

Março 2009

***O Sorriso de Mona Lisa: alguns aspectos da educação na pós-modernidade***Guilherme Sachs<sup>1</sup>Waldir Neres do Nascimento<sup>2</sup>Loredana Limoli<sup>3</sup>**RESUMO**

Diante da cultura imagética no contexto sócio-histórico em que estamos inseridos, este trabalho tem por objetivo apresentar uma reflexão acerca do uso de imagens, como filmes, por exemplo, para a formação docente e para discussões de temas diversos na educação básica. Pretendemos também estudar como se constrói um bom trabalho com imagens na escola. Acreditamos que esta reflexão pode ajudar, principalmente, os formadores de professores e os professores da área linguagem que se encontram um tanto confusos diante da subjetividade pós-moderna, quando da definição de conceitos e de estudos que não admitem qualquer interpretação como correta. O filme *O Sorriso de Mona Lisa* serve de pano de fundo para as reflexões aqui apresentadas.

**Palavras-chave:** Recursos didáticos. Contexto de produção. Subjetividade pós-moderna. Leitura crítica de imagens. Gêneros do discurso.

**ABSTRACT**

Considering the role of images in contemporary life, this study aims at reflecting upon the use of images, such as films, for promoting teacher education and for encouraging the discussions of relevant issues at basic education level. We also present appropriate ways of exploring images in schools by focusing on the film *Mona Lisa Smile*. We believe that this kind of reflection can help especially teacher educators and language teachers who may find themselves puzzled by postmodern ideas on subjectivity.

**Key words:** Teaching materials. Context of production. Postmodern subjectivity. Critical reading of images. Discourse genres.

---

<sup>1</sup> Graduado em Letras Hispano-portuguesas (UEL), especialista em Metodologia do Ensino Superior (UNOPAR) e mestrando em Estudos da Linguagem (UEL) - bolsista CAPES/DS. lestat\_gray@pop.com.br

<sup>2</sup> Graduado em Letras Vernáculas e Clássicas (UEL) e mestrando em Estudos da Linguagem (UEL). dirwal@hotmail.com

<sup>3</sup> Graduada em Letras pela Universidade de São Paulo (1981), mestrado em Ciências da Linguagem pela Université de Toulouse le Mirail (1985), doutorado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1997) e pós-doutorado pela Universidade de São Paulo (2003). Atualmente é Professora Associada da Universidade Estadual de Londrina. anaderol@sercomtel.com.br

Março 2009

## INTRODUÇÃO

Nossa sociedade está inserida em um contexto onde a imagem tem importância crucial. Crianças e adultos passam grande parte do dia em contato com imagens nas mais diferentes formas de comunicação. Estamos em um momento, em que se formou uma sociedade visual, e as imagens pululam todo instante. Para os jovens, tal realidade é ainda mais presente. Hoje, crianças e adolescentes têm mais facilidade com a linguagem imagética do que com a escrita. Em vista disso, a formação docente tem de atentar para um trabalho que dê conta de formar profissionais capazes de atuar com um público que não tem muita afinidade com a letra. Assim, a utilização de recursos audiovisuais precisa estar presente neste âmbito, a fim de que os futuros professores aprendam a usar de modo proveitoso o som e a imagem para auxiliar a construção do conhecimento.

O uso de imagens, nos cursos de formação docente e na educação básica, é um instrumento que cremos ser altamente recomendável para caminharmos em direção a um ensino satisfatório, o qual desenvolva habilidades nos alunos e possa atraí-los para a letra. Entretanto, é preciso ter em mente que uma imagem pode ser usada para motivar inúmeras discussões, muitas vezes por demais amplas. Deste modo, deve existir um foco bem definido e bom preparo prévio da aula com o uso das imagens, para que não se caia em uma discussão apenas de senso comum.

O filme que propomos para um trabalho junto à formação de professores e para a educação básica é *O Sorriso de Mona Lisa*, de 2003. Com 117 min. de duração, a protagonista é Julia Roberts (Katherine Watson). No filme, Watson é uma recém-formada professora de artes que vai lecionar no colégio Wellesley College, em plena década de 50. Tal colégio dedica-se a formar moças para serem esposas de futuros líderes e homens importantes da sociedade americana. A professora novata levanta algumas polêmicas e traz para o debate algumas questões relevantes.

O filme nos proporciona várias reflexões interessantes, uma delas refere-se ao que se tem por certo e errado em cada época, em cada sociedade, em cada cultura, em cada instituição, em cada família. Assuntos como arte, educação, formação familiar, namoro, casamento e divórcio estão no bojo de todo o filme, denunciando a realidade que existia na época a qual o filme retrata e suscitando reflexões de questões que ainda vivemos em nosso momento sócio-histórico.

Este artigo aborda, primeiramente, o uso do filme para reflexões sobre a formação docente, mostrando situações pelas quais passam os professores. Em seguida, trata de alguns conceitos que podem ser trabalhados na educação básica, buscando um trabalho sem a valorização excessiva da subjetividade. Por último, traz sugestões de como trabalhar imagens em sala de aula. Outros temas podem ser abordados, a partir do filme, contudo, não são objetos de nosso estudo.

Março 2009

## 1. Katherine Watson, o Uso do Livro Didático e o Reproducionismo Docente

Watson chega a Wesley College para lecionar a disciplina de História da Arte para uma turma exclusiva de meninas. Na primeira aula, ela apresenta alguns slides de obras de arte consagradas, que são parte do cânone das belas-artes. As alunas, que haviam decorado a apostila da disciplina, antes da chegada da professora, não deram nenhuma oportunidade para que ela apresente algum conteúdo, antecipando todas as suas falas acerca das obras retratadas. Watson fica desconcertada com a situação de uma aula que praticamente não foi ministrada.

Aqui, temos o primeiro ponto para refletir sobre a profissão docente: a reprodução do livro didático (LD) na fala do professor. A personagem só ficou desconcertada e sem reação porque não tinha “algo a mais” para expor. Sua aula havia sido preparada toda baseada no conteúdo da apostila. Sobre isto, Bohn alerta que “os materiais não devem ser considerados como uma panacéia que vai substituir os maus ou mal treinados professores ou que os professores bons não precisam de materiais” (1988, p. 293). Os materiais didáticos não podem se sobrepor ao professor. Este tem que ter uma aula preparada que vá muito além do que está no LD, ou apostila. Além disso, é preciso consciência de que todo material contém enunciados produzidos dentro de um contexto determinado, estão repletos de ideologias e trazem relações de poder. Isso tudo deve, inclusive, ser desvendado pelos professores junto aos alunos, em uma atitude ativa de contestação de alguns pontos e concordância com aqueles que parecerem razoáveis.

Encontramos, algumas vezes, em LDs, a reprodução de conceitos que não estão de acordo com uma visão de mundo igualitária e democrática. Pode ocorrer, por exemplo, a reprodução de preconceitos, individualismo etc. O docente atento observa tudo isto, quando da adoção do LD. Algumas vezes, o LD é imposto ao professor e este deve refletir igualmente, durante a preparação das aulas, e trabalhar com os alunos a contestação de alguns pontos que julgar prejudicial ao desenvolvimento de uma plena cidadania.

A segunda parte da afirmação de Bohn também deixa claro que o LD pode ser um auxílio excelente aos professores. Deste modo, os bons professores não são os que usam unicamente seu “poder” de argumentação. Antes, são os que adquiriram bons conhecimentos, mas sempre se atualizam e quando preparam suas aulas fazem consultas prévias, juntando a tudo isso seu acúmulo de conhecimentos e trazendo aos alunos um “prato saboroso” com ingredientes bem selecionados. Necessário também é dar voz aos alunos, em uma concepção construtivista de ensino. Se possível, o ideal é construir tal prato saboroso com a mão de obra discente.

Passado mais de vinte anos da afirmação de Bohn, vemos que “o LD ainda é muito utilizado pelo professor para preparar aulas, seja por alguém que deseja aprender o idioma [no caso do

Março 2009

estudante de línguas], seja para ser usado eventualmente como consulta ou para ser adotado na classe e trabalhado na sua totalidade, apesar dos avanços da tecnologia” (WERNER, 2007). Alguns professores ora se agarram ao LD como a bíblia da educação, ora são autoritários e põem o saber como acabado. Para Santos & Silva (2007), a sala de aula está focada na pedagogia da transmissão, centrada no professor e no livro, onde o aluno é passivo e não exercita a participação cidadã (p. 23). Já o autoritarismo gera apatia. Sabe-se que todo enunciado requer uma atitude responsiva (BRAIT & MELO, 2005, p. 70). Quando há autoritarismo, tal atitude é a apatia. Fingimos entrar no jogo de quem domina, mas aquilo que é dito não é significativo para a vida.

Quanto à predominância do que diz o LD, isto pode resultar em uma concepção errada: se está no livro é verdade absoluta. Os LDs de hoje são repletos de imagens e estas são encaradas com passividade. Há, de modo geral, grande confiabilidade nas imagens, principalmente nas fotografias. Essa confiabilidade tem que ser questionada pelos docentes, em aula, levando os alunos à reflexão e à leitura crítica de imagens. Interessante é “ler” a imagem em seu contexto, observar sua função junto aos elementos textuais.

Watson é um exemplo para educadores dispostos a apresentarem muito mais que o proposto pelas instituições de ensino. É um exemplo de quem não reproduz conhecimento, buscando construí-lo. Interessa ressaltar que reproduzir é mais fácil e simples que criar! Enxergar o aluno como ser atuante na sociedade e criador de uma nova história gera uma revolução dentro do próprio educador, alcançando, assim, todos os que partilharem do ideal de fazer uma diferença significativamente positiva na sociedade. Watson não sabia, mas punha em prática o exercício da prática reflexiva, conforme vemos em Alarcão (1997); Schön (1997); Perrenoud (2002), dentre outros. Suas primeiras aulas foram fracassadas, mas ela estudava sua ação e a ressignificava, na busca de aulas mais produtivas nas suas atuações seguintes.

Adotando novo método de aula, vindo de suas reflexões, a professora apresenta às alunas quadros novos, com traços mais modernos. O olhar das alunas é dominado por uma visão aterrorizada e, logo, as críticas surgem. Estas ilustram o medo ao novo, a resistência às mudanças, o conformismo com o estabelecido. A docente incentiva as alunas a procurarem respostas novas para as próprias perguntas e uma de suas frases, enfrentando estes momentos, é: “Olhem além da pintura”. Este tipo de pensamento é o que esta educadora leva para sua sala de aula, motivada a não reproduzir um conhecimento já pronto, e sim a ajudar as alunas a pensarem por si mesmas, a se posicionarem de forma diferente não só nas aulas sobre história da arte, como também fora das paredes do colégio. O educador que ensina um conteúdo qualquer sem envolver o aluno, sem conduzi-lo a uma reflexão da vida, não atingiu o objetivo de um educador. Watson ilustra uma

Março 2009

professora que ministra lições que vão muito além de sua disciplina, que servem para construir cidadãos. Esta professora consegue superar suas dificuldades e termina por trazer “algo a mais”.

## **2. O Sorriso de Mona Lisa e a relativização pós-moderna**

Em *O Sorriso de Mona Lisa*, temos, além de uma ponte para discutirmos a educação e as concepções sobre educação de cada época, uma análise, baseada em um contexto sócio-histórico, acerca das definições do que seria arte e de qual a distinção desta em relação às obras que não são consideradas de arte.

Em dado momento, vemos outro fato relevante: durante uma aula, Watson mostra às alunas slides e discute o porquê de tais obras serem consideradas de arte. A resposta que surge é a de que alguém disse que era arte. Ora, por que temos que acreditar no que disse alguém, sem uma argumentação lógica? Neste ponto, é pertinente a discussão em torno da subjetividade pós-moderna.

Na pós-modernidade, surge uma nova forma de pensar: tudo é relativo! No filme, Watson expõe um desenho e pergunta às alunas se o mesmo é arte. Após o desconcerto destas, pois não conheciam a figura, ela afirma que é arte. Agora as alunas “têm” segurança para entender tal desenho como arte, já que alguém disse que era arte. Com isso, a professora fez uma crítica sutil ao crédito total que se dá a algumas afirmações e conceituações. O desenho apresentado fora feito pela própria docente, quando ela tinha 5 anos. Podemos perceber falta de lógica no primeiro raciocínio e temos que ter cuidado na utilização do segundo, os das alunas e o da professora, respectivamente.

No raciocínio: “alguém disse que era arte”, há uma aceitação sem questionamento do que os outros dizem; falta criticidade e reflexão sobre o que nos expõem os chamados críticos de arte e outras linguagens. O que torna alguém um crítico, apto a decidir o que é ou não arte? Vale, aqui, um exemplo real que tem muitos pontos em comum com tal pergunta e reflete uma realidade do meio acadêmico. No site da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior), vemos que um dos critérios para a classificação de periódicos no Qualis/CAPES é o periódico “apresentar publicação de renomados”. A classificação, deste modo, parece subjetiva e sem critérios claros definidos. Quem são os renomados e por que são renomados? Em vista disto, percebemos que a estagnação do pensamento é extremamente prejudicial: os conceitos que foram estabelecidos no passado não precisam mudar necessariamente, todavia, é saudável sempre haver revisões, a partir do conhecimento de mundo atual, para continuar dando validade a tais conceitos ou trocá-los por outros mais elaborados e que respondam melhor aos problemas existentes. Assim, crer cegamente no que afirmou alguém, mesmo que este alguém seja um renomado cientista, não é adequado se admitimos que qualquer pensamento está sujeito ao erro ou à incompletude.

Março 2009

Em um estudo histórico, identificamos facilmente que, em toda época, há um padrão que determina o que seria mais adequado para cada sociedade. Há normas que buscam enquadrar o homem em um estilo de vida ditado pelos que têm maior poder na sociedade, onde todo aquele que não se encaixa nesses parâmetros “indicados” é rapidamente visto como transgressor do bem, do correto, do saudável. Além disto, quem não condiz com o padrão “proposto” é excluído das rodas sociais, e desvalorizado perante toda a sociedade. Hoje, estamos participando da ditadura do individual, do subjetivo, do neoliberal. A procura por uma cultura certa, uma família certa, uma arte certa, uma educação certa, não é algo iniciado em pleno século XXI, é algo muito mais antigo que se possa pensar. Em uma conversa com um professor em um bar, vemos Watson dizer “existem muitos rótulos por aqui, [...] família certa, escola certa, arte certa”. Este pensamento tem se mostrado universal e atemporal, ou seja, presente em qualquer lugar, em qualquer tempo. Na Psicologia e, mais recentemente, na Sociologia, diversos referenciais se ocupam em procurar respostas para explicar o vazio humano e a necessidade de se sentir parte de um grupo.

Quanto ao segundo raciocínio, a crítica de Watson, é necessário ter cuidado para não se render à relativização pós-moderna. “Atualmente, tudo parece incerto, nada mais tem caráter duradouro. A efemeridade perpassa por todos os setores da sociedade, da cultura e adentrou também no saber. O que se sabe, o conhecimento construído é alterado em alta velocidade” (SACHS, 2008). Em vista disto, muitos tendem a cair em generalizações do tipo “tudo é permitido”, “depende dos óculos que se usa” etc. Em ciência não se pode admitir tais afirmações. É preciso haver evidências e comprovações. Pode ser que, com novas descobertas, se altere o que se tem por verdade científica, no entanto, as “verdades” científicas são os argumentos mais sólidos e com maior probabilidade de acerto que o homem possui. Em relação à afirmação de Watson, não se pode aceitar qualquer manifestação como arte, apoiando-se no subjetivismo pós-moderno. Antes, é necessário buscar conceitos bem formulados acerca do que é arte. Sabemos que isto não é tarefa fácil e está longe de haver consenso. Sabemos também que sempre há o perigo de cairmos no fascismo de algumas “cabeças privilegiadas” que acabam ficando com a tarefa de definir tais conceitos. Por isso mesmo, são necessários estudos profundos acerca de conceituações nas áreas das Ciências Humanas.

Outro exemplo é pertinente: um dos autores deste artigo quando tinha 10 anos fez aulas de teclado. Em sua primeira aula, a professora definiu para ele o que seria música. A definição dada foi a seguinte: “combinação de sons de maneira agradável ao ouvido”. Aquilo permaneceu em sua mente martelando e nunca obteve resposta: agradável ao ouvido de quem, perguntou-se sempre? Para alguns a música de Bach é agradável ao ouvido o mesmo pode-se dizer de música sertaneja para outros; e geralmente, quem é partidário do primeiro grupo não valida como música o segundo e vice-versa. Quem está com a razão? Obviamente a definição de música exposta pela professora

Março 2009

validaria a afirmação de que qualquer som pode ser considerado música, dependendo somente de quem o ouve. É claro que isto não é, nem de longe, verdade. A definição apresentada foi infeliz! Há que ter cuidado com preconceitos ao definir as artes. Assim, é bastante relevante o levantamento de critérios deliberativos, democráticos e sólidos para a definição das artes.

Esta discussão está bastante clara, também, quando tomamos como exemplo os estudos literários. Assim como nas artes plásticas ou na música, é difícil e controverso definir o que é literatura. Toda esta problematização serve ao professor de Língua Portuguesa que enfrenta grandes dificuldades no ensino da Literatura, pois muitas obras são rechaçadas e acabam classificadas como paraliteratura. Por que *Harry Potter* é paraliteratura e *A Moreninha* literatura? Esta classificação seria sempre justa e conveniente? Definitivamente não! Faltam muitos critérios no campo das Artes para a classificação de seus objetos de estudo. Até mesmo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, no caderno de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, traz presente este questionamento: “O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno” (PCNEM, 1999, p. 34). Muitas vezes, também não fazem sentido aos professores.

Existindo todas estas lacunas no campo das definições, como o professor de linguagem deve lidar com a subjetividade, sem cair no autoritarismo, ao fazer conceituações em sala de aula, ao estudar a literatura, a arte, ao fazer uso de uma imagem? Sem dúvida, o educador não deve se render ao autoritarismo da subjetividade pós-moderna, ao tudo é permitido. A função do educador é a de auxiliar os alunos na apropriação do conhecimento científico historicamente produzido, a fim de preparar cidadãos autônomos que atuam em suas realidades e na realidade coletiva, com solidariedade e lutando por uma sociedade verdadeiramente democrática que rompa com as injustiças de sua época. A nosso ver, o subjetivismo pós-moderno vai em uma direção totalmente oposta ao que enunciamos.

### **3. Trabalhando Imagens em Sala de Aula**

Ao longo do trabalho, fizemos algumas reflexões acerca da subjetividade pós-moderna. Nesta parte do trabalho, fazemos um estudo em relação ao trabalho com imagens na escola diante da ditadura da subjetividade. Como o professor pode trabalhar a imagem em classe, se a ideologia dominante propaga que qualquer interpretação é válida? Neste sentido, parece-nos adequado o trabalho com imagem no qual o contexto de produção seja levado ao máximo durante o desenvolvimento do trabalho. Cabe primeiramente fazermos menção a alguns conceitos sobre o termo imagem.

Março 2009

As imagens foram as primeiras formas de comunicação do homem, excetuando-se os gestos e grunhidos, anterior à linguagem oral. Segundo Martine (2001), os “Petrogramas” (imagens desenhadas ou pintadas) e os “Petroglifos” (imagens gravadas ou talhadas) representam as primeiras formas de comunicação humana, uma vez que esquematizavam visualmente pessoas e objetos pertencentes ao real (p. 18). Grosso modo, a imagem é entendida como representação visual, que evoca algum significado e/ou traz alguma sensação. “De fato, no campo da arte, a noção de imagem vincula-se essencialmente à representação visual: afrescos, pinturas, mas também iluminuras, ilustrações decorativas, desenho, gravura, filmes, vídeo, fotografia e até imagens de síntese” (JOLY, 2001, p. 18). Podemos entender a imagem como representação que promove associações cognitivas entre objetos do mundo sensível e aquilo que está representado.

Tomemos como exemplo a imagem de Da Vinci, *Mona Lisa*. É provável que os alunos do Ensino Básico (principalmente do Médio) conheçam esta pintura, já que houve grande divulgação, com o livro *O Código da Vinci* de Dawn Brow, de 2003, em seguida, adaptado para o cinema. Algumas questões necessitam ser levantadas: O que os alunos sabem desta imagem? O que sabem da técnica usada? Qual a importância do quadro para a sociedade, já que ele é tão famoso? Por que esta “imagem” é tão valorizada? Mais uma vez dialogando com o filme, mais precisamente com a professora, que podemos buscar o “olhar além da imagem”, sugerido por ela. Qual a contribuição dessa pintura para nós, alunos e professores? O que as artes têm a nos dizer? O que de diferente nos diz cada representação de um mesmo tema, como é o caso das Três Graças?

Para trabalharmos imagens, em de aula, é preciso romper com alguns “clichês” tanto da pedagogia tradicional, conservadora, como das pedagogias liberalizantes. Martins (1993) atenta para o fato de que em uma perspectiva conservadora valoriza-se somente o raciocínio, desprezando toda e qualquer intuição [ou seja, todo e qualquer saber tácito]. Em contrapartida, pedagogias liberais valorizam a intuição como o conhecimento primordial, elevando ao máximo este tipo de pensamento (p. 100). O saber tácito nos diz: “Nem muito à terra, nem muito ao mar”. É urgente, no seio da escola, encontrarmos o equilíbrio entre a o racional e o tácito, não nos deixando seduzir nem pela ilusão da racionalidade técnica, nem pelo veneno da subjetividade pós-moderna. Contudo, “[...] a instituição escolar e nós, professores, ainda não reconhecemos a construção do conhecimento como sendo um processo simultaneamente intuitivo e intelectual, biográfico e historicamente originado, que se desenvolve marcado pelas circunstâncias temporais e espaciais” (MARTINS, 1993, p. 101). Neste não-reconhecimento originam-se grandes problemas, entre eles o trabalho com imagens. A racionalidade técnica tem perdido terreno, mas não para um ponto de equilíbrio. A subjetividade tem reinado no trabalho em sala, onde as imagens, por exemplo, são estudadas superficialmente, de uma ótica subjetivista e admitindo toda e qualquer interpretação.



Março 2009

Quando Katherine sugere às alunas que elas “olhem além da imagem”, podemos tomar tal indicação como um comando para que levemos em conta o contexto de produção, o contexto sócio-histórico no qual foi produzida a imagem que se estuda. Deste modo é possível nos libertarmos da ditadura da subjetividade, da validação de toda e qualquer interpretação de imagens e da posição tradicional de trazer respostas prontas. Podemos, mesmo assim, ainda ouvir o sussurrar de muitos “a arte é apenas para ser observada, não entendida”. Seria mesmo a arte apenas para se observar? Seria mesmo algo do campo do sentir e não do entender? Estas perguntas e tantas outras podem suscitar grandes momentos educacionais, em especial nas salas de aula. Permitir que a imagem nos alcance seria uma proposta bem interessante para iniciar tantos momentos de construção de conhecimento. É evidente que a imagem não é produzida apenas para um ato de contemplação ou que possa ser entendida unicamente de acordo com uma leitura particular, antes é fundamental uma leitura crítica da sociedade dentro da qual ela se insere, do autor que, certamente, produziu um enunciado concreto em sua obra. Tal autor, portanto, dialogava com enunciados passados e, agora, com sua obra espera uma atitude responsiva por parte de seus interlocutores. O autor de um enunciado transita simultaneamente por três mundos: o físico, o subjetivo e o social. O primeiro refere-se ao mundo material; o segundo à psicologia do sujeito e o último as relações construídas com os demais indivíduos desde o nascimento. É justamente o social o que tem mais importância na análise dos enunciados, como um diálogo, uma carta, uma imagem. A imagem, deste modo, pode ser entendida como um gênero discursivo e, portanto, jamais poderá ser avaliada sob uma perspectiva deslocada do social, do histórico, do cultural.

É possível aprender muito com uma imagem. Uma primeira grande lição é que nem sempre o que vemos é o que realmente é. Toda imagem, bem como todo enunciado, é produzida em um determinado ambiente histórico. Desvendar este ambiente é “ver além da imagem”. E este assunto já é tema para uma aula inteira. “Instrumento de comunicação, divindade, a imagem assemelha-se ou confunde-se com o que representa. Visualmente imitadora, pode enganar ou educar. Reflexo, pode levar ao conhecimento” (JOLY, 2001, p. 19). Lembremos agora de mais uma cena do filme onde a professora mostra às alunas a tela *Girassol* de Van Gogh, esclarecendo que o pintor não pintava as coisas como elas eram, mas sim como ele as via. Certamente, já que todo produtor de um enunciado, enuncia algo conforme sua visão de mundo, construída em seu relacionamento social. Watson acrescenta, ainda, ao pedir a atividade de reprodução da tela que as alunas poderiam se conformar em reproduzir a mesma tela ou ainda produzir uma tela com a visão de cada uma delas. Optando pela segunda alternativa, as alunas seriam levadas a uma comparação saudável da visão de sua época com a visão do autor. Deste modo, construir relações que permitam entender o mundo e

Março 2009

suas transformações sociais. Outro ponto importante desta opção é a valorização da individualidade que, via de regra, é abandonada em favor do que diz o autor, o professor, o livro etc.

### Considerações Finais

O uso de imagens pode ser um ótimo instrumento para suscitar discussões nos cursos de formação de professores, uma vez que alunos cada vez mais jovens estão ingressando nas faculdades. Estes alunos fazem parte de uma cultura imagética e, por isso, deve ser considerado este viés do momento sócio-histórico que estamos inseridos. O mesmo pode ser dito do uso de imagens na educação básica, onde as aulas tradicionais não estão mais surtindo efeito já há algum tempo e parece haver uma valorização excessiva da subjetividade embasando o trabalho escolar.

A imagem tem urgência de estar presente na educação, pois não há como lutar contra seu poder atual. Todavia não se pode realizar um trabalho com elas pautado na subjetividade pós-moderna. Em vista disto, é mais razoável nos aventurarmos a produzir alunos e futuros professores críticos que lêem imagens com olhar contestador e não passivo como ocorre costumeiramente. Cidadãos conscientes que toda imagem é um enunciado concreto que tem em seu interior um contexto sócio-histórico. Pessoas capazes de ver que as imagens também são gêneros do discurso, assim como a notícia, a receita, a bula etc.

### REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel et. al.. *A formação de professores no Portugal de hoje*. Documento de Trabalho do CRUP — Conselho de Reitores das universidades portuguesas, 1997.
- BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth (Org.). Bakhtin: Conceitos chave. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRASIL, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio – linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 1999.
- BOHN, Hilário Inácio. *Avaliação de Materiais*. UFSC, 1988.
- JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Tradução de Marina Appenzeller. 4ª ed. Campinas (SP): Papirus, 2001.
- MARTINS, Maria Helena. Palavra e Imagem: um diálogo, uma provocação. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). *Questões de linguagem*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 1993.
- PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre (RS): Artmed, 2002.
- SACHS, Guilherme. Neoliberalismo e formação docente: os entraves da educação. In: VI ELLE. Londrina: Unopar, 2008.

Março 2009

SANTOS, Edméa; SILVA, Marco. A pedagogia da transmissão e a sala de aula interativa. In: TORRES, Patrícia Lupion (Org.) *Algumas vias para entretecer o pensar e o agir*. Curitiba (PR): SENAR-PR, 2007.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (coord). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.

WERNER, Kelly Cristini Granzotto. As representações do sujeito professor no manual didático de língua espanhola: uma leitura enunciativa. In: *Revista Linguagem em (Dis)curso*, volume 7, número 1, jan./abril. 2007.

