de forma mais simples (52%), enquanto pouco mais de 40% a interpretou, sendo a maioria deles a partir de eixos plásticos da imagem (36%). No nível iconológico, apenas 15 estudantes (9%) identificaram a imagem como sendo de autoria de Picasso, ou associaram-na ao movimento cubista, enquanto que 21 (12,7%) citaram outros autores e/ou movimentos artísticos.

Tabela 19 – Leitura Iconográfica x Pré-Iconográfica (Imagem 1)

Nível Pré-Iconográfico	**Nível Iconográfico**			**Total**
	Eixos Plásticos	Critérios Pessoais	Não interpreta	
Eixos Plásticos	14	3	24	**41**
Critérios Pessoais	21	7	59	**87**
Não Descreve	25	1	11	**37**
Total	**60**	**11**	**94**	**165**

A tabela acima mostra o cruzamento entre os níveis pré-iconográfico e iconográfico. Há um pressuposto de que, para que haja uma leitura iconográfica e uma leitura iconológica da imagem, alguns elementos devem ser destacados ou identificados. A leitura pré-iconográfica seria exatamente esta descrição da imagem, para então o leitor realizar o(s) outro(s) níveis de leitura. A tabela 16 apontou que grande parte dos alunos realizou e registrou esta leitura. Porém, a tabela 19 aponta que, de 37 estudantes que não realizaram o registro da leitura iconográfica, 26 realizaram uma leitura iconográfica, sendo que somente um elaborou a leitura a partir dos critérios pessoais. Neste sentido, podemos afirmar que, apesar de não haver registro de leitura pré-iconográfica, ela ocorreu.

Uma dos pressupostos iniciais era de que o capital cultural influenciaria a leitura de imagens dos estudantes. As tabelas abaixo tentam dar conta de parte dessa hipótese, à medida que mostram o cruzamento dos níveis de leitura iconológico (3a e 3b) com a profissão do pai e da mãe.

Tabela 20 – Percentual de estudantes por Nível de Leitura por Profissão do Pai

Profissão do Pai	**N**	**% que identifica Picasso/ Cubismo (3b)**	**% que cita outros autores/ movimentos (3a)**
Dirigentes e Membros superiores do poder público	2	50,0%	0,0%
Profissões de Nível Superior	11	36,4%	0,0%
Policiais Civis, Militares, e Forças Armadas	7	14,3%	0,0%
Profissões de Nível Médio	5	0,0%	20,0%
Trabalhadores de serviços administrativos	14	0,0%	14,3%
Trabalhadores dos serviços	52	11,5%	9,6%
Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais	46	10,9%	8,7%
Agricultor, Trabalhador Rural, Pescador.	26	15,4%	3,8%

Tabela 21 – Percentual de estudantes por Nível de Leitura por Profissão da Mãe

Profissão da Mãe	**N**	**% que identifica Picasso/ Cubismo**	**% que cita outros autores/ movimentos**
Profissões de Nível Superior	10	40,0%	10,0%
Funcionária Pública	3	0,0%	0,0%
Profissões de Nível Médio	8	12,5%	12,5%
Trabalhadores de serviços administrativos	6	16,7%	16,7%
Trabalhadores dos serviços	52	7,7%	11,5%
Doméstica/Dona de casa	78	14,1%	6,4%
Trabalhadora Rural, Pescadora.	5	0,0%	0,0%

A partir dos dados acima, podemos concluir que o nível de leitura Iconológico e a identificação do autor da tela não são monopólio dos filhos das classes superiores – filhos de agricultores, donas de casa ou operários também realizaram este nível de leitura. Entretanto, observamos uma concentração maior deste nível de leitura entre os filhos de pais que exercem profissões de nível superior ou de direção.

Quando consideramos a escolaridade dos pais, encontramos o mesmo efeito: entre aqueles que alcançaram o nível de leitura 3b, 19% dos pais tinham nível superior, contra 6% entre aqueles que não realizaram este nível de leitura; com as mães o resultado foi similar, 19% contra 4%. Porém, de forma bem interessante, 15% dos filhos de agricultores, pescadores e trabalhadores rurais realizou uma leitura iconológica e apontou Picasso ou o cubismo como movimento artístico da imagem 1. Isto demonstra que, apesar da força da reprodução cultural entre estes grupos de trabalhadores, existe uma possibilidade de mobilidade social para este grupo.

As tabelas 22 e 23 mostram o cruzamento das práticas de leitura dos pais com o nível de leitura realizado pelos estudantes.

Tabela 22 – Prática de leitura dos pais por Nível de Leitura (Iconológico)

	Nível 3b	**Nível 3a**	**Demais alunos**
% Pais que liam Jornais	57,1%	60,0%	51,2%
% Pais que liam Revistas	33,3%	20,0%	17,1%
% Pais que liam Livros	38,1%	40,0%	14,0%
% Mães que liam Jornais	52,4%	33,3%	32,6%
% Mães que liam Revistas	66,7%	60,0%	44,2%
% Mães que liam Livros	52,4%	33,3%	35,7%

Tabela 23 – Prática de leitura dos pais por Nível de Leitura (Pré-Iconográfico e Iconográfico)

	1a	**1b**	**2a**	**2b**
% Pais que liam Jornais	51,7%	53,7%	27,3%	53,3%
% Pais que liam Revistas	18,4%	19,5%	0,0%	16,7%
% Pais que liam Livros	20,7%	14,6%	9,1%	20,0%
% Mães que liam Jornais	37,9%	34,1%	9,1%	30,0%
% Mães que liam Revistas	47,1%	48,8%	27,3%	60,0%
% Mães que liam Livros	33,3%	41,5%	27,3%	38,3%

É preciso ressaltar que na tabela 23 a comparação só é possível dentro do mesmo nível de leitura, ou seja, só podemos comparar os percentuais do nível 1a com 1b, e não entre os níveis 1 (pré-iconográfico) e 2 (iconográfico). Como já afirmei no capítulo 2, os níveis interpretativo e analítico são interdependentes, podendo existir em uma mesma leitura ou não. Como o nível iconológico exige um conhecimento maior de obras de arte, seus autores e contextos socioculturais de produção, ela será encontrada com menor freqüência entre estes estudantes. Já o nível iconográfico foi pensado aqui como uma possibilidade de interpretação da imagem. Sendo assim, ele apresentará maior freqüência. De qualquer forma, para que haja uma ou outra leitura, exige-se do observador uma descrição anterior, que é a leitura pré-iconográfica.

Analisando as práticas de leitura dos pais, quando comparamos os estudantes que realizaram a leitura iconológica com os demais, podemos ver que os percentuais de pais e mães que liam livros, revistas e jornais são bem maiores entre aqueles que realizaram uma leitura de nível 3 do que entre os outros. No nível 2, a tabela 23 também aponta maiores percentuais de práticas de leitura dos pais entre aqueles que realizaram uma interpretação com base em eixos plásticos do que entre aqueles que interpretaram com base em critérios

pessoais. Ou seja, estudantes que viam os pais lendo na infância apresentam uma leitura iconográfica de nível mais complexo.

Tabela 24 – Freqüência a equipamentos culturais com os pais por Nível de Leitura Iconológica

	Nível 3b	**Nível 3a**	**Demais**
% Ia ao Teatro com os Pais	28,6%	6,7%	12,4%
% Ia ao Cinema com os Pais	47,6%	26,7%	31,8%
% Ia a Museus com os Pais	23,8%	6,7%	11,6%

Tabela 25 – Freqüência a equipamentos culturais com os pais por Níveis Pré-Iconográfico e Iconográfico

	1a	**1b**	**2a**	**2b**
% Ia ao Teatro com os Pais	12,6%	14,6%	0,0%	15,0%
% Ia ao Cinema com os Pais	27,6%	41,5%	45,5%	33,3%
% Ia a Museus com os Pais	13,8%	9,8%	18,2%	15,0%

Da mesma forma que a prática de leitura dos pais, a freqüência aos equipamentos culturais na infância apresenta uma influência significativa na leitura dos estudantes. No nível iconológico esta influência está em maior evidência, uma vez que os estudantes de nível 3b visitaram mais equipamentos culturais com os pais que os estudantes dos demais níveis.

Os níveis 1a e 1b não demonstraram diferenças nas correlações entre as variáveis que indicariam o capital cultural destes estudantes. Comparativamente, os níveis 1a e 1b apresentam diferenças de caráter qualitativo da leitura das imagens, conforme apresento no item 4.6. As diferenças entre os dois foram basicamente a complexidade na apresentação dos elementos imagéticos. Isto se deve ao fato de ambos apresentarem parâmetros similares de leitura, ou seja, em ambos ocorre uma leitura descritiva da "superfície" da imagem.

Tabela 26 – Leitura Iconológica por pólos

Pólo	**Nível 3b**	**Nível 3a**	**Demais**
Bom Jesus	2	1	4
Cantagalo	2	1	18
Itaocara	1	0	9
Piraí	1	1	4
São Fidélis	0	0	12
São Francisco	1	1	19
Saquarema	3	5	14
Três Rios	2	3	20
UNIRIO	5	2	17
Volta Redonda	4	1	12

Da mesma forma que a freqüência a equipamentos culturais apresenta uma concentração nas cidades mais próximas da capital (tabela 9), a leitura iconológica segue esta mesma tendência. Os estudantes que apontam Picasso e/ou cubismo e demais movimentos para a imagem 1, concentram-se nos pólos de Volta Redonda, Três Rios, Saquarema e UNIRIO.

4.5 Lendo imagens do cotidiano

Entendo por leituras de imagens do cotidiano a leitura não somente das paisagens cotidianas com as quais estes estudantes se deparam, mas às imagens propriamente ditas que circulam nestes ambientes. Em praças, por exemplo, é comum encontrarmos esculturas e placas, bem como monumentos em homenagens a pessoas ilustres ou a políticos da cidade ou do Brasil. Portanto, este trecho do questionário que propõe cinco questões específicas sobre os ambientes das cidades destes estudantes pretende identificar quais são as imagens que circulam nas cidades e como eles as observam.

Para a análise destas questões do questionário, recorri ao levantamento dos termos recorrentes nas respostas deles. Por exemplo, para a questão 15 – praças da sua cidade – temos algumas respostas que apontam sobre a forma de olhar as imagens do cotidiano, bem como a própria imagem mental que eles construíram de sua cidade, no momento do preenchimento do questionário. É interessante que a grande maioria das respostas apresenta uma classificação acerca da sua opinião sobre o local – bom, ruim, feio, bonito, etc. As qualificações podem ser positivas ou negativas. Dezessete falaram que as praças são lindas, somente um falou que é feia. Onze falaram que é cuidada e três mencionam ser organizada. Dois comentaram que são sem atrativos, movimentadas (2 comentários), e ainda houve qualificações com relação ao tamanho delas (pequenas; grandes e médias). Cinco falaram que a iluminação é boa e dois responderam que é ruim. O interessante é que quanto à presença de árvores é inegável a sua importância para todos. A idéia de uma praça para todos eles está diretamente relacionada a alguns elementos. São eles:

- Bancos de praça (85);
- Verde (6), presença de árvores (74), flores (14) e plantas (13);
- Brinquedos para crianças (35);
- Quadra/ginásio/área de lazer (35);
- Fonte/chafariz/nascente de água (34);

- Monumento/estátua/busto (22);
- Coreto (21);
- Jardim (18);
- Parque para crianças (18);
- Simples (15);
- Pipoca/algodão-doce/cachorro-quente/guloseimas (10);
- Mesa para jogos (10);
- Catedral/igreja (8).

A partir destas respostas, podemos refletir tanto a respeito da forma como observam suas praças, situando o que consideram mais relevantes, como acerca do próprio imaginário deste grupo no que diz respeito à imagem "típica" de uma praça. É possível afirmar que os itens mais comentados fazem parte da representação social e da imagem mental representada por eles a partir das suas práticas cotidianas. Vale destacar que os elementos acima apresentados não variam significativamente de acordo com seus pólos e cidade de origem. Apresentam uma representação geral deste grupo. Há alguns mais específicos que estão diretamente relacionados com as cidades, como uma aluna do Rio de Janeiro que falou sobre moradores de rua nas praças. Ou como a menção ao busto de Euclides da Cunha (**anexo 2**) na praça da cidade de Cantagalo, comentada por uma aluna.

Há um item que me chamou a atenção nos relatos dos alunos das cidades de Bom Jardim, Cantagalo e Cordeiro. A praça da cidade de Cantagalo fica dentro da cidade e é motivo de orgulho para os moradores, por se tratar de um espaço bem arborizado, com coreto, bancos e algumas estátuas de pessoas ilustres – itens mencionados pelas estudantes. É interessante que as estudantes de Bom Jardim mencionaram os leões na praça, mas não falaram das demais estátuas. Há uma mulher que parece ser uma réplica da Venus de Milo e um homem que se parece muito também com as estátuas greco-romanas, semelhante à de Netuno, pela pose e olhar mais sisudo. Isto, de certa forma, já caracteriza uma forma de olhar estas imagens. Pode-se dizer que a menção às estátuas de animais demonstra aproximação deles com estas imagens que são de seu conhecimento. Já as estátuas da mulher e do homem criam um distanciamento, uma vez que estas obras de arte – como quase todas as obras de arte, pois está é uma característica específica deste tipo de imagem – não são do conhecimento de todos. Este distanciamento característico das obras de arte está diretamente relacionado às sensações presentes do momento da leitura de imagens. Ou seja, reconhecer uma imagem, lê-la, analisá-la e citá-la envolve necessariamente uma aproximação com a mesma.

As estudantes de Cordeiro citaram a maioria dos itens da praça principal, exceto o chafariz e um teto de plantas ao longo do passeio. Porém deixaram de mencionar os detalhes dos prédios. No centro da cidade há um prédio típico de cidades grandes, com vidro fumê e com seis andares. Parece ser o centro comercial da cidade. É interessante que, tanto em Bom Jardim como em Cordeiro, as duas praças do centro são próximas à estrada principal (RJ-116) e servem como um caminho ou uma calçada mais larga. Apresentam um chafariz no que seria o centro deste "passeio" e possuem bancos em seu entorno. São detalhes visuais que não foram comentados, ou seja, a associação de idéias no momento de descrição da praça destas e das outras cidades teve relação direta com o ideal de uma praça de uma cidade e seus significados associados e não necessariamente à plasticidade das mesmas, como podemos encontrar na descrição de Martine Joly no capítulo 2.

A questão 16, referente aos prédios das cidades, apresentou dois aspectos diferentes. Por um lado, houve grande preocupação na qualificação destes espaços, mas por outro, foram muitas colocações acerca da altura dos prédios ou o fato de serem modernos ou antigos, ou seja, sobre a estrutura do objeto "prédio". A menção de prédios no centro da cidade foi uma unanimidade. Somente uma falou sobre a diferença dos prédios entre os bairros. Os itens abaixo foram os mais relevantes:

- Novos/modernos (27);
- Antigos/velhos (23);
- Pequenos/baixos (15);
- Grandes/altos (34);
- Bons/bem cuidados/boa estrutura (12);
- Até cinco andares (19);
- De cinco a dez andares (7);
- Mais de dez andares (12);
- Residencial (11);
- Comercial (11);
- Médios (8);
- Bonitos (7).

Podemos perceber que muitos identificam os prédios relacionados à moradia e ao comércio e sempre têm juízo de valor. Muitos mencionaram a imponência dos prédios altos ou modernos, outros falaram sobre serem antigos e mal cuidados. Não houve nenhum tipo de comentário acerca de estátuas, placas ou qualquer outro tipo de imagem nestes prédios. É comum que prédios grandes tenham alguns quadros ou bustos na entrada ou dentro dele, ao

longo dos andares. A expectativa para esta questão era a de que pudessem observar os prédios do ponto de vista da sua arquitetura ou que mencionassem aspectos sobre ano de construção e diferenças entre estes prédios. Isto não ocorrer. Isso pode caracterizar que a idéia que estes estudantes relacionaram foi à de funcionalidade do objeto prédio e não houve uma análise como as das praças, relacionando elementos constitutivos de uma cultura local.

Na questão 17, eles foram perguntados quanto aos outdoors das cidades e sua localização e como são. É unânime a idéia de outdoor como um objeto vinculado nas ruas e estradas principais da cidade e do centro. Uma idéia freqüente foi a da intencionalidade das imagens, mensagens e conteúdo dos outdoors. Muitos mencionaram o fato de serem colocados em "pontos estratégicos" para a divulgação das mensagens, outros falaram sobre o fato de serem "chamativos" e, portanto, de atingirem seus objetivos chamando a atenção dos leitores e os instigando a comprar a idéia ou o produto anunciado. Abaixo estão relacionadas as respostas recorrente.

Quanto à localização:

- Centro/região central (29);
- Entrada/saída da cidade (21);
- Vários locais da cidade (20);
- Nas ruas/ruas principais/movimentadas (18);
- Rodovias/vias expressas (7);
- Pontos estratégicos (7);

Quanto ao conteúdo e forma:

- Propagandas (39);
- Grandes (25);
- Coloridos (16);
- "Chamativos" (15);
- De lojas da cidade (15);
- Propagandas políticas (9);
- Possuem imagens (3);
- Amplos (2).

Vale lembrar que se tratava de momento de eleição e por isto falaram sobre o uso do outdoor para propaganda políticas e outros falaram sobre ser ano de eleição. Além deste aspecto, é interessante percebermos que o outdoor não gera juízo de valor para a grande maioria dos estudantes. Poucos mencionaram aspectos qualitativos – bons, ruins, organizados,

bonitos, etc. Foi muito mais freqüente a análise do outdoor como um objeto relacionando-o, assim como os prédios, à sua funcionalidade.

A questão 17 é particular, pois tratava sobre as esculturas da cidade. Nesta questão, a expectativa era a de que citassem as pessoas homenageadas e descrevessem as imagens a partir dos elementos pré-iconográficos e iconográficos. Aqueles que dominassem a história local e conhecessem intimamente as pessoas, objetos ou referência das imagens poderiam sugerir leituras iconológicas destas esculturas. De certa forma as respostas atingiram ao esperado quanto aos personagens, mas muitas ainda apresentam juízos de valor, como bonitas, bem feitas, ruins, etc. Há um fato marcante nestas respostas que não houve em nenhuma das questões anteriores. Muitos falaram sobre a forma de produção das esculturas – bronze, mármore, gesso.

Este aspecto é curioso, pois estas questões foram feitas antes da atividade de leitura das imagens. Apesar de não haver uma pergunta direta sobre o material utilizado para a produção das imagens, nas questões de leitura houve uma pergunta quanto ao tipo de imagem, o que poderia sugerir uma associação ao material utilizado. Ou seja, apesar de não questionados diretamente, houve uma associação com um aspecto importante para a análise de uma obra de arte. Posso dizer que esta influência é específica deste grupo de alunos e estas respostas estão relacionadas ao conteúdo da disciplina em si. A associação, apesar de livre, foi norteada pela importância dada ao elemento "produção das imagens", muito recorrente nos textos da disciplina, afinal de contas, este é um ponto central desta discussão.

Abaixo, seguem as respostas mais freqüentes.

Quanto ao local:

- Praças (10);
- Igrejas (1).

Quanto ao tipo:

- Bustos (13);
- Forma de produção – Mármore (8); Bronze (7); Concreto (5); Gesso (2).

Quanto aos personagens:

- Pessoas ilustres/personalidades (13);
- Pessoas importantes para a cidade (11);
- Homenagens/padroeiros (4);
- Animais (4).

Quanto à qualificação:

- Belas/bonitas/bem-feitas (18);

- Antigas (5);
- Ruins (4).

A última questão aberta foi sobre as bancas de jornal. A expectativa era a de apurar as imagens lidas por eles neste espaço e a forma como estas imagens eram lidas, a partir da sua descrição das mesmas. Além disto, a banca de jornal era considerada uma imagem na medida em que sua disposição e exposição dos materiais poderiam ser lidas e interpretadas por eles também. Apresento então os quatro aspectos mencionados e as respostas mais recorrentes.

Quanto à forma:

- Pequenas (33);
- Grandes (11);
- Normal (5);
- Imagens coloridas (11).

Quanto à localização:

- Centro da cidade (7);
- Outros bairros/toda a cidade (3).

Quanto ao conteúdo:

- Jornais (55);
- Revistas (61);
- Cartazes (10);
- Cartões telefônicos (5);

Quanto à qualificação:

- Organizadas (12);
- Desorganizadas (12)
- Diversidade/variedade (17);
- Simples (15);

Ainda há comentários quanto à qualidade dos materiais, ou o quanto são interessantes. Muitos comentam que são modernas; outros dizem que são simples e não são tão modernas assim. Aqui o maior destaque pode ser para a o fato de apresentarem estes espaços diretamente associados à venda de produtos e nem sempre são jornais e revistas. Alguns estudantes comentaram que são vendidos doces nestas bancas, por exemplo. De qualquer forma, não foram identificadas classificações de revistas e jornais, nem foram mencionadas as imagens que estão nestas revistas e jornais. Poucos mencionaram a forma de apresentação das imagens. Somente uma aluna mencionou as imagens de mulheres nuas de revistas masculinas. Estes relacionaram o uso das imagens como um atrativo, mas foram poucos.

4.6 Análise das leituras

Após o registro de suas leituras, houve um momento de debate aberto para a rediscussão das imagens. Este foi registrado com filmagem e serviu para auxiliar na identificação das falas e interpretações das leituras. Era neste momento que eu falava sobre a origem das imagens, seus autores e época de produção. Uma questão interessante foi que, na medida em que tomavam conhecimento da "resposta correta" para aquelas questões, muitos riscavam suas respostas e colocavam as informações que eu dava, ou faziam as mudanças porque alguém comentou. Tentei identificar a resposta anterior à influência da discussão e registrei a que originalmente foi elaborada por eles. Em alguns casos, não foi possível ter a certeza de que as respostas sobre os autores (Picasso, Sebastião Salgado) foram antes ou depois do conhecimento deles.

Sem ter a pretensão de crítica de arte nem esgotar as possibilidades de interpretação das imagens utilizadas aqui, apresento as imagens, seus usos, leituras e intenções e a análise do registro dos estudantes.

4.6.1 Imagem 1 da oficina

A imagem abaixo é uma pintura de Pablo Picasso, conhecido como pintor cubista devido ao traço de sua pintura, que remete a figuras geométricas. Como diversos artistas, ele passou por diferentes fases e uma delas é o barbarismo, assim conhecido devido ao que ele retratava – guerras, como Guernica, e a imagem utilizada neste trabalho, Mulher Chorando. Alguns dados desta imagem foram comentados por A. Manguel (2003) e apresentados aqui anteriormente. Em suma, *Mulher Chorando* não é apenas um quadro, mas uma série de pinturas de mulheres que choram. Além disto, para a elaboração destes quadros ele possuía uma musa, chamada Dora Maar. Ela foi sua amante em Paris e vivia para servir-lhe. Era uma fotógrafa pouco conhecida, jovem e bela por quem ele se apaixonou em um dos cafés parisienses, quando exilado. A imagem é de 1937 e Picasso, que é espanhol, estava afastado de seu país devido à guerra civil e de suas muitas manifestações políticas, que o fez ser perseguido.

Imagem 2 – Pintura de Pablo Picasso (Mulher Chorando)

Fonte: http://gernika37.blogspot.com/2007_04_01_archive.html

A imagem apresenta detalhes que podem ser lidos como "marcadores históricos": o chapéu e o lenço usado para enxugar as lágrimas eram muito comuns para uma mulher da primeira metade do século XX. Além disto, a roupa com ombreiras e o penteado ajudam a situar historicamente a imagem em uma época.

Vários elementos na imagem contribuem para reforçar a interpretação de que a personagem é uma mulher triste. Entre eles, podemos citar as sobrancelhas da personagem representada apontando para baixo, a escolha das cores, a pose e o traçado anguloso. Vista de lado ou de frente a figura apresenta ângulos de seu rosto retratados em cores diferentes, o que acentua a dramaticidade da imagem, e ao mesmo tempo facilita a associação da tela ao

cubismo ou ao autor. Entretanto, alguns estudantes associaram certos elementos da imagem (gama de cores, geometria dos traços, etc.) a outros autores e/ou outras tendências.

Com relação à leitura dos estudantes, há algumas questões primordiais. No capítulo 2, há uma discussão de E. Panofsky (1976) a respeito do *observador ingênuo*. Retomando a discussão, ele diferencia o observador ingênuo de um observador crítico. O observador ingênuo avalia e interpreta a obra de arte sem se importar em saber se sua apreciação ou interpretação estão certas ou erradas. É neste sentido que proponho uma diferenciação entre observador ingênuo e observador crítico. A partir deste critério, posso dizer que mais da metade do grupo investigado (55%) apresentou estas características de observadores ingênuos. E. Panofsky (1976) ainda acrescenta que ele faz uso de sua bagagem cultural para a leitura. Não que o crítico não o faça, afinal de contas lemos a partir do nosso conhecimento. Mas esta é a característica mais marcante da leitura do observador ingênuo. Vale ressaltar que este dado serve para a leitura desta pintura.

No que diz respeito ao primeiro tipo de leitura, houve certo comprometimento com a descrição da imagem, apesar de perceber um número maior de leituras simples, de uma descrição menos rica. Seja de forma simplificada ou utilizando mais recursos da própria imagem (a partir de seus diferentes eixos plásticos), a leitura de nível pré-iconográfico ocorreu em quase 80% dos casos.

Dentre os 20% dos casos em que não houve descrição da imagem, seja a partir de seus eixos plásticos ou a partir de critérios pessoais, há um percentual (15%) que realizou a leitura iconográfica, ou seja, fez algum tipo de interpretação da imagem. Deste grupo, somente 1 estudante não a analisou a partir de eixos plásticos, mas a partir de opinião pessoal. Ou seja, quase todos que não fizeram leitura pré-iconográfica fizeram a leitura iconográfica a partir dos eixos plásticos. Isto demonstra que a maior parte dos nossos observadores ingênuos se encontra no nível iconográfico, em que a leitura se realiza a partir de seus gostos pessoais ou critérios pessoais para a interpretação.

De qualquer forma, há um percentual de casos (52%) de interpretação ou leitura a partir dos eixos plásticos, o que leva a crer que estes estudantes tinham um compromisso com a leitura da imagem a partir da experiência estética. Uma das características para que este tipo de leitura tenha ocorrido se deve ao fato destes estudantes exercitarem atividades parecidas de leitura ao longo da disciplina. Ou seja, a leitura de obras de arte a partir destes critérios plásticos pode ter feito com que apresentassem maior conhecimento a respeito de "como ler uma obra de arte". Existe uma exigência quanto à análise deste tipo de imagem, ou seja, tanto

descrevendo quanto interpretando, a pintura exige mais do leitor. Nas outras imagens os resultados foram diferentes, como apresento mais à frente.

Mesmo não tendo sido recorrente, houve uma quantidade de estudantes que realizou a leitura da imagem 1 a partir de seus gostos pessoais. Ou seja, algumas chegaram a dizer que "não gostaram" da imagem, que "se tivesse que comprar, não escolheria esta imagem". Há um paradoxo interessante aqui. Apesar de se tratar de um espaço escolar e de a maioria saber que há critérios específicos de leitura de imagens artísticas, há também um pressuposto de que uma imagem é passível de leitura e interpretação e no momento da oficina elas possuíam esta liberdade leitora (CHARTIER, 1999). Ou seja, o espaço da oficina contribuiu para que as leituras não seguissem somente os critérios pessoais ou leituras a partir de eixos plásticos. Ao mesmo tempo em que há uma polissemia de leitura e uma riqueza de interpretações, há aquelas advindas somente de critérios pessoais e de caráter pouco polissêmico.

De um lado a legitimidade cultural da pintura levou ao distanciamento da mesma, a ponto de ser analisada esteticamente, por outro elas tiveram a liberdade – a partir também do que propõe a disciplina – para interpretar, atribuir sentidos pessoais às imagens. Talvez se o local de leitura fosse um museu eles não se sentiriam tão confortáveis para isto, pois sabem que as imagens expostas lá devem ser lidas a partir de certos parâmetros/categorias esperados. Apesar da disciplina Imagem e Educação apresentar estes parâmetros ao longo do semestre aos alunos, o espaço de sala de aula pode ser favorável sim a uma leitura mais polissêmica, na que permite interpretações que outros espaços (especialmente os legitimados pela cultura dominante) não permitiriam.

Apresento aqui as diferentes leituras dos estudantes. Há uma observação especial quanto à classificação da imagem em algum movimento artístico ou pertencente a algum autor específico. Um exemplo disto é a estudante de Bom Jesus de Itabapoana que classificou como surrealismo e citou Salvador Dali. Pode-se dizer que, apesar de ser uma pintura de Picasso, a sua indicação não está tão descontextualizada, uma vez que ela relaciona o artista ao movimento ao qual faz parte. Diferente desta, a estudante de São Gonçalo (pólo de Saquarema) disse que pertencia ao surrealismo, mas citou Monet como autor da imagem.

Há alguns exemplos clássicos do que seria um observador ingênuo para Panofsky. Ao serem perguntadas "o que vocês vêem?", as estudantes responderam assim: "uma mulher sendo forçada a engolir o jornal" (Rio de Janeiro – curso presencial); "máscara em homem" (Três Rios); "dois rostos unidos formando um só rosto" (Três Rios); "uma mulher desesperada chorando, comendo um papel de nervoso" (Volta Redonda, moradora de Resende); "vejo um homem aflito" (Cantagalo, cidade e pólo); "eu vejo uma mulher vestindo

roupas do tempo antigo" (Itaocara, moradora de São Sebastião do Alto). Em todos estes exemplos podemos perceber algo em comum: todas falam do que viram na imagem, mas de forma simples e sem recursos estéticos sendo mencionados, ou seja, as leituras são muito mais o que elas entenderam da imagem do que a descrição dos elementos iconográficos em si.

Um outro exemplo deste observador ingênuo é quando foram atribuídos à imagem valores e gostos pessoais, como na pergunta "que tipo de imagem é esta?" e a estudante de Cardoso Moreira (São Fidélis) responde que é "um tipo estranho". Ou seja, ela não faz menção ao formato ou à linguagem da imagem, mas responde a partir de seus critérios pessoais o que achou da imagem. Como também a outra estudante de Saquarema disse que "de raiva ela [a mulher na imagem] mastiga o papel".

A estudante do Rio de Janeiro (Saquarema) vai além dos critérios pessoais e atribui uma idéia à mensagem que a imagem 1 pretende passar. Ela diz: [A imagem significa] "que você é o que você ingere". Não há nada em sua resposta que justifique o uso desta frase, de qualquer forma, algo na imagem a sensibilizou e a fez pensar a este respeito. Seria a mão na boca um indício de seu arrependimento por ter comido algo? Outra estudante de Itaocara ainda falou que "temos que ter cuidado com nossas palavras, pois estas podem ferir ou alegrar o outro". Enfim, algo a respeito da boca da mulher na pintura as levou a estas interpretações que exemplificam esta apropriação da imagem a partir de seus pensamentos e não da iconicidade da mesma.

Há também exemplos de leituras em que os elementos imagéticos ou eixos plásticos foram imprescindíveis para elas, como é o caso da estudante de Piraí (Barra do Piraí) que apresenta a imagem assim: [Vejo] "muitas cores. Forma humana, rosto, parte do tronco, figura estranha com formas geométricas no rosto (boa, enfeite de cabelo), cabelos longos, um fundo colorido na imagem, linhas verticais, linhas horizontais". Apesar do adjetivo em "figura estranha" a leitura se conteve em apresentar os elementos plásticos da imagem. Além desta, uma aluna de Barra Mansa (VRE) disse que se trata de

> uma pessoa temerosa, rezando e em sua face duas outras pessoas de braços erguidos. Quem reza acredito ser a mulher pelos cabelos longos e enfeites, e as duas pessoas em sua face. Não sou capaz de definir o sexo. [...] A imagem utiliza traços retos e com pouca perspectiva, cores vivas e tons pastéis.

Para fechar este tipo de leitura descritiva a partir de eixos plásticos, segue o exemplo da estudante de São Francisco do Itabapoana, que apresenta a imagem como "uma pessoa usando uma máscara branca, cabelos longos, uso de cores quentes". Nos três exemplos pode-

se perceber que os elementos plásticos da imagem foram mais relevantes que a interpretação da imagem. Dentre muitos fatores aos quais poderia atribuir estas respostas, acredito que a maior influência tenha sido de fato a aprendizagem da leitura descritiva de imagens, desenvolvida ao longo da disciplina. Por outro lado, posso pensar nesta descrição como mais uma forma de distinção entre as estudantes. O fato de escolherem este caminho leva a crer uma intenção de se distinguir de outras leituras, apresentando assim uma descrição mais complexa dos elementos visuais da imagem.

Houve um outro grupo de leitoras que foram aquelas que interpretaram as imagens a partir de seus eixos plásticos, mas que não se preocuparam tanto ou nada com a descrição pré-iconográfica das mesmas. A partir dos elementos visuais, elaborou uma leitura iconográfica. Alguns exemplos:

- "Eu vejo uma pessoa, aparentemente uma mulher. Olhar de desespero, nervosismo, ansiedade, inquietação, medo. [...] Essa imagem pode estar retratando um momento de conflito, talvez uma guerra. Sentimentos que o autor queria expressar. Emoções dele em relação a algum fato ou própria emoção". – Saquarema (SAQ)
- "Vejo uma pessoa do sexo feminino como se estivesse com a boca lacrada, como se estivesse sendo impedida de falar". – Carmo (CAN)
- "Parece que o personagem da figura está com alguma coisa prendendo (machucando) o seu rosto, mais precisamente sua boca, e ele está querendo arrancar. O seu olhar parece triste" – São Sebastião do Alto (ITO)
- "Imagem (pintura) de uma mulher com chapéu, parece estar com um semblante sofrido. [...] transmite o sofrimento de uma mulher que possui em seu rosto as marcas da dor, devido às sobrancelhas baixas, os olhos tristes". – Gargaú (SFR)

Percebemos aqui que todas se preocuparam mais em interpretar a imagem e pensar em seus significados não explícitos a descrever somente. No primeiro e no quarto exemplos, ainda percebemos uma intenção de justificar a interpretação a partir da descrição dos elementos plásticos da imagem. No segundo e terceiro, percebe-se que houve somente uma interpretação das imagens sem explicitar uma leitura pré-iconográfica, ainda que possa ter ocorrido.

Algumas incertezas e paradoxos também estiveram presentes, como o fato de terem mencionado o movimento cubista ou Picasso não ter relação direta na interpretação iconográfica nem na descrição a partir dos eixos plásticos da imagem. Exemplo disto é a leitura da estudante do Rio de Janeiro (curso presencial) que diz: "Uma imagem aparentemente do cubismo, mas que expressa tristeza. A imagem parece ser de um rosto.

Muitas cores, rosto feminino". Apesar de alguns elementos como as cores, a personagem (mulher), vejo que não há muita distinção entre este tipo de resposta e aquele que menciona somente se tratar de uma mulher. Além disto, a tristeza a partir da imagem foi algo comum a muitas leituras do grupo. Neste sentido, posso dizer que o fato de saberem a qual movimento a imagem pertence não é garantia de que a leitura da imagem será mais polissêmica, porém há uma tendência para que isto ocorra. Uma vez conhecendo a obra, o estudante é capaz de elaborar uma discussão mais estruturada, como é o exemplo desta estudante:

> Uma obra de Pablo Picasso na fase do cubismo retratando uma mulher chorando. Se não me engano essa mulher foi sua esposa (Nora...). [...] Aproximadamente anos 40. Óleo em tela (cubismo). [...] A imagem me passa o sentido de sofrimento, angústia, profunda tristeza. Parece que a mulher está enxugando as lágrimas com um lenço. (estudante de São Gonçalo – SAQ)

Há um exemplo bem interessante de uso de critérios pessoais em que há leitura iconográfica, apesar de emoções pessoais. "Para mim, passa a idéia de uma mulher jogando baralho e está muito insegura, com medo de perder o jogo", diz a estudante de Volta Redonda (VRE). Neste caso, ela é clara em apresentar uma interpretação pessoal, mas que está pautada numa leitura iconográfica e não numa leitura pessoal com atribuição de juízo de valor.

De maneira geral, posso dizer que houve mais descrições de imagens, mas um grande número de estudantes interpretou as imagens também, seja a partir de critérios pessoais como a partir da leitura iconográfica.

4.6.2 Imagem 2 da oficina

Esta imagem é uma fotografia de Sebastião Salgado, fotógrafo brasileiro. Data de 1996 e foi tirada no campo Kamaz, onde estavam afegãos desabrigados, migrando, fugindo da guerra. Faz parte da coleção Êxodos, que é uma série de fotografias de diferentes povos que estão, por diversos motivos, migrando para outros locais. Sebastião Salgado acompanhou famílias e grupos que estão em diferentes tipos de êxodo e registrou estas famílias/povos em fotografias.

Imagem 2 – Fotografia de Sebastião Salgado

The Kamaz camp for displaced Afghans. Mazar-e äarif, Afghanistan. 1996

Fonte: http://twowheelphotos.blogspot.com/2005/12/sebastio-salgado-exodus.html

A partir da análise desta imagem, pode-se dizer que há um misto de sentimentos presentes nas leituras (verificados a partir do conceito 2a onde há a influência de interpretação a partir de emoções pessoais, conforme apresentei no item 4.4 deste capítulo) e isto foi verificado pela maioria dos estudantes. Ao mesmo tempo em que há dor, sofrimento, tristeza,

guerra, crianças tristes, sujas, sozinhas, etc., há uma idéia de força nesta imagem. Apesar de a imagem denotar uma idéia de arte, a pose dos personagens e a situação em si geram uma interpretação do gênero fotojornalismo. Por isto, várias estudantes mencionaram ser uma fotografia jornalística (grande maioria). Isto se deve ao fato de a imagem ser em preto-e-branco (muitas comentam isso) e apresentar uma pose, em que as crianças estão de frente para a câmera e olhando para ela, o que caracteriza a intencionalidade de gerar estas sensações.

As crianças estão com vestidos que, pelo tamanho, parecem ter sido doados por outras pessoas. A criança mais velha usa um vestido com alguns desenhos ou bordados por todo o tecido e a mais nova usa um vestido sem estampas. Não há como precisar se estão ali sozinhas ou com seus pais.

Em relação à interpretação das alunas, há alguns pontos bem interessantes. Muitas falam sobre fraternidade, ou crianças que têm de amadurecer antes do tempo. Comentam sobre a perda da infância, ou sobre crianças que trabalham para sustentar uma família. Em termos gerais, a associação mais comum seria que a imagem é lida com um sentimento de tristeza, a mensagem principal é a de sofrimento. Um ponto forte desta imagem é a ambigüidade de sentimentos presentes quando mencionam o trabalho das crianças, ou o amadurecimento da mais velha tendo que cuidar da mais nova. Esta ambigüidade pode estar relacionada de duas maneiras:

1. O imaginário deste grupo explicaria a idéia de que, mesmo na dor e sofrimento (muitas vezes talvez por isto), as crianças se tornam mais unidas e, então, há uma fraternidade, um amadurecimento e uma força gerada devido à situação em que se encontram. Seria a idéia muito comum de que “é no sofrimento e na dor que as pessoas se unem” e outras afirmações similares facilmente encontradas no senso comum.

   Isto pode demonstrar como a fotografia gerou sensações diferenciadas em cada um e, ao mesmo tempo, como as estudantes fizeram uso de conhecimentos distintos no momento da leitura. Apesar de saberem da intencionalidade da disciplina em trabalhar com as imagens e sua polissemia, elas se permitem fazer uso de conhecimentos e valores pessoais, advindos de conhecimentos não científicos (popular e senso comum) articulados a conhecimentos científicos (imagem em preto e branco, fotógrafo artista).

2. A própria imagem pode gerar ambigüidade de leitura e sentimentos. Mesmo sem amplo conhecimento a respeito de produção de imagens, a fotografia é uma expressão imagética muito comum no cotidiano da população como um todo. Posso afirmar que

> a maioria das estudantes têm acesso a elas em jornais, revistas, internet, em casa, etc. Além disto, é comum utilizarmos a fotografia para registrar momentos pessoais importantes e para celebrar eventos. Hoje em dia, com a câmera digital, isto se tornou uma prática mais comum ainda entre as famílias. Neste sentido, digo que a aproximação do leitor com este tipo de imagem é maior, de uma forma geral, do que com a pintura. E, na medida em que a apropriação se torna maior, é comum encontrarmos pessoas de diferentes classes sociais e faixas etárias fazendo uso de uma câmera fotográfica e inclusive manipulando outras funções, como cores, formas, papel de parede, e não somente clicando para tirar a foto. Além disto, ao longo da disciplina, os estudantes tiveram contato com outros tipos de imagem, com aulas específicas de história da fotografia, sobre o funcionamento da mesma e etc.
>
> Por isto, muitas perceberam que esta imagem está querendo tratar de uma situação conflitante, seja de pobreza, de guerra ou de trabalho infantil. Foi comum a interpretação desta imagem como a "perda da infância", presente em quase todas as falas. Outra idéia corrente foi a de um registro jornalístico, ou relato de um fato no sentido de denúncia – seja por um "artista que fotografa refugiados de guerra" como por "um jornalista que está fazendo um documentário" ou ainda por um fotógrafo comum e amador que viu aquela situação e a registrou.

Outro ponto que identifiquei nas leituras dos estudantes foi quanto à origem da imagem. Elas mencionaram tanto referência a espaços fixos como reais e/ou em movimento. Houve aqueles que mencionaram jornais, revistas, exposições, demonstrando que esta imagem encontra-se registrada de alguma maneira em formato de imagem fixo – álbum de retrato, museus, galerias. Outros dizem que esta imagem pode ser encontrada em todos os lugares onde há pobreza, como o Brasil. É interessante que neste último caso, elas não caracterizam a imagem como estática, mas como um registro de algo em movimento. Elas não relacionam necessariamente a imagem em formato de vídeo ou texto fílmico, mas registrada como imagem fixa podendo ser encontrada em locais em movimento. "Ela faz parte da realidade de muitas crianças em países em guerra". Há uma idéia aí de imagem viva/animada/real, remetendo ao fato de estarem ocorrendo neste momento em vários lugares, a ponto de vários dizerem isso.

Há uma relação clara de sentimento estabelecido no momento de leitura da imagem. Podemos perceber isto com as expressões "crianças do nosso Brasil", "do nosso nordeste" ou ainda "nossas crianças". Há uma apropriação desta imagem para si e para seus sentimentos

angustiados com relação ao que chamaram de "nossas" crianças, como se trouxessem o problema para si e criassem uma relação de afago com as personagens da imagem. Claro que houve a intenção de sensibilização no uso desta imagem e isto pôde ser verificado com as falas dos estudantes.

De uma forma geral, todos os estudantes mencionaram a fotorreportagem[22], mais comum e de maior circulação. Só não podemos afirmar que todos fizeram menção a este tipo de fotografia, pois houve aqueles que só mencionaram fotografia, sem definir seu gênero. Podemos encontrar ainda associações com a idéia de reportagens ou documentários. Há aqueles que também mencionam a fotografia como uma forma de registrar a história daquelas crianças ou como denúncia. Quando elas estabelecem este tipo de relação, corroboram a idéia deste gênero, pois a fotografia jornalística tem como função o registro de flagrantes do cotidiano da vida das pessoas.

Houve um número considerável de respostas relacionas à guerra (49), de holocausto (6) e nazismo (5), ou seja, mais de 1/3 (um terço). É interessante que elas mencionam o uso de uniformes pelas meninas da foto e isto gerou uma conexão imediata com os trajes de crianças em momento de guerra. Muitas se utilizaram do fato de a imagem ser em preto e branco para dizer que era uma fotografia da Primeira ou da Segunda Guerra Mundial. Houve ainda quem mencionasse campo de refugiados, indicando que estas crianças eram judias e por isto estavam em campos de concentração. Para esta leitura, acredito que o cenário da imagem com a parede ao fundo tenha sido uma ferramenta para esta interpretação.

Vale ressaltar que as fotografias que temos de crianças judias, no momento do nazismo na Alemanha, mostram personagens com traços e trajes diferentes destes das imagens. E a qualidade daquelas imagens é inferior a qualidade desta. Somente as imagens recentes em preto e branco têm esta definição devido à qualidade dos equipamentos atuais. Além disto, o fato de as crianças estarem "gordinhas" (como falaram as alunas) leva a crer, apesar de sua condição, que ainda não estão subnutridas. Pode ser que tenham acabado de perder suas casas.

De qualquer forma, a interpretação delas não se distancia muito da história real da imagem – crianças refugiadas de uma guerra e migrando – devido à familiaridade com a linguagem da fotografia e com a idéia de representação do real. Algumas alunas falam que as crianças estão uniformizadas e que a pulseira de uma delas serviria para ser identificada neste campo. Outras mencionam o fato delas terem raspado a cabeça como algo comum para que

[22] A discussão sobre os tipos de fotografia encontra-se no item 1.4.1 deste trabalho, no capítulo 1.

não se adquira doenças, como o piolho. Ou seja, outra característica de crianças em campos refugiados de guerra.

Outra questão relevante nas respostas das estudantes é que não há associação da imagem 2 com seus possíveis autores da mesma forma como houve com a imagem 1. Entendi que isso foi devido ao fato de terem pensado que, para a pintura há um pressuposto ou uma idéia de que devemos conhecer seus autores, suas obras ou os movimentos artísticos mais famosos. Ou seja, interpretar uma obra de arte é saber classificá-la em relação aos movimentos artísticos e seus autores. Isto fez com que um número considerável de estudantes tenha feito algum tipo de associação a movimento artístico e a pintores famosos para a imagem 1, o que não ocorreu com a fotografia. Pode ser conseqüência desta idéia de que qualquer pessoa, conhecida ou não, profissional ou amadora, poderia ter tirado esta foto. Portanto, não há esta exigência em destacar um artista. Fora o fato de a divulgação de fotógrafos ser menor que a de pintores, o que permite a compreensão de houve uma interpretação mais livre da fotografia, fora o fato de a fotografia ser uma imagem mais familiar para eles.

Apresento agora o perfil de leitura de imagens destes estudantes, através de alguns exemplos de leitura da imagem 2. Quando falo que a primeira interpretação é emocional, significa que os elementos plásticos não foram tão significativos no momento da leitura, ou seja, houve maior atribuição dos sentimentos pessoais em relação à imagem para a elaboração da resposta. Exemplos disto é a fala da estudante de Bom Jesus de Itabapoana que diz: [A imagem] "chama a atenção para a miséria em *nosso* país". A atribuição do pronome adjetivo "nosso" demonstra que a sua interpretação foi pautada por uma série de experiências de fatos parecidos, com crianças sofrendo pelo país e ela associou suas emoções e sentimentos para a atribuição e interpretação das duas crianças como brasileiras. Este é um caso perfeito do que E. Panofsky chamou de "observador ingênuo", pois ela não utiliza os elementos plásticos para a leitura da imagem, mas seus sentimentos, conhecimentos e experiência pessoal. Outro exemplo disto é da aluna de Volta Redonda (Barra Mansa) que disse que "a imagem mostra a grande diferença social que aflige nossa humanidade".

Outro caso foi o da associação dos elementos plásticos para o reconhecimento da imagem, mas com uma interpretação pautada em emoções causadas pela imagem. Vale lembrar que esta é mesmo uma das intenções do fotógrafo e das atividades realizadas no trabalho de campo desta pesquisa. A estudante de Saquarema (moradora de Araruama) diz que "é uma imagem cinza de acordo com o sofrimento exposto. [...] Duas crianças tristes em que a solidão e o sofrimento são retratados do *fundo d'alma*". A associação de um dos eixos

plásticos mencionados por M. Joly (e.g. cor) e dos sentimentos pessoais identificados pela expressão grifada demonstra que a emoção predominou a interpretação estética no momento da leitura. E, neste caso, não estamos tão próximos a um exemplo de leitura ingênua, uma vez que a aluna se apropria de certa forma da estética da imagem e a utiliza de maneira pessoal. Ela não tem compromisso com a interpretação iconográfica, neste caso.

Exemplos contrários a estes são o da aluna de Piraí (moradora de Barra do Piraí) e o da estudante de Saquarema (Rio de Janeiro).

> As crianças parecem que estão sujas e com olhares tristes, porém percebo que elas parecem ser saudáveis. Parece que estão passando por um período difícil, como uma guerra grande, ou uma guerra interna. Ou ainda parece que são crianças trabalhadoras, sem perspectivas. (B. Piraí)

Ela apresenta mais de uma possibilidade de interpretação para a imagem e todas justificadas por uma leitura pré-iconográfica e sem tom de emoção tão forte como as demais, mas a partir de elementos plásticos ela constrói as associações.

> [Vejo] "duas crianças, denotando tristeza pelo olhar, abandonadas, com algum tipo de miséria (social e psicológica), com roupas iguais, talvez de uma instituição, ao fundo um muro". (Depoimento da estudante de Saquarema – moradora do Rio de Janeiro).

Ou seja, ela utiliza os elementos plásticos e interpreta a partir dos mesmos. Há uma leitura iconográfica (talvez de uma instituição), que ela constrói a partir de uma leitura pré-iconográfica (tristeza pelo olhar, roupas iguais). Um terceiro exemplo deste tipo de leitura, pré-iconográfica e iconográfica associadas, é este da estudante de Saquarema (Rio Bonito):

> Vejo na foto duas crianças vivendo precariamente, casa com parede de barro. Eles me parecem sujos, o cabelo do menino caindo ou mal cortado, demonstra que ele tenha problemas no couro cabeludo. Os olhos deles não demonstram a alegria que vemos nas crianças normalmente. (estudante de Saquarema, resposta à imagem 2)

Neste caso fica claro o uso dos argumentos estéticos (cabelo caindo ou mal cortado; parede de barro; olhar triste) para a atribuição da interpretação iconográfica (ele tem problemas no couro cabeludo; vivem precariamente; não são alegres como as demais crianças).

No mesmo pólo, há um caso interessante de associação de elementos estéticos com experiências ou conhecimentos pessoais, porém com uma leitura iconográfica, moradora de Saquarema mesmo: [Vejo] "duas crianças humildes, provavelmente de área rural, uma textura

de fundo como parede de barro". A associação do eixo "textura", citada desta maneira pela estudante, à situação de pobreza do meio rural demonstra como a interpretação tem um tom pessoal, mas que não demonstra a mesma emoção das falas anteriores, ou seja, a análise da imagem é do seu ponto de vista estético. Mais à frente a estudante fala da situação de pobreza e miséria também, mas sua análise primeira foi estética.

Há ainda o exemplo de uma aluna que apresenta emoções e tons pessoais na mensagem, mas não deixa de estabelecer os dois níveis de leitura da imagem 2, pré-iconográfica e iconográfica. Foi o caso da estudante e moradora de Volta Redonda:

> [Vejo] pobreza, tristeza, duas crianças sofridas, com roupas sujas, cabelo raspado e de outra sem pentear, aparenta ser a menina mais velha e um no colo com dois anos. A imagem passa sofrimento de duas crianças órfãs, do sofrimento das crianças quando perdem seus familiares na guerra. Pode ter sido retirada de arquivos de fotografias relacionados aos refugiados de guerra. [...] Infelizmente há crianças assim no nordeste brasileiro.

Ela relatou vários tipos de pobreza e miséria e, ao final, acrescentou aproximação com a imagem, a partir da referência de que poderiam ser crianças brasileiras, do nordeste. Ou seja, mesmo apresentando esta aproximação ela não deixou de fazer a interpretação a partir dos elementos plásticos da imagem.

Além destes exemplos, há aquelas que citam expressões como "horror das guerras", "realidade cruel" demonstrando sentimentos e atribuindo adjetivos à imagem.

4.6.3 Imagem 3 da oficina

As imagens abaixo, sem e com legendas, e trata-se de uma propaganda do absorvente Tampax, em que aparecem imediatamente duas leituras possíveis da imagem com as legendas. Uma representa a liberdade feminina ao usar um absorvente interno, que a permite nadar e entrar no mar sem problemas, pois está protegida. Uma ampliação desta leitura é a de que a mulher sente-se tão protegida que nem percebe a presença de tubarões ao seu redor. A segunda interpretação, seguramente a que foi objetivo desta propaganda, é a de que a mulher está protegida, pois o absorvente tem uma capacidade de absorção do sangue tão grande a ponto de os tubarões nem se aproximarem dela, pois não sentem o cheiro de sangue. O absorvente não deixaria resquícios, devido à tamanha eficácia.

Imagem 4 (sem legendas)

Imagem 5 (com as legendas) – Propaganda da Tampax

Fonte: http://milcoisas.blog.com.pt/?p=73

Inicialmente, posso dizer que a imagem apresenta elementos que demonstram certa objetividade desta imagem. Talvez isto tenha aparecido também nas leituras dos estudantes. Diferente das demais, onde aspectos iconográficos e iconológicos apresentam uma importância maior, a característica desta imagem é informativa. Neste sentido, ela apresenta algumas leituras mais objetivas dos estudantes também.

Há dois conceitos diretamente associados a esta imagem. O primeiro é de Roland Barthes que segue critérios parecidos com as figuras apresentadas no capítulo 1 deste trabalho. Ou seja, textos publicitários cujo objetivo é o convencimento para a aquisição de um produto por parte do leitor. Nestes casos, a imagem exige um tipo de texto ou de legenda diretamente articulado ao seu sentido no momento da interpretação. Retirando-se o texto obtém-se outro(s) sentido(s) a partir da mesma imagem. Este conceito é chamado de *mensagem parasita* pelo autor, ou seja, como o organismo que o nomeia o texto "se alimenta" da imagem para ter sentido, se hospeda de forma a só ter vida a partir da imagem. E esta é diretamente dependente do texto para que seja interpretada com o objetivo de sua produção.

Neste sentido, esta imagem foi utilizada também para um fim didático, em que a intenção era que interpretassem a imagem sem e com a legenda, em um jogo conforme a publicidade costuma fazer. A partir disto, a forma de analisar a imagem 3 será um pouco diferente das anteriores. A partir da mesma estratégia para as questões abertas sobre as cidades dos estudantes, fiz um levantamento sobre a recorrência de expressões e idéias e então apresento algumas características deste grupo.

De uma maneira geral, na imagem sem legendas as alunas apresentaram a mulher nadando junto a tubarões (quase 100%), sendo que algumas mencionaram que estaria se afogando ou até mesmo que fora jogada ao mar ou caiu "no rio de tubarões", como mencionou a estudante de Campos (SFR) ou que a mulher é "domadora de tubarões" de outra aluna de Campos (SFR). Apesar de a maioria ter mencionado o mar, o oceano e a praia como local, algumas falaram de aquário e tanque. Nestes casos, há uma referência a documentários e vídeos televisivos ou a filmes. Além das que mencionaram filmes, televisão ou vídeo, há nas respostas algumas referências, como é o caso da estudante de Três Rios (TRI) que diz se tratar de uma imagem de "algum fotógrafo que se encontrava dentro de uma gaiola de segurança", o que remete a cenas de documentários de TV. Ou da estudante de Campos (SFR) que fala "perigo de afogamento e de ser devorada por tubarões" e que a mulher "luta para sair da situação".

No que diz respeito ao autor da imagem, não há tanta referência como nas imagens 1 e 2. Poucas falaram de Portinari ou Dali, outras disseram que se trata de pintura, mas não

mencionam seus autores. Com relação a este último ponto, foi mais comum do que eu imaginava encontrar, como tipo de imagem, a pintura. Mas há uma questão pertinente nesta classificação, pois tanto a pintura quanto o filme e montagem (ou digitalização da imagem, conforme mencionaram) possuem como característica comum o fato de serem manipuláveis e de não necessariamente representar o real. Obviamente, para a montagem e produção de imagens digitais existe esta liberdade de criação de imagens sem que exista um referente diretamente associado. Para o filme e a pintura também é comum encontrarmos este tipo de imagem, em que os referentes não precisam necessariamente representar fielmente a realidade. Talvez isto tenha feito com que grande parte delas tenha classificado desta maneira.

O outro ponto em comum seria a associação de pesquisadores, cientistas, biólogos, mergulhares e jornalistas à produção desta imagem com o intuito de criar uma narrativa informativa, seja em movimento ou fixa. Afinal de contas, faz sentido a associação de biólogos com expressões como "amor pela natureza, um bom relacionamento entre animais perigosos e o homem", que não seria exercido por outras pessoas senão os especialistas "neste tipo de animal", como algumas mencionam.

Há algumas que não associam esta imagem a algum filme ou a um registro proposital, mas como um acidente, ou como uma situação corriqueira. Dentre elas, há associações com a fragilidade feminina e também com a força da mulher, conforme percebemos na leitura da estudante de Volta Redonda (VRE) que acrescenta que a imagem 3 "é maravilhosa e apresenta a mulher atual", devido à coragem que ela havia comentado antes. Inclusive, os temas coragem e ousadia foram bastante recorrentes e indicam uma mulher forte.

O conceito de imagem narrativa, como já foi comentado no capítulo 2 deste trabalho, não precisa estar explícita no momento de produção da imagem, mas irá aparecer mesmo quando esta não é a intenção específica. É claro que a imagem 3 apresenta certa narrativa, mas mesmo sem as legendas pude identificar as histórias criadas a partir da imagem e a influência da linguagem fílmica para estas construções, como foi o caso da estudante de Cordeiro (CAN), que diz: "[Vejo] uma pessoa nadando no mar ao redor com peixes, tubarão, golfinho. [...] Um passeio, mergulho, medo do animal no fundo e a subida rapidamente".

Várias falaram sobre a convivência pacífica entre o homem e a natureza, ou a respeito da harmonia existente entre tubarões ferozes e o homem, uma vez que estes "não são agressivos se não se sentirem ameaçados", como falaram várias alunas.

Há algumas alunas que mencionaram o "biquíni amarelo" da mulher na imagem, mas houve ainda aquelas que não distinguiram nem o biquíni nem o sexo da personagem, como no

caso da aluna de Itaocara (ITO) que diz: [Vejo] “o fundo do mar com tubarões e um corpo nu (um aquário gigante com demonstração de uma pessoa junto para exibição)”.

Ainda houve quem interpretou a imagem como perigosa, como a estudante de São Sebastião do Alto (ITO) que ainda cria uma interpretação com tom pessoal e afirma que “esta imagem quer dizer que deve-se ter cuidado, mesmo em um lugar lindo como o mar, que também possui seus perigos”. Além deste exemplo de interpretação a partir de emoções e sentimentos pessoais, a estudante de São Francisco (SFR) diz que “esta imagem não despertou interesse”, atribuindo juízo de valor e qualificando-a. Porém, esta classificação ocorreu muito pouco. Não foi tão recorrente como nas imagens anteriores. É mais um indício de que esta imagem gera uma interpretação informativa e menos de caráter pessoal.

Sem entrar em muitos detalhes sobre as diferenças entre a imagem com e sem legendas, uma vez que o objetivo deste trabalho não é o de se deter a este conceito, uma ocorrência interessante foi o fato de as estudantes terem percebido a intencionalidade da repetição da imagem 3. E, mesmo sem ler as legendas, tentam observar diferenças em relação à anterior. Apesar de não notarem as legendas e não interpretarem a imagem a partir da sua relação com o texto, elas criam respostas a partir do que passam a ver. Dizem que surgiu um submarino, um barco ou uma caravela (como a do filme Piratas do Caribe) e isto mudou o sentido da sua leitura. Ou seja, elas percebem a intencionalidade da atividade e acompanham a expectativa de que a leitura deveria ser diferente na segunda imagem. É como se elas entrassem no “jogo” da trucagem da imagem, mas sem saber por quê.

As três imagens apresentaram relações diferenciadas nas leituras dos estudantes e pude observar a relação forte entre a herança cultural, capital cultural e práticas de leitura dos pais como fatores que influenciaram as leituras. O capital cultural está sim relacionado à leitura de imagens e apresenta uma influência especial em relação às imagens legitimadas culturalmente, aquelas que fazem parte da cultura dominante, como a pintura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou apresentar as concepções de leitura, especialmente as de leituras de imagens, capital cultural e as possíveis correlações entre ambos. A partir de uma revisão bibliográfica sobre os temas, foram apresentadas concepções e conceitos de imagem, leitura, cultura e capital cultural.

Minha hipótese inicial era a de que o capital cultural exerceria influência sobre as leituras de imagens dos sujeitos, mas de que maneira? A partir de que instrumentos eu poderiapercebe-la ou não? Realizei atividades de leitura de imagens nos pólos do curso de Pedagogia a distância e do curso presencial da UNIRIO, especialmente com os estudantes da disciplina *Imagem e Educação*, cujo objeto de estudo é o próprio tema da pesquisa.

A partir dos dados apresentados no capítulo 4 podemos considerar que esta influência existe sim, mas de uma maneira talvez mais sutil do que a imaginada anteriormente. Não existem discrepâncias entre as formas de leitura de imagens e capital cultural em si, mas na leitura da pintura de Picasso pude perceber que a maior apropriação entre os estudantes que conhecem movimentos artísticos, ou mesmo os que tenham apontado Picasso ou o cubismo como movimento artístico, encontravam-se nos pólos mais próximos à capital. Da mesma forma, aqueles estudantes que apresentam maior freqüência a equipamentos culturais.

Além disto, pudemos verificar a partir do questionário aplicado em todos os pólos visitados que aqueles cujos pais realizavam atividades consideradas da cultura dominante, como leitura de diferentes tipos ou freqüência a equipamentos culturais da alta cultura, como museus, teatro e cinema demonstraram a maior freqüência a estes espaços hoje.

No capítulo 1 apresentei as variáveis do questionário e seus blocos conceituais. Desta maneira, pude perceber que há aspectos do capital cultural herdado que têm forte reprodução cultural, ou seja, os filhos continuam ou repetem a forma ou hábitos culturais dos pais. Porém houve resultados que me surpreenderam como o fato de boa parte dos filhos de profissionais ligados à terra ou à pesca apresentarem conhecimento acerca do movimento cubista ou sobre o artista. Conforme comentado, há uma possibilidade de mobilidade social por parte destes estudantes. Ao mesmo tempo em que algumas práticas serão reproduzidas por eles, outras serão diferentes e pode haver uma ascensão social neste contraponto com as práticas culturais ou profissionais dos pais, uma vez que a profissão de nível superior os coloca em um patamar considerado mais elevado socialmente.

Uma questão muito interessante identificada nestes resultados foi como a forma de pensar em imagens de seu cotidiano ou mesmo nas imagens apresentadas está pautada em representações sociais ou no imaginário do grupo acerca de alguma coisa, como foi observado nos registros sobre as praças das cidades deles.

Outro dado que aponta a visão de mundo deste grupo refere-se à forma como realizaram a leitura das imagens. Por exemplo, sabemos que a mãe exerce grande influência na formação cultural dos sujeitos e grande parte das mães deste grupo possui atividades e ocupações tradicionalmente consideradas como femininas, conforme apresentado no capítulo 4. Neste sentido, pode-se dizer que há influência na leitura das imagens apresentadas. Na imagem 1, a maioria do grupo respondeu que se tratava de uma mulher triste e de um acontecimento ruim na sua vida. Algumas mencionaram um casal, apresentando a figura feminina com certa fragilidade. Esta fragilidade é mencionada em diversas respostas da imagem 3. Muitos consideraram a mulher forte ou corajosa e apresentando a imagem como algo em comum, pois "uma mulher não teria tamanha coragem" ou associando a personagem a um homem como biólogo, mergulhador e pesquisador, sempre do sexo masculino. Alguns estudantes comentaram especificamente a fragilidade feminina e a força para enfrentar os "obstáculos que a vida nos impõe". No vídeo registrado, esta mesma aluna do pólo de São Francisco diz que a mulher tem tantas tarefas e desafios em sua vida e que a imagem representa estes problemas e obstáculos que precisa enfrentar, uma vez que "a mulher trabalha fora, cuida dos filhos, da casa, da comida, estuda e ainda precisa ter tempo pro marido". É muito interessante pensar como a ocupação das mães pode representar uma visão de mundo possível de ser verificada em algumas respostas.

Na leitura das imagens, temos como maior resultado que as estudantes possuem as características de uma leitura ingênua das imagens, pois não há uma relação tão grande com as interpretações iconográficas, a partir dos elementos plásticos das imagens. As interpretações de cunho pessoal, a partir da sensibilização das imagens, que são uma característica da leitura ingênua, foram as mais recorrentes. Especialmente para a imagem 3, em que a interpretação sem as legendas levou à descrições e relações com outros textos, na leitura da imagem com as legendas, percebemos que muitas não só comentam a intencionalidade da propaganda e o objetivo da relação texto-imagem, mas a maioria apresenta concordar com a mensagem da imagem. Elas afirmam que "o produto é bom", com envolvimento e não afastamento no seu comentário.

Se, por um lado o capital cultural é fator importante na leitura de imagens e pode apresentar-se como ferramenta de distinção cultural da cultura legitimada e nele estão

implicadas questões como o capital cultural herdado, por outro lado existe uma possibilidade de mobilidade social. Não sabemos precisar as formas de ocorrência, mas existem mecanismos sociais que se estabelecem nesta relação que permitem burlar este capital cultural herdado, como verificamos com os filhos de trabalhadores rurais. E são estas possibilidades que fortalecem os objetivos de trabalho com imagens em cursos de formação de professores, para que haja um alargamento da cultura legitimada como um todo, a partir das práticas de leitura das mesmas.

REFERÊNCIAS

AUMONT, Jacques. **A imagem**. (Trad. de Estela Abreu). Campinas, SP: Papirus, 1993.

BARTHES, Roland. **Elementos de Semiologia.** São Paulo: Cultrix, 1974.

_____. **O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

_____. **A câmara clara**. Lisboa: Edições 70, 2001.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância.** Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. (org.) **A formação na sociedade do espetáculo.** São Paulo: Edições Loyola, 2002a.

_____. **Ensaio sobre a educação a distância no Brasil.** Educação & Sociedade. Campinas: Autores Associados, Ano XXIII, nº 78, Abril/2002b.

BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução*. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural e Industrial, 1975. (p.09-34)

BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perpectiva, 1982. (2 ed.)

_____. **Pierre Bourdieu: sociologia.** Organizador Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983. (Grandes Cientistas Sociais)

_____. *The forms of Capital*. In: RICHARDSON, J. E. **Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education**. Greenword Press, 1986; 241-58.

_____. **Escritos de Educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (5 ed.)

_____. **O poder simbólico**. Trad. de Fernando Tomaz (português de Portugal). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. (6 ed.)

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004. (1 ed. de 1990)

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia: de Gutenberg à Internet.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. (2 ed.)

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CHARTIER, Roger; BOURDIEU, Pierre. *Gens à histoire, gens sans histoire: dialogue Bourdieu/Chartier*. In: **Politix. Revue des sciences sociales du politique**. Année 1989, Vol. 2, Numéro 6. p. 53-60. (Disponível em http://www.persee.fr; Acesso em 5 de agosto de 2008.)

CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador.** São Paulo: EDUSP: 1999.

CNE. Resolução n.1, de 15 de maio de 2006. Publicação no DOU n.92, de 16.5.2006, Seção 1, p.11/12. (Disponível em: http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/resolucoes/2006/res_2006_1_CNE_CP.pdf; Acesso em 15 de novembro de 2008).

COSTA, Cristina. **Educação, imagem, mídias**. São Paulo: Cortez, 2005. (Col. Aprender a aprender e ensinar com textos; v.12)

COSTA RIBEIRO, Sérgio. *Quem vai para a Universidade?* In: **Ciência Hoje**, Ano 1: 4, jan-fev de 1983, Rio de Janeiro.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 2002.

DI SANTO, Marcella S.; GOUVÊA, Guaracira. *Leituras de Imagens em Educação a Distância*. In: **II Congresso Internacional Cotidiano Diálogos sobre Diálogos**. Niterói: Grupalfa UFF, 2008.

DISANTO, Marcella S. *UNIRIO e EAD: práticas de leitura de imagens em educação*. In: **V Seminário Internacional As Redes de Conhecimento e a tecnologia**. Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

DUBOIS, Jean; GIACOMO, Mathée; GUESPÍN, Louis; MARCELLESI, Jean-Baptiste e MEVEL, Jean-Pierre. **Dicionário de Lingüística.** São Paulo: Cultrix, 1978.

FABRIS, Annateresa; KERN, Maria Lúcia Bastos. (org.) **Imagem e Conhecimento.** São Paulo: EDUSP, 2006.

FLUSSER, Vilém. **A filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia.** São Paulo: Hucitec, 1985. (versão digital disponível em: http://br.geocities.com/vilemflusser_bodenlos/artigosdisponiveis.htm Acesso em: 25 de julho de 2008).

GINZBURG, Carlo. *Representação: a palavra, a idéia, a coisa. (Cap.3)* In: **Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância.** São Paulo: Cia das Letras, 2001.

GOUVÊA, Guaracira; OLIVEIRA, Carmen. **Educação a Distância e Formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Campinas: Papirus, 2006. (10 ed.)

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 1996.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação.** São Paulo: Cortez, 2004. (3 ed.)

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens.** São Paulo: Cia. das Letras, 2003.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia.** (Trad. de Ronald Polito e Sérgio Alcides). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006. (4 ed.)

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo: Editora Brasiliense, 2003. (Col. Primeiros Passos), v.74.

OLIVEIRA, Carmen; GOUVÊA, Guaracira; RIBEIRO, Leila e WILKE, Valéria. **Imagem e Educação.** Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2006.

OLIVEIRA, Maria Elaine Barbosa. **Educação a Distância: uma perspectiva educacional emergente na UEMA.** Florianópolis: Insular: 2002.

ORLANDI, Eni. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez/Campinas: Editora UNICAMP, 1988.

ORTIZ, Renato. *A procura de uma sociologia da prática.* In: BOURDIEU, P. **Pierre Bourdieu: sociologia.** Organizador Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983. (Grandes Cientistas Sociais)

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais.** São Paulo: Ed. Perspectiva, 1976.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

PIGNATARI, Decio. **Informação. Linguagem. Comunicação.** São Paulo: Perspectiva, 1977. (8 ed.)

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia.** São Paulo: Iluminuras, 2001.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2004. (2 ed.)

SCHEIBE, Leda. Diretrizes **curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa.** Cad. Pesqui. [online]. 2007, v. 37, n. 130, pp. 43-62. ISSN 0100-1574.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e leitura: ensaios.** Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998. (Col. Leituras no Brasil).

ANEXOS

ANEXO 1

Questionário de Perfil Sócio-cultural

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO Código:

Idade até o final do ano de 2008: _____.
Sexo: ( ) F ( ) M
Ano e semestre de entrada no curso: _____.
Estado Civil: _____.
Cidade onde mora: _____.

1. Qual a escolaridade de seu pai? Até que ano estudou? _____.

2. Qual a escolaridade de sua mãe? Até que ano estudou? _____.

3. Você via seu pai lendo:
(A) Jornais
(B) Revistas
(C) Livros
(D) Bíblia
(E) Outros. O que? _____.
(F) Nunca viu

4. Você via sua mãe lendo:
(A) Jornais
(B) Revistas
(C) Livros
(D) Bíblia
(E) Outros. O que? _____.
(F) Nunca viu

5. Marque um X nas atividades abaixo que você lembra ter feito com seus pais:

Teatro	
Cinema	
Museus	
Viajar	

6. Qual a principal profissão que seu pai atua/atuou ao longo da vida?
_____.

7. Qual a principal profissão que sua mãe atua/atuou ao longo da vida?
_____.

8. Que tipo de Ensino Médio você cursou?
(A) Ensino Médio (formação geral)
(B) Técnico
(C) Magistério
(D) Supletivo
(E) Outro

9. Em que tipo de escola você cursou o Ensino Fundamental?
(A) Integralmente em escola pública
(B) Maior parte em escola pública
(C) Integralmente em escola particular
(D) Maior parte em escola particular sem bolsa
(E) Maior parte em escola particular com bolsa

10. E o Ensino Médio?
(A) Integralmente em escola pública
(B) Maior parte em escola pública
(C) Integralmente em escola particular
(D) Maior parte em escola particular sem bolsa
(E) Maior parte em escola particular com bolsa

11. Você iniciou algum curso superior além deste que você está cursando?
(A) Não
(B) Sim, mas abandonou
(C) Sim e ainda está cursando
(D) Sim, mas trancou
(E) Sim e já concluiu

12. Se você respondeu que sim, qual o curso e aonde? _____.

13. Você domina alguma língua estrangeira? Se sim, qual? _____.

14. Marque com um X o que tem na sua cidade:

Cinema, sala de projeção	
Teatro	
Museu, centro cultural	
Centro de exposições, de eventos	
Feira de Livros	

15. Como são as praças da sua cidade? O que tem nelas?
_____.

16. Como são os prédios? Onde ficam?
_____.

17. Tem outdoors? Onde? Como são?
_____.

18. Há esculturas? Como são?
_____.

19. Como são as bancas de jornal? Como são as imagens nelas?
_____.

20. Marque com um X o que você leu , este ano, na lista abaixo:

	Sim	Não
Revistas em quadrinhos		
Romances		
Livros sobre educação		
Outros livros		
Jornais ou revistas de informação geral		
Revistas sobre esportes, música, automóveis, etc.		
Revistas especializadas da sua área		
Revistas de atualidades sociais e televisivas		
Revistas em outras línguas		
Outros		

21. Costuma viajar? Para onde? Que lugares visita? _____.

22. Quando você tinha 14 anos, quantos livros havia aproximadamente em sua casa?
(A) menos de 10
(B) de 11 a 30
(C) de 31 a 50
(D) de 50 a 100
(E) mais de 100

23. E hoje, quantos livros <u>você</u> possui aproximadamente? _____.

24. Com que freqüência realiza as seguintes atividades?

	Nunca	**1 vez por ano**	**1 vez cada 3 meses**	**1 vez por mês**	**2 vezes/ semana**	**Todos os dias**
Assistir televisão						
Ouvir música						
Ouvir rádio						
Ir ao teatro						
Ir a concertos ou balés						
Ir a shows						
Ir ao cinema						
Assistir competições esportivas						
Utilizar a internet						
Ir à biblioteca						
Visitar exposições, museus, centros culturais						

25. Você utiliza o computador? Para que? Com que freqüência?
_____.

26. Você possui TV por assinatura?
(A) Sim (B) Não

27. Diga com que freqüência você utiliza os recursos abaixo como fonte de informações:

	Nunca	**1 vez a cada 3 meses**	**1 vez por mês**	**1 vez por semana**	**Todos os dias**
Internet					
Jornal impresso					
Jornal digital					
Telejornal					
Rádio					
Revista					
Revistas e livros científicos					

28. Com que freqüência você executa as leituras abaixo:

	Nunca	**1 vez ao ano**	**1 vez a cada 3 meses**	**1 vez por mês**	**1 vez por semana**	**Todos os dias**
Literatura de ficção (romances/contos/poesias)						
Literatura de não ficção (ensaios/biografias/etc.)						
Leitura técnica (informática, música, textos acadêmicos)						

29. Com que freqüência você adquire os seguintes materiais:

	Nunca	**1 vez ao ano**	**1 vez a cada 3 meses**	**1 vez por mês**	**1 vez por semana**	**Todos os dias**
Jornais						
Revistas						
Revistas em quadrinhos						
Livros						
Livros da sua área de estudo						
Livros de atividade profissional						

30. Você trabalha? (A) Sim (B) Não

31. Se você respondeu que sim, qual é a sua carga horária de trabalho?
(A) Até 20 horas semanais
(B) Mais de 20 horas semanais
(C) 40 horas semanais
(D) Mais de quarenta horas semanais

32. Quantas pessoas moram em sua casa, contando com você? _____.

33. Qual a soma da renda de todos que moram na sua casa?
(A) Até R$830,00
(B) De R$831,00 a R$1700,00
(C) De R$1701,00 a R$3000,00
(D) De R$3001,00 a R$4500,00
(E) Mais de R$4500,00

Obrigada pela colaboração!

ANEXO 2

Imagem 5 – Busto Euclides da Cunha em Cantagalo

Fonte: http://www.overmundo.com.br/guia/praca-do-melros-cantagalorj