CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

Mirele Castanheira Brant

IMAGINÁRIOS SOCIODISCURSIVOS NAS REPRESENTAÇÕES JUVENIS EM CONTEXTO DE ARTE EDUCAÇÃO:

produções de sentido atravessadas pela midiatização em um recorte pandêmico

Belo Horizonte - MG
2025

Mirele Castanheira Brant

IMAGINÁRIOS SOCIODISCURSIVOS NAS REPRESENTAÇÕES JUVENIS EM CONTEXTO DE ARTE EDUCAÇÃO:

produções de sentido atravessadas pela midiatização em um recorte pandêmico

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos de Linguagens.

Prof.Orientadora: Dra. Giani David Silva
Prof Co-Orientador: Dr. Federico Buján

Belo Horizonte - MG
2025

Brant, Mirele Castanheira.
B821i Imaginários sociodiscursivos nas representações juvenis em contexto de arte educação : produções de sentido atravessadas pela midiatização em um recorte pandêmico / Mirele Castanheira Brant. – 2025.
189 f. : il.
Orientadora: Giani David Silva.
Coorientador: Frederico Ignacio Buján.
Tese (doutorado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2025.
Bibliografia.
1. Imaginário. 2. Arte e educação. 3. Semiótica. 4. Adolescentes. 5. Análise do discurso. 6. Midiatização. I. Silva, Giani David. II. Buján, Frederico Ignacio. III. Título.
CDD: 401.41

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca - *campus* Nova Suíça - CEFET-MG
Bibliotecária: Rosiane Maria Oliveira Gonçalves - CRB6-2660

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS - NS

ATA DE DEFESA DE TESE Nº 47 / 2025 - POSLING (11.52.09)

Nº do Protocolo: 23062.054841/2025-74

Belo Horizonte-MG, 08 de outubro de 2025.

MIRELE CASTANHEIRA BRANT

IMAGINÁRIOS SOCIODISCURSIVOS NAS REPRESENTAÇÕES JUVENIS EM CONTEXTO DE ARTE EDUCAÇÃO: produções de sentido atravessadas pela midiatização em um recorte pandêmico

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais em 08 de setembro de 2025, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos de Linguagens, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof.ª Dr.ª Giani David Silva (Orientadora)
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof. Dr. Federico Ignacio Bujan (Coorientador)
Universidad Nacional de Rosario

Prof.ª Dr.ª Nara Bretas Lage
Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.ª Dr.ª Laura Paola Ferreira
Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof. Dr. Fabrício Andrade Pereira
Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.ª Dr.ª Mirian Sousa Alves
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof.ª Dr.ª Lilian Aparecida Arão
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

(Assinado digitalmente em 13/10/2025 11:13)
GIANI DAVID SILVA
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
DIRGRAD (11.51)
Matrícula: 1534331

(Assinado digitalmente em 08/10/2025 16:26)
LILIAN APARECIDA ARAO
DIRETOR - TITULAR
DEPT (11.50)
Matrícula: 1685158

(Assinado digitalmente em 08/10/2025 17:30)
MIRIAN SOUSA ALVES
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
DELTEC (11.55.08)
Matrícula: 1994720

(Assinado digitalmente em 08/10/2025 15:33)
LAURA PAOLA FERREIRA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.096-##

(Assinado digitalmente em 08/10/2025 15:35)
NARA BRETAS LAGE
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.396-##

(Assinado digitalmente em 09/10/2025 09:13)
FEDERICO IGNACIO BUJÁN
ASSINANTE EXTERNO
Passaporte: ###1961#8

(Assinado digitalmente em 08/10/2025 18:50)
FABRÍCIO ANDRADE PEREIRA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.106-##

Visualize o documento original em **https://sig.cefetmg.br/public/documentos/index.jsp** informando seu número: **47**, ano: **2025**, tipo: **ATA DE DEFESA DE TESE**, data de emissão: **08/10/2025** e o código de verificação: **8bdaa24e34**

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à força de espírito que me instigou e me moveu a escrever e submeter um projeto de doutorado em meio à pandemia ocorrida em 2020, a partir do que eu vivia na ocasião como professora de Arte no ensino remoto.

Agradeço à abertura e acolhida durante todo o curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET-MG, quanto ao recebimento e validação de uma proposta de pesquisa com um *corpus* oriundo da Arte Educação, corroborando com uma Análise do Discurso que considera os diversos extratos semióticos de uma sociedade cada vez mais imagética.

Agradeço à minha orientadora Dra. Giani David Silva, pelo aceite de minha orientação, pelos importantes apontamentos na pesquisa, pela confiança em minha capacidade, pelo apoio incondicional na escolha da coorientação e consequente conquista do doutorado sanduíche.

Agradeço ao meu co-orientador Federico Buján, pelo aceite de minha orientação, pela confiança em minha capacidade, pela constante eficiência nos apontamentos para a pesquisa, pelo apoio, generosidade e acolhimento da minha decisão de estadia na Argentina pelo doutorado sanduíche.

Agradeço à CAPES, que me proporcionou duas bolsas de estudos, uma no exterior e outra no Brasil, me permitindo me dedicar integralmente à pesquisa. Agradeço também à Universidad Nacional de las Artes - UNA, em Buenos Aires, que me possibilitou cursar e participar de seminários e congressos que contribuíram valiosamente para minha formação profissional e acadêmica.

Agradeço à banca presente na qualificação e na defesa final, que contribuiu para o meu olhar e o meu pensamento como pesquisadora com afeto e uma leitura atenta.

Sou grata também a todo o apoio familiar concedido a mim nesse longo percurso, seja por meio da vibração com as conquistas, quanto pelo suporte necessário, assim como aos fiéis amigos que permanecem em minha trajetória, acompanhando todas as conquistas, mudanças e inquietações.

RESUMO

A pesquisa propõe a análise de imaginários sociodiscursivos presentes em produções visuais de alunos do 8º e 9º ano, produzidas durante a pandemia vivida em 2020, provocada pelo vírus Covid-19. Trata-se de uma investigação sobre as práticas juvenis de criação de imagens em sua dimensão discursiva, no contexto da Arte Educação, em diálogo com a Análise do Discurso e a Semiótica. O tema contempla os atuais fenômenos midiáticos, tais como o uso de aplicativos e redes sociais e a relação destes com os adolescentes na produção visual escolar. É adotada como base teórica a Análise do Discurso francesa, a semiótica peirceana (2008) e a Teoria dos Discursos Sociais veroniana (1987; 2013), além de se apoiar na Teoria do Imaginário, de Gilberto Duran (1997). Foram colocados em evidência os imaginários relacionados às novas discursividades artísticas dos adolescentes a partir da análise da produção de signos. Ao nos aproximarmos desses imaginários, nos aproximamos não só do contexto social, político e histórico vivido no contexto pandêmico, mas também do modo de produção social contemporâneo. A experiência sensível vivida suscitou nos trabalhos uma maneira de dizer sobre as emoções e narrativas que se mostrou também como uma maneira de ser e estar atual. Na busca por uma referência própria, adolescentes são afetados pelas narrativas midiáticas a partir de imagens da Cultura Visual e das linguagens das redes sociais em um processo subjetivo de construção identitária que revela o que almejam e do que fazem parte. Através dessas representações, os alunos deram acesso à uma visão peculiar, ativando leituras de situações estereotípicas associadas à determinados comportamentos como ansiedade, tristeza, medo, proteção, esperança, negação, fragilidade, aprisionamento, sarcasmo, futurismo, busca e perda.

PALAVRAS-CHAVE: Imaginários sociodiscursivos; Arte Educação; Semiótica; Análise do Discurso; Adolescentes; Midiatização.

ABSTRACT

This research proposes the analysis of socio-discursive imaginaries present in the visual productions of 8th and 9th grade students, produced during the 2020 pandemic caused by the covid-19 virus. This research investigates youth image-making practices in their discursive dimension, within the context of Art Education, in dialogue with Discourse Analysis and Semiotics. The theme contemplates current media phenomena, such as the use of apps and social media and their relationship with adolescents in school visual production. The theoretical framework adopted is French Discourse Analysis, Peircean semiotics (2008) and Veronian social discourse theory (1987; 2013), in addition to Gilberto Duran's Theory of the Imaginary (1997). The imaginaries related to adolescents' new artistic discursivities were highlighted through the analysis of sign production. By approaching these imaginaries, we become more familiar not only with the social, political, and historical context experienced during the pandemic, but also with the contemporary mode of social production. The sensitive experience evoked in the works a way of expressing emotions and narratives that also revealed itself as a way of being. In the search for their own reference, adolescents are affected by media narratives based on images from Visual Culture and the languages of social media in a subjective process of identity construction that reveals what they desire and what they are part of. Through these representations, the students gained access to a unique perspective, activating interpretations of stereotypical situations associated with certain behaviors, such as anxiety, sadness, fear, protection, hope, denial, fragility, imprisonment, sarcasm, futurism, search and loss.

KEYWORDS: Socio-discursive imaginaries; Art Education; Semiotics; Discourse Analysis; Adolescents; Mediatization.

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise do Discurso
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
GSM	Global System for Mobile Communications
IA	Inteligência Artificial
IOS	iPhone Operating System
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais e Não-binários
SBP	Sociedade Brasileira de Pediatria
UNA	Universidad Nacional de las Artes
VHS	Video Home System

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sistematização em fluxo dos níveis de análise e entradas analíticas 59

Figura 2 – Imagem 1 – Quarentena A 74

Figura 3 – Imagem 2 – Quarentena B..... 75

Figura 4 – Imagem 3 – Quarentena C..... 75

Figura 5 – Imagem 4 – Quarentena D 76

Figura 6 – Imagem 5 – Telas A (9º ano) 92

Figura 7 – Imagem 6 – Telas B (8º ano)..... 94

Figura 8 – Imagem 7 – Telas C (8º ano)..... 95

Figura 9 – Imagem 8 – Telas (8º ano) 96

Figura 10 – Imagem 5 e Imagem 9 "*Caminhante sobre o mar de névoa*", 1817. 98

Caspar David Friedrich (direita)..... 98

Figura 11 – Imagem 6 e Imagem 10 - *Che ogni giorno a mezzogiorno muore,* 2018 Margherita Manzelli (direita) 100

Figura 12 – Imagem 7 e Imagem 11 Fotomontagem série: Decolagge, 2024. Murilo Carini 101

Figura 13 – Imagem 8 (esquerda) – Imagem 12 Vestimenta astronauta (centro) – Imagem 13 Ambiente de trabalho no metaverso (direita) 102

Figura 14 – Imagem 14 Mão com marionete – Imagem 15 Nuvem negra – Imagem 16 Tentáculos..... 106

Figura 15 – Imagem 17 Stranger Things..... 107

Figura 16 – Imagem 18 – Narrativa A (*Bazzart*)..... 113

Figura 17 – Imagem 19 – Narrativa B (*Bazzart*)..... 114

Figura 18 – Imagem 20 – Narrativa C (*Bazzart*)..... 115

Figura 19 – Imagem 21 – Narrativa D (*Picsart*) 118

Figura 20 – Imagem 22 – Narrativa E (*Picsart*)..... 119

Figura 21 -Imagem 23 – Narrativa F (*Canva*)..... 120

Figura 22 Imagem 21 – *Picsart,* Imagem 18 – *Bazzart,* Imagem 19 - *Bazzart* Imagem 20 - *Bazzart*..... 121

Figura 23 –Imagem 21- *Picsar,* Imagem 22 - *Picsart,* Imagem 23 - *Canva,* Imagem 20 – *Bazzart*..... 122

Figura 24 – Imagem 21 e Imagem 24 – Estilo Pop Art..... 128

Figura 25 – Imagem 25 – Emoção A..... 153

Figura 26 –Imagem 26 – Emoção B..... 154

Figura 27 –Imagem 27 – Emoção C..... 154

Figura 28 – Imagem 28 – Emoção D..... 155

Figura 29 – Imagem 29 – A Invenção da Polícia, 1943 (Jorge de Lima) e Imagem 30 – s/ título, 1940 Alberto da Veiga Guignard..... 164

Figura 30 – Imagem 26 e Imagem 31 – "Hard Softness"2017, Gonzalo Bénard 166

Figura 31 – Imagem 32 – "Fotonovela da Opressão", 2018. Celina Portella 166

Figura 32 – Imagem 27 e Imagem 33 "Mulher no Jardim", 1867 Monet..... 168

Figura 33 – Imagem 34. Paul Neberra e Imagem 35. "O Espelho Falso", 1929. Magritte 168

SUMÁRIO

1 ACERCA DO ESTUDO 16
1.1 Temática e enfoque 16
1.2 Tipo de estudo 19
1.3 Formulação do problema/ Perguntas/ Hipótese 20
1.4 Objetivos da pesquisa 21
1.5 Importância / Resultados esperados 22
1.6 Conceitos que orientaram o estudo 24
1.6.1 Mídia, signo, semiose como pressupostos do modo de produção social 24
1.6.2 Rede intercorporal, *ethos* e identidade 26
1.7 A organização dos capítulos 29

2 O FENÔMENO MIDIÁTICO COMO EXPERIÊNCIA ATUAL DOS JOVENS 31
2.1 A pandemia 31
2.2 As mídias circulantes durante a pandemia e seus efeitos 32
2.3 Cenário midiático 35
2.4 Dimensão educacional: a crise escolar 37
2.5 Arte Educação no contexto midiático 43
2.6 Novas práticas de produção artística 45
2.7 Meios, dispositivos e midiatização 47

3 ANÁLISE SEMIO-DISCURSIVA 51
3.1 Proposta de produção 51
3.2 Amostra / Forma de coleta 51
3.3 Interpretação / Autorizações / *Corpus* 52
3.4 Desenvolvimento do projeto / Definição metodológica 53
3.5 Análise semio-discursiva a partir da matriz 54
3.5.1 Nível da materialidade / Dispositivo / Análise do Contrato 54
3.5.2 Nível dos Gêneros Situacionais / Estratégias Discursivas 56
3.5.3 Nível da Produção de Sentido 57
3.6 Aporte teórico 59

4 O CONTRATO DE COMUNICAÇÃO PEDAGÓGICO NA PANDEMIA E AS ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS UTILIZADAS 64
4.1 A análise da relação contratual pedagógica e seus componentes 64

4.1.1 Componente comunicacional 65
4.1.2 Componente psicossocial 65
4.1.3 Componente intencional 66
4.2 Condições e princípios para o reconhecimento do direito de falar no ensino remoto 67
4.2.1 Interação 67
4.2.2 Pertinência 68
4.2.3 Influência 68
4.2.4 Regulação 69
4.3 Termos do contrato como parceiros 69
4.3.1 Identidade 69
4.3.2 Finalidades 70
4.3.3 Papéis 71
4.4 As estratégias dos alunos 71

5 CORPUS I – COTIDIANO PANDÊMICO 73
5.1 Materialidade: popularização de recursos gráficos profissionais 73
5.2 Gênero situacional: autorretratos em tempo de pandemia 79
5.3 Produção de sentido: signos de uma quarentena 82
5.3.1 A condição de vida para a criação 82
5.3.2 Representando a realidade pandêmica: signos e efeitos de sentido possíveis 84
5.3.3 Imagem 1 - Vamos nos proteger 86
5.3.4 Imagem 2 - Eu na rotina pandêmica 87
5.3.5 Imagem 3 - Covas 88
5.3.6 Imagem 4 – O mundo no caos e eu no meu mundo 89

6 CORPUS II – LOCAL DE ESTUDOS E LAZER 91
6.1 Materialidade: dispositivos antigos e contemporâneos 91
6.1.1 Imagem 5 - Telas A 92
6.1.2 Imagem 6 - Telas B 93
6.1.3 Imagem 7 - Telas C 95
6.1.4 Imagem 8 – Telas D 96
6.2 Gênero situacional: autorretratos em seus entornos digitais 97
6.2.1 Imagem 5 - O autorretrato de costas 98
6.2.2 Imagem 6 – O abstrato em contraponto com a fragilidade da figura humana 99
6.2.3 Imagem 7 - Fotomontagem de um sorriso sem corpo 100

6.2.4 Imagem 8 – Avatar como autorretrato em uma realidade metaverso 102

6.3 Produção de sentido: projeções etóticas e imaginários discursivos como fragmentos de ação corporal 103

6.3.1 Imagem 5 - *Ethos* de seriedade e compenetração contrastado com o imaginário de um viajante 103

6.3.2 Imagem 6 - *Ethos* de fragilidade com imaginário de aprisionamento, peso e absorção 105

6.3.3 Imagem 7 - *Ethos* masculino de satisfação e de poder aquisitivo com imaginário de *gamer* 107

6.3.4 Imagem 8 - *Ethos* e imaginário *cyborg* 108

7 CORPUS III – NARRATIVAS DE VIDA 111

7.1 Materialidade: colagens digitais por meio de aplicativos móveis de edição de imagens 111

7.2 Gênero situacional: distintas narratividades da própria existência em colagem 122

7.2.1 O desenvolvimento da colagem enquanto linguagem pós-moderna 122

7.2.2 O gênero narrativo 125

7.3 Produção de sentido: memória, afeto, consumo, sonhos e preferências 129

7.3.1 Imagens 18, 19 e 20 - Memórias afetivas de uma vida instagramável 129

7.3.2 Imagem 21 - Pertencimento e identificação através de imagens de referência da Cultura Visual 135

7.3.2.1 As imagens de referência 138

7.3.2.2 A construção da identidade por meio de imaginários globais .. 144

7.3.3 Imagens 22 e 23 – Indícios de gostos, hábitos, sonhos e preferências 148

7.3.3.1 A projeção do discurso publicitário como oferta de modos de ser e de viver 150

8 CORPUS IV – IMAGINÁRIOS METAFÓRICOS DE REALIDADES EMOCIONAIS 153

8.1 Materialidade: trabalhos de arte analógicos em contraponto aos digitais .. 156

8.1.1 Imagens 25 e 26 - Manipulação de imagens fotográficas 156

8.1.2 Imagens 27 e 28 - A pintura, o desenho e a colagem em papel contrastando com o digital 160

8.2 Gênero situacional: estilos e linguagens como manifestação do subjetivo 162

8.2.1 Imagem 25 - Fotomontagem surrealista 163

8.2.2 Imagem 26 - Fotoperformance existencial 164

8.2.3 Imagem 27 – Pintura de paisagem surrealista / impressionista ... 166
8.2.4 Imagem 28 – Subjetividade romântica 169
8.3 Produção de sentido: acesso simbólico às emoções da alma..... 170
8.3.1 Imagem 25 – Caravela em alto mar, uma estrada enluarada 171
8.3.2 Imagem 26 – Dualidades de um combate espiritual 172
8.3.3 Imagem 27 – Um olho que tudo vê..... 174
8.3.4 Imagem 28 – Trágica queda celeste..... 175

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 177

REFERÊNCIAS 183

1 ACERCA DO ESTUDO

A abordagem temática, necesssariamente, deve considerar os atuais fenômenos midiáticos, tais como o uso de aplicativos e redes sociais e a relação destes com os adolescentes, especificamente, nas produções imagéticas em que ocorrem a expressão de suas vivências. Considera-se que as mídias ocupam lugar central em nossos processos socioculturais por serem mediadoras e fontes de informação, conhecimento, construção e difusão de imaginários sociodiscursivos.

1.1 Temática e enfoque

Os fenômenos midiáticos que englobam a midiatização contemporânea (Verón, 2013) têm alterado as formas sociais de contato, alterando a natureza dos vínculos na sociedade e também na escola, intensificando a crise já instalada devido à incompatibilidade entre as subjetividades requeridas no processo escolar daquelas requeridas pela mídia. Os fatores que geram a incompatibilidade dos modos de ser atuais com as metodologias escolares se situam, para Sibilia (2012), sobretudo, no uso dos celulares e na intensa visualização de vídeos, resultando em corpos e subjetividades que não condizem mais com os esperados pela escola. Essas reflexões serão desenvolvidas na contextualização da dimensão educativa relacionada à crise escolar.

Esse processo crescente do campo midiático se manifesta, para Fausto (2008, p. 94), em um novo lugar pedagógico-interpretativo, cuja lógica da midiatização ultrapassa as fronteiras de suas práticas e migra para outras, como a Arte Educação. Diante disso, a pesquisa apresenta a importância de metodologias de ensino em Artes que considerem e trabalhem com a cultura visual presente no cotidiano dos alunos.

Sendo uma pesquisa em Estudos de Linguagens em interface com a Educação, abordando os fenômenos midiáticos e os processos da linguagem, deve considerar diferentes âmbitos, como; o individual, o social, o escolar, o histórico, o político, o ideológico, entre outros. A proposta foi concebida ao observarmos a manifestação de diferentes representações por meio de signos utilizados por alunos. Na abordagem desenvolvida, os alunos e suas relações interpessoais, cognitivas e afetivas são vistas como “portadores de significados sociais e culturalmente construídos” (Bicudo, 1999, p. 13). Devido ao modo de compreender aquilo que é investigado, o enfoque e a postura

metodológica, no âmbito da pesquisa podem ser considerados a partir dos conceitos da Fenomenologia.[1]

O início da pesquisa, enquanto pesquisa fenomenológica, surgiu com uma indagação sobre a linguagem midiática presente nas expressões artísticas juvenis, a partir de uma insatisfação, incômodo e estranheza a respeito de algo que se pensava saber, mas que não era ainda conhecimento. A interrogação determinou o trajeto a ser seguido, se dirigindo aos sujeitos situados e seus universos de representações. O *corpus* de análise foi constituído, então, por trabalhos de arte escolares atravessados pelo fenômeno midiático e o contexto pandêmico. Bicudo (1994) explica que:

> Se a maneira de interrogar o fenômeno se dirige para a busca do conteúdo ou para a busca das características gerais dos fenômenos ligados a conteúdos e, se a interrogação dirige-se para um grupo de pessoas e suas relações com situações vividas, comunicadas a ele através de obras humanas escritas, desenhadas, esculpidas, dançadas, etc, esta modalidade se denomina *Hermenêutica* (Bicudo, 1994, p. 31).

Nessa modalidade, as interrogações são a respeito dos significados das expressões produzidas e a análise busca o conteúdo das características do fenômeno e seu caráter estrutural, enfatizando as diferenças de significados. A Análise do Discurso, por sua vez, trata do discurso como prática social, analisando como os sentidos (ou seus efeitos) associam-se a contextos e representações sociais.

Os dados da pesquisa, são, portanto, as situações vividas e tematizadas pelos sujeitos durante a pandemia e em determinado momento da construção de suas vidas. Ao descrevê-las, espera-se que estejam relatando o que ocorria com eles ao viverem suas experiências. Como os significados relatados variam de sujeito para sujeito, temos um conjunto de significados analisados, nos quais buscamos a qualidade diferencial de suas percepções. Esses discursos foram obtidos a partir da reflexão sobre o conteúdo do tema das questões de determinada proposta; as emoções e as narratividades de vida que estavam sendo vivenciadas. A análise é fundamentada na comparação das respostas dos

[1] A fenomenologia considera o ser humano em sua subjetividade, em como percebe o sentido do mundo. A postura fenomenológica compreende o aluno em sua totalidade, em todas as dimensões de sua existência, de seu corpo, de sua imaginação e de sua emoção. Os procedimentos e métodos adotados nesta perspectiva não estão separados do fenômeno investigado e das concepções relativas à sua interpretação, buscando compreender em um campo de percepção amplo, em que o sentido se manifesta enquanto realidade. Bicudo (1994) diz que "A realidade é o compreendido, o interpretado e o comunicado. É, portanto, *perspectival*, não havendo uma única realidade, mas tantas quantas forem suas interpretações e comunicações" (Bicudo, 1994, p. 18).

sujeitos do grupo. Os procedimentos iniciaram-se com a identificação das unidades de significado dos discursos que foram mostrados. Para a análise, foi preciso recorrer à diferentes fontes a fim de interpretar os símbolos e signos contidos, buscando inferir os sentidos que podem ser produzidos pelos discursos, por meio das relações estabelecidas no âmbito dos imaginários sociodiscursivos.

A constituição do *corpus* está atravessada e permeada por pressupostos e lógicas da cultura da mídia, revelando processos que têm como referência o modo de existência dessa cultura. Considerando as condições de produções desses discursos, o espaço escolar, e especificamente o espaço do ensino de Arte, com vistas a oferecer melhores condições de aprofundamento teórico-metodológico, a pesquisa propõe o diálogo com a Análise do Discurso e a Semiótica, tendo como aporte teórico, para as categorias de análise do corpus, a Análise do Discurso francesa, a semiótica peirceana e a Teoria dos Discursos Sociais veroniana.

A partir da compreensão de Eliseo Verón (1993) de que Comunicação e Semiótica partilham uma zona de interseção constituída pelas preocupações com a produção social de sentido e a construção da realidade, as diferentes formas de circulação da atual sociedade mediatizada apontam a necessidade de pesquisas que realizem essa interface. É preciso considerarmos a presença não apenas de signos no *corpus* delimitado pela pesquisa, mas de processos de semiose. Esses processos, considerando uma sociedade mediatizada, têm nos meios de comunicação um importante aspecto que altera as práticas e os discursos sociais. Os meios de comunicação constituem hoje tecnologias e instituições relacionadas ao desenvolvimento do processo de produção do sentido e construção do real. O advento da internet e da *web*, da tecnologia móvel e das mídias digitais mudou as condições de produção dos discursos midiáticos e, consequentemente, dos modos de produção escolar.

É necessário considerar que as imagens produzidas no contexto do ensino de Arte possuem também uma dimensão discursiva, uma vez que desencadeiam processos de expressão e de interpretação. Elas estão impregnadas de caráter argumentativo, seja da racionalidade e da afetividade, justificando a necessidade de compreensão enquanto pertencente a um ato de linguagem. As novas formas de produção artística escolar apontam, portanto, a necessidade de pesquisas de interface entre Comunicação, Semiótica e Arte Educação.

1.2 Tipo de estudo

De acordo com Gil (2008), podemos compreender por pesquisa o processo formal e sistemático do método científico com a finalidade de descobrir meios de solucionar determinada realidade, partindo de um problema real. Como toda pesquisa científica, na primeira etapa, para a familiarização inicial do problema, caracterizou-se como exploratória. Porém, quanto à modalidade, classifica-se como uma investigação descritiva, uma vez que busca investigar e descrever determinado fenômeno a partir da identificação de possíveis relações entre variáveis levantadas, com uma padronização na coleta de dados. Pela categorização de Yuni e Urbano (2014), a investigação descritiva tenta descrever as características de um fenômeno a partir da determinação de variáveis ou categorias já conhecidas.

Relativo à dimensão temporal, caracteriza-se como uma investigação transversal, pois propõe a análise de todos os dados do estudo recortados em um só momento, tendo como resultado análises que permitem obter informações acerca da situação de um fenômeno em um momento específico, no caso o contexto pandêmico. A finalidade deste tipo de investigação, de acordo com Yuni e Urbano (2014), é oferecer um panorama ou uma fotografia da realidade em certo momento com casos independentes.

Quanto à sua forma de abordagem, sendo fenomenológica, classifica-se como qualitativa, pois investiga aspectos específicos de determinado grupo, buscando saber como se veem e se sentem diante da situação levantada. A análise de dados visuais tornou-se uma abordagem nova depois de ter sido usada, por algum tempo, em áreas como antropologia visual. Para Banks (2009), o que levou a um renovado interesse pelas pesquisas visuais foi o desenvolvimento de estratégias analíticas interpretativas com abordagens mais reflexivas e colaborativas no período pós Segunda Guerra Mundial e, especialmente, a partir da década de 1980. Essa abordagem permite que, através do estudo de imagens enquanto dados, possam ser obtidas informações que não estariam acessíveis por nenhum outro meio.

Existem duas possibilidades de pesquisa visual nas ciências sociais. Na primeira delas, as imagens analisadas são levantadas pelo próprio pesquisador, como, por exemplo, registros fotográficos e gravações para serem utilizados na análise dos aspectos sociais. E, na segunda possibilidade, a coleta e análise visual é realizada a partir das imagens produzidas ou trazidas pelos próprios sujeitos. No caso desta pesquisa, o segundo trajeto foi escolhido para obtenção de dados suficientes que atendessem à perspectiva de uma

investigação descritiva. Um dos principais objetivos da escolha por esse método foi o de obter, por meio de dados visuais produzidos por sujeitos envolvidos, informações qualitativas que possibilitassem alcançar mais efetivamente a compreensão sobre a conexão social e pessoal estabelecida entre os adolescentes e as imagens midiáticas em diferentes âmbitos e contextos.

1.3 Formulação do problema/ Perguntas/ Hipótese

No processo de produção dos trabalhos de arte na escola, temos sujeitos que se expressam por meio de representações metafóricas, mas, em grande medida, por ícones midiáticos como: *emojis*, logotipos de marcas e redes sociais, símbolos de produtos do entretenimento (filmes, jogos, desenhos animados, séries televisivas, música), dentre outros. É nítida a influência exercida pela linguagem midiática na expressão dos alunos, não sendo possível ignorar essa realidade. O computador e o celular são, cada vez mais, ferramentas de criação de arte por adolescentes. Eles têm à disposição diferentes programas e aplicativos que permitem a criação de imagens de forma fácil e rápida. Atualmente, não são apenas consumidores, mas também produtores e editores.

Observamos que esses jovens se dedicam, cada vez mais, a interagir com os dispositivos midiáticos e, por isso, são considerados usuários das novas tecnologias com maior intensidade. Como as estratégias comunicacionais supervalorizam o entretenimento e a interatividade, os adolescentes permanecem constantemente conectados, armazenando todo tipo de recurso (música, fotografia, publicidade, jogos, etc) como estilo de vida. Através do celular, expressam simbolicamente o lugar que ocupam na sociedade e manifestam suas identidades, compostas por anseios, desejos e sentimentos. Essa nova realidade impacta toda a sociedade, com consequências, às vezes, problemáticas e promovendo transformações no âmbito pessoal e escolar.

No contexto educacional de 2020, os recursos tecnológicos e digitais encontrados em computadores e celulares, utilizados antes como ferramentas extras de aprendizagem, se tornaram os principais meios de produção escolar. Especificamente, no contexto das aulas de Arte, substituíram os materiais físicos tradicionais (pincel, papel, lápis e outros). Se antes, já tínhamos alunos que produziam trabalhos de arte digitais, no contexto pandêmico, com as lojas fechadas, foi preciso que todos revissem suas práticas. Diante da intensa circulação discursiva ocorrida, nesse período, pelos meios tecnológicos, os relatos e as narrativizações dos alunos também precisam ser considerados.

Inicialmente, ao constatar, nos trabalhos produzidos, a forte presença da linguagem midiática, assim como o uso dos recursos tecnológicos digitais, as indagações transitaram pelas questões relativas à materialidade e acerca das metodologias necessárias de avaliação. Surgiram perguntas como: Essas produções, realizadas com programas e aplicativos, são Arte? Como participa a dimensão material? A Arte convergiu com a Comunicação? Como podem ser avaliados? Essas são questões pertinentes ao processo de formação docente e a suas práticas cotidianas.

Em seguida, no processo de delimitação do *corpus* e escrita do projeto de pesquisa, para a construção da base teórico-metodológica, as perguntas foram direcionadas aos modos de representação: O que é captado e tornado visível por eles? Por meio de quais suportes? O que é captado produz qual efeito? Os adolescentes estão construindo suas identificações com quais discursos e imaginários? Estão afirmando seu pertencimento de quem são e do que fazem parte? Quais representações sociais estão sendo afirmadas?

Essas indagações foram formuladas diante de um resultado que sustenta o seguinte problema: os adolescentes, em suas produções visuais escolares, revelam uma identificação com a linguagem midiática para a construção de quem são e do que fazem parte? Creio, estando inserida no atual contexto midiático em que vivemos e o qual tende a se intensificar cada vez mais, que essa questão deve ser discutida, pois me parece que, por meio dessa identificação, os jovens estão construindo seus ideais e produzindo sentidos em relação a si mesmos, aos seus pares e à sociedade em que vivem hoje.

1.4 Objetivos da pesquisa

No intuito de compreender os modos de representação simbólica que geraram uma produção de sentido perpassada pelos signos e pela linguagem das mídias, considerando a presença das referências midiáticas no contexto da Arte Educação, a pesquisa teve como objetivo geral identificar quais imaginários sociodiscursivos estão presentes nas produções visuais e verbo-icônicas de alunos do 8º e 9º ano de uma escola particular de Belo Horizonte, geradas no âmbito das aulas de Arte no contexto da pandemia de covid-19 (no segundo semestre de 2020).

Foram objetivos específicos da pesquisa: a) Investigar as condições de produção discursiva dos trabalhos dos estudantes no âmbito das aulas de Arte, tendo em vista o contexto histórico e social, no segundo semestre de 2020; b) Analisar semiótica e

discursivamente os modos de representação e os efeitos de sentidos presentes nos trabalhos produzidos pelos alunos; e c) Relacionar os imaginários sociodiscursivos aos processos de subjetivação e de pertencimento dos alunos/sujeitos do discurso.

1.5 Importância / Resultados esperados

A Análise do Discurso francesa, a semiótica peirceana e a Teoria dos Discursos Sociais veroniana compõem o aporte teórico para as categorias propostas para a análise do *corpus*, contribuindo para que as novas formas de produção artística escolar sejam contempladas em pesquisas de interface entre Semiótica, Análise do Discurso e Arte Educação. A pesquisa corrobora com a pespectiva da Análise do Discurso que considera os diversos extratos semióticos que integram as mensagens de uma sociedade cada vez mais imagética. Assim sendo, a pesquisa sinaliza ser um contributo importante para a AD, como também para a Arte Educação, considerando a disciplina escolar em que os trabalhos constitutivos do *corpus* foram desenvolvidos.

O período de realização do doutorado sanduíche[2] contribuiu para a ampliação e definição dos referenciais teóricos-metodológicos. Ao cursar seminários ofertados na Universidad Nacional de las Artes (UNA), como; "*Semiótica de las Artes*", "*Dispositivos y Mediatizaciones de las Artes*" e "*Semiótica de las Mediatizaciones Contemporáneas*", houve um aprofundamento na investigação, uma vez que a perspectiva interdisciplinar desenvolvida é pouco abordada em Arte Educação no Brasil.

A pesquisa contribuirá para se pensar nos desafios que enfrenta a escola na contemporaneidade, uma vez que esta deve operar na construção da subjetividade dos alunos, interrogando as concepções de mundo e os modos construídos socialmente. "*Este desafío se sitúa en un contexto marcado por las nuevas condiciones de circulación discursiva en los distintos órdenes de la vida social, resultante de la mutación en las formas que asumen los procesos de mediatización*" (Buján, 2018, p. 59).

Essa questão é um tema central na formação docente atual e a pesquisa almeja contribuir para uma atitude crítica e reflexiva sobre os novos modos de acesso, difusão e produção de conhecimento. É preciso formar futuros docentes para a adoção de

[2] O doutorado sanduíche ocorreu de setembro de 2023 a junho de 2024 em Buenos Aires na Argentina vinculado à Universidad Nacional de las Artes UNA, por meio de aprovação no Edital Nº 44/2022 – PDSE da Capes.

linguagens e recursos tecnológicos adequados aos propósitos e necessidades de suas práticas pedagógicas, tendo em vista o processo de midiatização que vivenciamos.

O campo das Artes ocupa um papel de grande importância e a pesquisa permitirá aproximações e indagações acerca do lugar e da relevância do ensino das Artes na escola.

> [...] as discursividades das artes possibilitam maneiras de observar e pensar a realidade e os seus modos de construção, permitem experimentar e também examinar o modo em que experimentamos sensivelmente o mundo, permitem problematizar, conceitualizar, discutir e expressar desde ângulos diversos os temas de maior relevância social, oferecendo múltiplos caminhos e alternativas para isso, permite indagar e experimentar a dimensão emocional através da qual estabelecemos nossa relação com os outros e com o nosso entorno, permite questionar os discursos hegemônicos e debelar suas tramas ideológicas, permite examinar nossas próprias concepções, nossos preconceitos, nossos esquemas mentais. (Buján, 2021, p. 8)

Ao contribuir para o enfoque semiótico no ensino de Artes, priorizando as discursividades artísticas juvenis em contraponto com os discursos midiáticos contemporâneos, a pesquisa desenvolve uma reflexão crítica acerca dos sujeitos envolvidos. Como resultado mais imediato da pesquisa, espera-se colocar em evidência os imaginários relacionados às novas discursividades artísticas dos adolescentes a partir da análise da produção de seus signos. Ao se aproximar desses imaginários e discursos, nos aproximamos não só do contexto social, político e histórico vivido no contexto pandêmico, mas também do modo de produção social contemporâneo.

A identificação dos imaginários sociodiscursivos depreendidos das produções realizadas é relevante como forma de ampliar nosso entendimento sobre qual leitura essa parcela da sociedade fez sobre um momento altamente desafiador para a humanidade como o contexto pandêmico, além da percepção que possuem da contemporaneidade.

A midiatização contemporânea, que implica novas dinâmicas socio-técnicas da circulação discursiva, passa a ser considerada uma dimensão constitutiva no modo de viver e, consequentemente, de produzir dos alunos. A cultura midiática tornou-se, portanto, um complexo conjunto de dispositivos (Traversa, 2014) cujas estratégias geram inteligibilidades sobre as quais necessita-se de pesquisas para analisar e interpretar.

Com a realização de parte da pesquisa na Argentina, ao cursar seminários ofertados pela Universidad Nacional de las Artes (UNA) e participar de congressos internacionais com apresentações e publicação de artigos em atas e livros, ocorreu, além de uma formação acadêmica mais ampla, a participação da pesquisa brasileira na construção e formação em Arte Educação na América Latina.

Além de novas leituras de imagens no campo da Arte Educação, ao transpor o relatório da tese para o formato de livro, artigo e cursos de formação, espera-se fornecer informações que visam contribuir aos estudos e planejamentos dos professores de Arte, pedagogos (a), estudantes e comunicólogos contemporâneos, fomentando debates em torno da importância de um desenvolvimento de formação para as mídias nas universidades, escolas e instituições públicas e privadas.

1.6 Conceitos que orientaram o estudo

Alguns conceitos que permeiam a pesquisa são importantes aclarar nessa introdução. Enquanto mídia, signo e semiose são conceitos marcadamente presentes em nossa sociedade atual, rede intercorporal, *ethos* e identidade fazem parte do processo de representação constituinte do *corpus*.

1.6.1 Mídia, signo, semiose como pressupostos do modo de produção social

A semioticista Lúcia Santaella, uma das principais divulgadoras da semiótica e do pensamento de Charles Sanders Peirce no Brasil, possui diversas publicações de livros nos quais descreve o processo de desenvolvimento das mídias e sua relação com a arte. Em 1996, no livro *Cultura das Mídias*, relata que a partir da década de 1960, com o aumento dos sistemas de comunicação, a palavra meio foi sendo substituída por mídia. Inclusive a expressão em inglês *mass media*, foi traduzida para o português como meios de massa. Ela continua descrevendo esse processo ao afirmar que, em 1992, o termo mídia já era correntemente usado para se referir aos meios de informação e de notícias em geral, assim como aos meios publicitários. E reafirma essa definição no ano da publicação do livro, em 1996, indicando como mídia tanto os sistemas de comunicação, tais como revistas, jornais, televisão, quanto uma peça de propaganda em qualquer um desses veículos.

Já em outra publicação de 2008, Santaella relaciona o termo mídias, no plural, novamente a qualquer meio de comunicação de massa, como impressos, audiovisuais, publicitários, mas amplia também para dispositivos, suportes e programas de comunicação. Byung-Chul Han, filósofo sul-coreano que se dedicou a analisar as estruturas da sociedade do século XXI, em 2018, amplia ainda mais ao referir-se às mídias no sentido de tecnologias de comunicação, como a mídia digital, por exemplo.

Essa mesma sociedade, que já era observada por Santaella, estaria em um processo de ter cada vez mais intercâmbios de um meio de comunicação para outro, crescendo com a onipresença da informatização que passou a invadir todos os setores da vida social e privada. Ela não deixa de observar também a geração de novas modalidades de criação artística presentes na exploração dos potenciais de uma estética das mídias e entre as mídias. O que temos agora, portanto, é uma sociedade com novas tecnologias onipresentes na vida humana e nela podemos observar o crescimento contínuo dos signos e uma expansão ininterrupta das linguagens.

Na tentativa de esclarecer o pensamento semiótico de Peirce enquanto teoria lógica e social do signo de natureza triádica, Santaella escreve o livro *A Teoria Geral dos Signos* em 1995. Nele, ela reproduz a descrição de Peirce na qual ele define um signo como qualquer coisa que de um lado é determinado por um Objeto e de outro determina uma ideia na mente de uma pessoa, chamada o Interpretante do signo. O Signo, dessa forma, tem uma relação triádica com seu Objeto e com seu Interpretante, pois o objeto se manifesta no interpretante através do signo.

> E a ação do signo é funcionar como mediador entre o objeto e o efeito que se produz numa mente atual ou potencial, efeito este (interpretante) que é mediatamente devido ao objeto através do signo. A mediação do signo em relação ao objeto implica a produção do interpretante que será sempre, por mais que a cadeia dos interpretantes cresça, devido à ação lógica do objeto, a ação mediada pelo signo. (Santaella, 1995, p. 38)

Quando Peirce afirma que o signo é determinado pelo objeto, Santaella (1995) esclarece que o signo não pode substituir o objeto, pode apenas estar no lugar dele e indicá-lo para a ideia que ele produz ou modifica. Em uma noção de signo ampliada, podemos considerar como qualquer coisa imaginada, sentida ou pensada, desde que esta coisa seja interpretada em função de algo próprio e estando no lugar de outra coisa. Cada modo de ser de um signo dependerá do modo como será apreendido.

Semioticistas como Santaella, Verón e Peirce afirmam que essa nossa busca de forma perene pelos signos seria como uma espécie de compensação contra a mortalidade e a provisoriedade da vida e que isso sempre nos norteou, expandindo os meios que operam nossos processos de comunicação. Seríamos assim, uma espécie produtora de signos. A isto Peirce chamou de semiose, uma trama de ordenação lógica dos processos de continuidade: sendo o modo de ação triádico do signo o da autogeração, ou seja,

sempre irá crescer desenvolvendo-se em outro signo (interpretante), que se desenvolverá em outro interminavelmente.

Eliseo Verón, uma referência no campo da semiótica, formulou a teoria da discursividade (1987; 1993) acerca do funcionamento da semiose social, sendo sintetizado como um processo de remissão contínuo, em que um discurso leva a outro em uma rede interdiscursiva de produção social do sentido. Essa semiose precisa ser compreendida, segundo Verón, como necessariamente investida em toda forma de organização social, independentemente de sua dimensão significante, seja política, econômica ou cultural. Para Verón (1993), sem essa semiose, não é concebível forma alguma de organização social, pois ela funciona como uma rede de um sistema relacional em que existe um tecido entrelaçando um discurso e outro.

Uma vez que a capacidade humana de semiose foi sendo desenvolvida historicamente, diferentes configurações sociotécnicas de múltiplos dispositivos foram potencializando a exteriorização da capacidade significante e da tecnicidade, como coloca Buján (2017) "[...] La capacidad de semiosis del Homo sapiens (concebida como un atributo evolutivo) se expresa en la producción de "fenómenos mediáticos" consistentes en la exteriorización de procesos mentales bajo la forma de configuraciones materiales" (Buján, 2017, p. 42). A comunicação midiática hoje, portanto, vista como um fenômeno de sentido social, reflete uma continuidade das condições básicas e estruturais da nossa espécie, iniciadas na pré-história.

O princípio de sentido de um discurso está em suas relações. Na semiose veroniana, os discursos são sempre resultantes de processos e precursores de novas produções, consistindo em uma rede de tecido de operações. O sentido das imagens está atravessado pela discursividade através da representação de signos da figura humana, de objetos e da linguagem escrita.

1.6.2 Rede intercorporal, *ethos* e identidade

A produção de sentido da representação dos corpos físicos presentes nas imagens do *corpus* participa do que Verón (1993) chamou de rede intercorporal de laços de complementariedade. Nessa rede, produzimos um sistema que é dinamizado pelas nossas pulsões. Essa rede permanece estreitamente ligada a situações específicas que são definidas pelo ritmo das nossas necessidades corporais e nossas satisfações de comunicação. Os fragmentos de ação corporal que vemos nos trabalhos estão submetidos

a um processo de abstração da nossa realidade física. Ao socializar a matéria significante de seus corpos físicos, os alunos transformaram ações presentes na rede intercorporal em uma composição ordenada de elementos fixos de atividades socialmente reconhecíveis.

No caso da criação de uma imagem, é possível realizar uma construção que instaura a possibilidade de leituras lineares que levem a uma transcrição espacial com liberdade. Para Verón (1993), a diferença crucial entre a matéria significante dos corpos físicos atuantes e dos sistemas icónicos a respeito de sua relação com a linguagem se expressa pela diferença entre o princípio de substituição próprio de todo ícone e o princípio de continuidade. A imagem congela a ação física e a faz permanecer de forma autônoma enquanto linguagem.

Na medida em que essas imagens enquanto ícones operam segundo o princípio de substituição da realidade, não comportam nenhum risco de se confundirem com seus corpos físicos, além de seus princípios significantes não impedirem que se distingam perfeitamente do que representam. O surgimento das imagens dos corpos, como pontos de imobilização no interior da rede intercorporal, seriam, segundo Verón (1993), pontos de suspensão que se produzem se convertendo em figuras e ícones. São representações de corporalidades que carregam imaginários socioculturais com a função de demonstrar visões de mundo. Tais visões são de adolescentes em condição de estudantes de ensino remoto no contexto de uma quarentena provocada por uma epidemia mundial.

A noção de *ethos* constitui uma dimensão de todo ato de enunciação, se mostrando e sendo percebida sem que seja dita, mobilizando a nossa afetividade. Por enunciação, de acordo com Verón (1985), entendemos como a maneira de dizer o que se diz, diferente de enunciado, que tem a ver com aquilo que está sendo dito. A retórica tradicional ligou o *ethos* à oralidade em situação de fala pública, mas podemos alargar seu alcance abarcando também a escrita e a imagem, associando, no caso dos trabalhos dos alunos, a caracterização do corpo dos enunciadores. Esse *ethos* recobre o conjunto de determinações físicas e psíquicas representadas, atribuindo um caráter e uma corporalidade como representação social.

Maingueneau (2008) propõe designar o termo "incorporação" à maneira como nós intérpretes nos apropriamos destes *ethos* construídos. Essa incorporação se faz quando a enunciação das obras confere corporalidades que os destinatários assimilam em um conjunto de esquemas que correspondem a maneiras específicas de nos remetermos ao mundo quando habitamos nossos corpos. Os estereótipos de comportamento e a produção semiótica não são as mesmas de uma época a outra e o contexto vivido corresponde

diretamente a realidade pandêmica. A experiência sensível vivida suscitou nos trabalhos uma maneira de dizer sobre as emoções e narrativas que se mostra também como uma maneira de ser e estar.

Charaudeau (2009b) nos diz que:

> "[...] a identidade é o que permite ao sujeito tomar consciência de sua existência, o que se dá através da tomada de consciência de seu corpo (estar no espaço-tempo), de seu saber (seus conhecimentos sobre o mundo), de seus julgamentos (suas crenças) e de suas ações (seu poder fazer)" (Charaudeau, 2009b, p. 1) .

A identidade implica, portanto, a tomada de consciência de si mesmo. Essa identidade inclui, de acordo com Charaudeau, "[...] dados biológicos ('somos o que nosso corpo é'), dados psicossociais atribuídos ao sujeito ('somos o que dizem que somos') dados construídos por nosso próprio comportamento ('somos o que pretendemos ser')" (2009b, p. 3).

A identidade social que construímos tem a particularidade da necessidade de ser reconhecida pelos outros e é determinada pela situação de comunicação. A situação de comunicação relativa aos trabalhos dos alunos se constituiu a distância via ensino remoto, sem um contato presencial. A proposta de produção e postagem dos trabalhos em uma plataforma virtual contemplava uma avaliação pontuada, conferindo uma obrigatoriedade que permitiu aos alunos apresentarem suas competências comunicacionais.

Sobre competência comunicacional, Charaudeau (2009b) nos diz que;

> [...] corresponde no sujeito, à sua aptidão em reconhecer a estruturação e as restrições da situação de comunicação, na qual são determinadas, entre outras, as características da identidade social dos parceiros da troca linguageira, e na qual se organizam, num dispositivo, as relações que se instauram entre estes parceiros: seu status, seu papel social e o lugar que ocupam na relação comunicacional. (Charaudeau, 2009b, p. 7).

As restrições da situação de comunicação diziam respeito à não presencialidade física dos parceiros e da não ocupação do espaço escolar, além das restrições sociais impostas pelo contexto pandêmico. Além disso, havia também para muitos a restrição dos materiais físicos artísticos, criando a necessidade de utilização de dispositivos digitais.

A identidade dos sujeitos ocupava o lugar de estudantes em um contrato escolar. Para esses sujeitos, portanto, tratava-se de avaliar a margem de manobra de que dispunham no interior do contrato para jogar entre e com as restrições situacionais e as instruções de organização discursiva e formal, para que, assim, pudessem escolher entre os modos de organização do discurso que construiriam em relação aos diferentes

conhecimentos e crenças de que dispunham nas condições que se impunham no momento pandêmico, assim como os procedimentos que melhor correspondiam a seus projetos de fala e influência que pretendiam exercer sobre mim como interlocutora.

1.7 A organização dos capítulos

Este primeiro capítulo objetivou apresentar inicialmente as características que definem o estudo realizado; a temática, o enfoque, o problema, a hipótese, o tipo, os objetivos, sua importância e os resultados esperados, além de conceitos norteadores.

O segundo capítulo propõe abordar as condições de produção do *corpus* relacionadas ao contexto histórico, político e social no período pandêmico de 2020, considerando também o atravessamento do fenômeno midiático na construção da experiência dos adolescentes atualmente. Apresentam-se também as condições relacionadas à formação do *corpus* e do contexto escolar, especialmente do campo da Arte Educação, trazendo a discussão sobre a crise escolar, o ensino remoto, a utilização de novos materiais na produção artística e a necessidade de novas metodologias no ensino em Arte.

No terceiro capítulo, apresenta-se a estratégia metodológica e as categorias de análise da base teórica em que a pesquisa se apoia, a Teoria dos Discursos Sociais veroniana, a Análise do Discurso francesa e a semiótica peirceana. A Teoria dos Discursos Sociais (Verón, 1987; 1993) invoca a dimensão sóciohistórica, assim como a permeabilidade das fronteiras da Semiótica ao antropológico e ao sociológico. A linha da Análise do Discurso francesa de Charaudeau direciona a análise das imagens a partir de uma série de categorias, tais como: o contrato, o discurso, os imaginários sociodiscursivos, as representações sociais, o intertexto e o dispositivo de comunicação. As pesquisas em semiótica aplicada de Santaella, a partir das teorias peirceanas, indicam as estratégias metodológicas para a análise dos signos, assim como as pesquisas (2005; 2012) desenvolvidas por ela relacionadas ao desenvolvimento e tecnologia das imagens, utilizadas para identificar e analisar as ferramentas e dispositivos utilizados pelos estudantes. Ainda no terceiro capítulo, se apresenta a matriz de análise semio-discursiva utilizada para a análise do *corpus*, descrevendo detalhadamente seus três níveis de entradas analíticas, além dos conceitos fundamentais presentes na escritura da pesquisa: meios, dispositivos e midiatização.

No quarto capítulo, é apresentado o contrato de comunicação pedagógico estabelecido com os alunos durante a pandemia e as estratégias discursivas, tendo o contrato de comunicação de Charaudeau (2012), no contexto da sala de aula, como referência.

No quinto e sexto capítulos, se apresenta a análise de parte do *corpus* a partir das categorias de análise da base teórica e das entradas analíticas constituintes da matriz de analise semiodiscursiva. O quinto capítulo analisa um conjunto referente ao cotidiano pandêmico e o sexto capítulo apresenta uma análise de um conjunto indicativo do local de estudos e lazer durante a pandemia.

No sétimo capítulo, o conjunto a ser analisado se refere à expressão das narrativas de vida projetadas e construídas pelos alunos até o momento de realização dos trabalhos. E o oitavo capítulo analisa as produções com signos de efeitos metafóricos e discursos subjetivos sobre as emocionalidades vivenciadas no contexto pandêmico.

O nono e último capítulo conclui o resultado das análises e propõe uma reflexão a respeito da importância de considerarmos as produções de sentido em Arte Educação no contexto do Pós Digital e da Inteligência Artificial.

2 O FENÔMENO MIDIÁTICO COMO EXPERIÊNCIA ATUAL DOS JOVENS

A descrição deste capítulo busca definir as condições gerais de produção do *corpus* analisado, sendo parte dele a problemática existente entre os adolescentes e os fenômenos midiáticos atuais. Considera-se os efeitos das mídias circulantes durante o contexto pandêmico, o cenário midiático e seu impacto na dimensão escolar, especialmente nas produções artísticas dos estudantes.

2.1 A pandemia

Quando o *corpus* foi constituído, vivíamos o ápice da pandemia de covid-19 em 2020, também conhecida como pandemia de coronavírus, da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). O vírus foi identificado pela primeira vez a partir de um surto em Wuhan, China, em dezembro de 2019 e se espalhou por todo o mundo. As vacinas contra a covid-19 só foram desenvolvidas e distribuídas em dezembro de 2020 e, antes disso, o distanciamento social, o uso de máscaras faciais em público, lavagem das mãos, cobertura da boca ao espirrar ou tossir, desinfecção de superfícies e auto-isolamento para pessoas expostas ou sintomáticas eram as únicas medidas preventivas.

De acordo com informes do Ministério da Saúde, os primeiros casos de pessoas com vírus no Brasil foram confirmados em 25 de fevereiro de 2020 e, até 8 de setembro de 2023, já havia mais de 36 milhões de casos confirmados e mais de 690 mil mortes. A pandemia abalou a economia mundial e os esforços para conter o vírus reforçaram o partidarismo e a polarização em todo o mundo, à medida que diversos argumentos surgiram sobre como responder à doença.

Durante a pandemia, os meios de comunicação veicularam diversas reportagens que contextualizam o período em questão. O comércio internacional foi interrompido e houve vários casos de ruptura de estoques causados pela corrida às compras, como álcool em gel, máscara e produtos de limpeza. O turismo foi um dos setores mais afetados, devido às restrições de circulação e ao encerramento de espaços públicos. Consequentemente, várias companhias aéreas cancelaram voos devido à baixa procura, enquanto outras abriram falência.

Em 24 de fevereiro, os mercados de ações tiveram a primeira queda expressiva, a indústria de entretenimento foi afetada e aos artistas restaram partilhar suas obras através da internet como alternativa aos concertos ao vivo.

A pandemia impactou os sistemas educacionais. As instituições de ensino foram fechadas, sendo substituídas pelo ensino realizado pelas plataformas *online*. O fechamento de escolas afetou alunos e professores, principalmente crianças desfavorecidas e suas famílias. Mesmo com um fechamento temporário, acarretou consequências de longo alcance, como defasagem no ensino e insegurança alimentar em estudantes que dependiam de programas gratuitos de café da manhã ou almoço.

A necessidade do confinamento afetou a saúde mental de todos, aumentando a ansiedade e a depressão, de acordo com pesquisa publicada em 2021 sobre os efeitos psicológicos do confinamento em casa (González; González-Bernal, 2021). Além disso, as diferenças de acesso ao atendimento médico, o medo do contágio e a suspensão da liberdade de ir e vir, em um contexto de desigualdades sociais, explicitou a discriminação, a xenofobia e o racismo contra imigrantes e grupos marginalizados. Esse contexto era noticiado diariamente pelos meios de comonicação.

A pandemia desencadeou muitas mudanças sociais, desde o aumento do comércio pela Internet, aumento de pedidos de entrega em domicílio e mudanças culturais no mercado de trabalho como, por exemplo, a instauração do *home office*. Em meio a isso tudo, também houve uma epidemia massiva de desinformação que, ainda hoje, é preciso ser monitorada e combatida.

2.2 As mídias circulantes durante a pandemia e seus efeitos

Durante a pandemia, quando todos se viram confinados, a propagação de discursos publicitários e campanhas midiáticas contribuiu para o fortalecimento dos laços sociais de união dos grupos. Assistimos a uma intenção desses meios de guiar e orientar os comportamentos, reforçando valores compartilhados. As trocas simbólicas e os processos interativos foram essenciais para a manutenção da sanidade e para promover a conscientização da sociedade em relação às práticas que deveriam ser adotadas e sustentadas. Segundo Charaudeau (2006), o discurso de informação é uma atividade de linguagem que permite que se estabeleça nas sociedades o vínculo social sem o qual não haveria reconhecimento identitário.

Tendo como base a necessidade intrínseca ao ser humano que possuímos de estabelecer contato e interagir uns com os outros, a mídia fez uso das ferramentas disponíveis para incitar as trocas e o compartilhamento espontâneo de informação, propiciando difusões necessárias. Foi por meio dos estímulos ao compartilhamento pelas tecnologias que mensagens de cuidado e orientação foram propagadas e seus discursos serviram como conexão entre os indivíduos e os grupos, ordenando a sociedade.

Como assinalou Charaudeau (2006), em sua obra *O Discurso das Mídias*, a imprensa utiliza-se de possíveis opiniões e argumentos que circulam a respeito do tema, ou sobre os imaginários relativos a apreciações e crenças, como os sentimentos de generosidade, de justiça e de honestidade. No caso da catástrofe provocada pelo covid-19, as notícias se prolongaram por meses, alimentando o imaginário da aldeia global[3]. As mídias, nesse período, trabalharam com tudo que comporta o drama humano, obrigando a nos reconhecermos como pequenos e frágeis diante do trágico e da exacerbação do espetáculo da morte.

A instância midiática, além de informar e orientar, procurou nos emocionar, mobilizando para isso nossa afetividade a fim de desencadear o interesse pela informação que nos era transmitida. Isto deve-se ao fato de que uma de suas finalidades é nos fazer sentir por meio de estratégias apropriadas à encenação da informação, satisfazendo o princípio de emoção ao produzir efeitos de dramatização. Assim, os jornalistas, por meio de modos de raciocínios simples e motivadores, despertaram o interesse de muitos tocando em nossa afetividade.

Em uma reportagem jornalística da TV Cultura sobre o consumo de notícias, transmitida nesse período, a jornalista apresentou uma pesquisa realizada pelo Instituto Reuters na qual 44% dos entrevistados, maior parte acima de 35 anos, afirmaram que confiavam na maioria das notícias da mídia. A preocupação global com notícias falsas também cresceu durante o ano da pandemia. No Brasil, o número de pessoas preocupadas com notícias falsas chegou a 82%. A maioria, 64%, preferia a televisão como principal fonte de informação. A rede social Facebook foi considerada como principal canal de desinformação. No Brasil o Whatsapp foi apontado como maior disseminador de *fakenews.*

[2] Termo definido em 1962, pelo filósofo Marshall McLuhan, para tratar do encurtamento das distâncias proporcionado pelas tecnologias de informação e comunicação, reduzindo o planeta a uma organização semelhante às aldeias, na qual as pessoas estariam interconectadas.

Durante a pandemia, diferentes veículos de comunicação foram mobilizados para informar e orientar a sociedade, por meio da televisão, rádio e redes sociais. Os discursos se configuraram enquanto organização semiodiscursiva de diferentes formas, em texto, elementos icônicos, gráficos, gestual etc. Esses discursos, no âmbito da informação, interrogaram-nos sobre a construção do sentido a respeito do que vivíamos, sobre a natureza do saber que compartilhávamos e sobre o efeito de verdade produzido em nós pelas informações veiculadas. Os sentidos e os saberes foram sendo construídos nas situações de trocas sociais promovidas pelas redes de comunicação e por meio dos dispositivos como celular e computador. Sendo os fenômenos culturais, fenômenos comunicativos, Santaella (1996) percebe os processos comunicativos das mídias como um processo cultural que cria seus próprios sistemas, gerando códigos específicos e produzindo efeitos de percepção e comportamentos sociais próprios.

Campanhas de incentivo e resiliência realizadas por diversas instituições, como a campanha "#tudovaidarcerto" da TV Cultura, circularam em vídeos pelas mídias sociais com artistas famosos representando, dentro de janelas, as atividades habituais realizadas em casa, como leitura, estar com familiares, cozinhar, dentre outras. Em certo momento dos vídeos, enviam-se gestos de abraço e de solidariedade humana, reforçando em todos a importância de permanecerem isolados, mas estimulados positivamente.

Em uma entrevista sobre a influência das campanhas publicitárias nas medidas de prevenção à covid-19 pelo Bom Dia Cidade, realizada em dezembro de 2020, o professor Eric Araújo, doutor em Ciência da Computação e pesquisador dos fenômenos de Contágio Social em redes sociais, aborda uma pesquisa, realizada pelo Instituto de Ciência Exatas e Tecnológicas da Universidade Federal de Lavras (UFLA), que apresenta dados de que somos influenciados constantemente pelas campanhas publicitárias, comprovando que as agências públicas de saúde, ao divulgarem de forma clara e objetiva os protocolos de cuidados, tiveram o potencial de reduzir o impacto da pandemia.

A professora de publicidade e propaganda da PUC-SP, Vânia Penafieri, analisou durante o período pandêmico o discurso das marcas e destacou três dimensões de atuação: a dimensão política econômica, a dimensão de mercado e a dimensão pública. Na primeira dimensão, foi possível observar duas variáveis importantes: a natureza da atividade das organizações e o modo como elas foram impactadas pelas decisões políticas que ocorreram na gestão da pandemia. Estas duas variáveis determinaram se

possuiriam um discurso de sobrevivência para gerar negócios, realizando apoio social baseado em ajudar, facilitar e prover acesso a partir da situação que vivíamos.

As marcas que trabalharam com o discurso de sobrevivência optaram por utilizar uma rede de significação de narrativas a partir de questões que envolveram pertencimento, autocuidado, combate a ansiedade e esperança, principalmente. Das marcas maiores, que sofreram um impacto econômico menor nesse cenário, a expectativa era que saíssem do discurso de apoio social e trabalhassem com ações sociais comprometidas com o emprego, ajuda com o estado para produção e desenvolvimento de tecnologias ou no amparo emergencial. A maneira como essas marcas atuaram no contexto pandêmico determinou a reputação que se manteve após a pandemia.

2.3 Cenário midiático

A nossa capacidade semiótica se expressa na produção do que Verón (2014) chama de fenômenos midiáticos, consistindo na exteriorização dos processos mentais na forma de dispositivos materiais. O crescimento de um meio, operando através de dispositivos técnico-comunicacionais, produz, para ele, efeitos em todas as direções, afetando de diferentes formas e com diferentes intensidades todos os níveis da sociedade.

A compreensão da nossa experiência atual passa pelo fenômeno da mídia, em como lemos e nos apropriamos dela. A circulação de mensagens midiáticas articula as nossas trocas, cria nossos vínculos de semelhanças e diferenças, produz e mantém os códigos de relacionamento e de representação coletiva. Essas mensagens classificam as pessoas por meio de produtos, objetos e serviços que criam estilos de vida a partir de desejos, gostos e visões, envolvendo todos em um sistema de comunicação de poder e prestígio social.

Mediante o consumo midiático, estabelecemos nossas trocas sociais de códigos, símbolos e subjetividades, definindo nossa identidade e os grupos a que pertencemos. Pode-se afirmar que os padrões de consumo revelam os lugares de inserção social. Distinção, prestígio e estilo são construídos socialmente, principalmente, pelo consumo dos modos de diversão criados pela indústria midiática do entretenimento. Essas práticas são carregadas de simbolismos, que Rocha e Pereira (2014) consideram como “mapa cultural”, por onde transitamos e construímos nossos modelos e representações na vida contemporânea.

A construção das narrativas midiáticas e publicitárias é elaborada, para Rocha e Pereira (2014), por meio dos valores da cultura juvenil contemporânea. A juventude, enquanto um fenômeno social, vem sendo pensada, portanto, como um conceito que, através de signos, aponta para um projeto na sociedade do consumo. A representação da juventude como representação da sociedade mediada sob esse viés reflete o espírito do nosso tempo, tornando evidente nossas práticas sociais.

Quando o telefone móvel apareceu, não imaginávamos o impacto que ele teria em nossas relações sociais, tampouco que seria intensamente utilizado pelas crianças e jovens em uma velocidade sem precedentes, causando comportamentos de vício e obrigando os pais e educadores a refletirem acerca dos limites e de uma correta supervisão de seu uso. O mercado juvenil encontra no celular uma forma imediata de correspondência de suas exigências de comunicação, relação social, informação e entretenimento.

Segundo Garcia e Monferrer (2009), o desenvolvimento do telefone móvel iniciou no mundo ocidental aproximadamente em 1995, quando o sistema europeu GSM passou a liderar sobre outros sistemas americanos e japoneses. O desenvolvimento dessa tecnologia obrigou a engenharia de telecomunicação a atender rapidamente às demandas dos consumidores e, quase trinta anos depois de sua implantação, as informações difundidas pelos celulares alcançam, atualmente, grande parte da população mundial de forma mais rápida que a televisão e o computador.

Essa ampla difusão está relacionada às possibilidades comunicativas em tempo real, independentemente de onde nos encontramos, mas, para Garcia e Monferrer (2009), também existem razões estruturais do tipo sociológico vinculadas a certas necessidades causadas devido a profundas mudanças em nossa sociedade. Elas citam o aumento do número de jovens que passam as férias em cursos no exterior ou com apenas um dos pais. Dentre as mudanças, há novas estruturações habitacionais de famílias, estudantes, trabalhadores e imigrantes, que acentuaram a autonomia dos indivíduos, favorecendo uma telefonia mais individual e menos coletiva. Em todos esses casos, o telefone móvel teve a tendência de substituir o telefone fixo, representando o canal de conexão entre as pessoas.

Enquanto dispositivo de dimensão instrumental multiuso de comunicação, expressão, ócio e informação, o celular é dotado de um elevado nível de autonomia, permitindo que cada um o utilize e o configure em função de seus interesses e necessidades. Porém, García e Monferrer (2009) alegam que, para os adolescentes, não é puramente funcional, ligado à relação preço/qualidade, e sim está relacionado a uma

dimensão simbólica que tem a ver com a aparência e a marca. Assim como a roupa, o corte de cabelo, tatuagens e outras modalidades de expressão corporal, é associado a códigos e valores dentro de uma subcultura, contribuindo para uma autoafirmação identitária.

Os adolescentes são considerados usuários das novas tecnologias em maior medida que os adultos e, nos últimos anos, o uso da internet e do celular por eles cresceu sem precedentes. Os investigadores sociais vinculam esse fenômeno aos conceitos sociológicos de grupo que provocam duas necessidades urgentes: de identidade e de comunicação. Além disso, soma-se o fato de fazerem parte da primeira geração que nasceu e cresceu em uma sociedade digital, utilizando todas as potencialidades das tecnologias de comunicação, configurando suas visões de vida e de mundo.

García e Monferrer (2009) reconhecem que o uso intensivo do celular pelos adolescentes acarreta alguns riscos potenciais, tais como: fomentar condutas de uso viciante ou compulsivo, levando a um elevado gasto econômico, indução a gravações e distribuição de imagens suscetíveis de serem empregadas em contexto de *bullying*, acesso a conteúdos inadequados tais como pornografia e violência e recebimento de todo tipo de publicidade. O impacto do âmbito tecnológico nas subculturas juvenis é um tema de investigação que vem crescendo e interessando agentes e instituições sociais em aprofundá-lo a fim de propiciar aos adolescentes e suas famílias determinadas pautas de conduta e educação digital.

2.4 Dimensão educacional: a crise escolar

Devido ao contexto pandêmico vivido em 2020, provocado pelo vírus covid-19, a sociedade contemporânea se tornou ainda mais marcada pela comunicação, sobretudo, a linguagem das mídias. Com o fechamento das instituições educativas e a suspensão presencial das aulas, os colégios particulares e públicos precisaram se adaptar ao ensino e aprendizagem a distância, sendo obrigados a implementarem iniciativas que garantissem a continuidade, transformando a produção de textos (icônicos e verbais) em formatos digitais. Foram necessárias plataformas de comunicação síncrona como *Zoom*, *Meet*, *Teams* e outras, e em um tempo muito rápido tiveram que incorporar sistemas digitais e entornos virtuais em escala institucional. Os especialistas em tecnologias e estratégias de educação a distância foram convidados a proporem novos programas,

recursos didáticos e propostas de aulas virtuais, além do aumento dos recursos sincrônicos.

No contexto da pesquisa, em Belo Horizonte, a via de comunicação entre direção, coordenação e professores se intensificou pelo aplicativo de mensagens *Whatsapp*, permitindo a troca de informações em busca de soluções técnicas de forma veloz. Os professores precisaram aprender a usar os recursos digitais para a criação de aulas gravadas e os alunos precisaram possuir ou obter equipamentos técnicos que permitissem participar das aulas síncronas em suas casas.

Antes da pandemia, os recursos tecnológicos eram usados como ferramentas extras de aprendizagem, de algum modo se mantinham fora das escolas. Apesar de os computadores já participarem da educação, isso ocorria de forma precária e com restrições, sem colocar em questão as estratégias de ensino. Em muitas escolas, os celulares eram proibidos de serem usados nas aulas. No entanto, durante a pandemia, esses dispositivos se tornaram, muitas vezes, os únicos meios de se estabelecer o ambiente virtual de uma sala de aula. As paredes da sala de aula foram realmente substituídas pelas redes de comunicação, como já apontava Sibilia em 2012. Essa nova realidade, amplificada no período pandêmico, permaneceu e interferiu em nossas práticas cotidianas e educativas pós pandemia, mantendo o computador como ferramenta usual para o professor, assim como o quadro, e sendo quase impossível impedir o uso dos celulares pelos alunos nas aulas.

Atualmente, passados cinco anos da pandemia, o uso de aparelhos portáteis como celulares e tablets nas escolas públicas e privadas de educação básica em todo o país foi restringido pela Lei nº 15.100, sancionada em 14 de janeiro de 2025. Os alunos estão proibidos de utilizar esses dispositivos enquanto estiverem na escola, exceto para fins pedagógicos com a orientação dos professores ou em caso de perigo, acessibilidade e inclusão. Mesmo com pesquisas que já apontavam esses desafios e possibilidades, foi necessária uma pandemia para nos darmos conta dos efeitos que os dispositivos tecnológicos possuem no contexto educativo.

No contexto de ensino em 2020, tivemos a casa como espaço constituído pelas interrelações dos sujeitos envolvidos, privados da cidade como lugar de encontro com o outro e, por isso, possivelmente marcados por memórias ligadas a acontecimentos específicos. No espaço privado e íntimo da nossa casa, preservamos um espaço que inclui coisas e pessoas, mas também valores morais que nos constituem como indivíduos. Ou

seja, a casa, além de se referir ao local onde dormimos, comemos e nos abrigamos do frio e da chuva, refere-se a um espaço moral.

Os valores estabelecidos pelas escolas adentraram o quarto dos adolescentes, relacionando-se com as novas tecnologias. Sentados à frente dos computadores, navegando pela internet, os jovens sentiram-se, assim como nós, professores, invadidos e expostos. Ligar a câmera do computador e exibir parte de nossa intimidade em casa se tornou uma prática social e escolar ao mesmo tempo nesse período.

Os momentos de lazer, como parte da nossa sociabilidade, tiveram também a tecnologia como mediadora de forma intensificada. Muitos alunos, impossibilitados de saírem de casa, preencheram seus momentos de lazer também através do computador e do celular, fazendo uso de jogos virtuais. Jogar se tornou para eles uma forma de extravasar a ansiedade e a tensão provocada pelo novo formato de estudos e também uma maneira de socializar.

Cientes da atração dos alunos pelos jogos virtuais, as escolas e os professores buscaram criar estratégias de ensino por meio de jogos como *Kahoot* [4], em uma tentativa de tornar o ensino remoto mais divertido e menos extenuante. Após o contexto pandêmico de 2020, uma das medidas buscadas pelos colégios para aumentar o engajamento dos alunos nas aulas consistiu na gamificação do ensino. Isso fez tornar visível, de acordo com Volnovich (2023), o impacto que a revolução digital tem nas relações sociais, na configuração da subjetividade, na organização do saber e na criação de novos imaginários.

> En ese sentido, nos obligó a pensar críticamente la actual tendencia hegemónica a la virtualización de la educación y su vínculo ineludible con la economía digital, más allá de la eficacia de la coyuntura que los recursos tecnológicos tuvieron en el contexto de la Pandemia. (Volnovich, 2023, p. 133)

Volnovich questiona que tipo de dispositivos são essas novas interfases digitais e que regulações de práticas instalam, além disso, busca analisar como se configuram as interações, que criam modos de ver e legitimam sistemas de saber. “Es decir qué sujetos, relaciones, saberes y poderes se crean y circulan en estos dispositivos” (Volnovich, 2023, p. 134).

[3] *Kahoot* é uma plataforma de aprendizado baseada em jogos, usada como tecnologia educacional com jogos simples de aprendizado de testes de múltipla escolha que podem ser acessados usando um PIN por meio de um navegador da Web ou do aplicativo.

A intervenção dos dispositivos tecnológicos no contexto escolar gerou, portanto, novos modos de nos relacionarmos, produzindo múltiplas alterações em nossa percepção espaço temporal. Toda essa participação tecnológica nos processos educativos foi vista como uma grande novidade, o que para Buján (2017), seria uma concepção ingênua, uma vez a tecnicidade é um aspecto de nossa constituição enquanto espécie biológica.

Para ele,

> Lo novedoso no pasaría tanto por la introducción de fenómenos mediáticos en los procesos educativos, de lo cual contamos con una larga historia que contradeciría dicho postulado, sino que el grado de novedad estaría más bien vinculado con la posibilidad de mediatización de los procesos educativos mismos – a través de distintas soluciones tecnológicas y a partir de modalidades muy diversificadas y heterogéneas de operar la circulación discursiva – quedan registros ostensibles de su configuración y desarrollo. (Buján, 2017, p. 43).

Na circulação discursiva operada no período pandêmico por meios tecnológicos, cabe pensarmos também como participaram os relatos e as construções dos processos de narrativização dos alunos. Nos últimos anos, a partir das tecnologias digitais e da internet, as estratégias centraram-se na apropriação de recursos do entretenimento e na interatividade, enfatizando a conectividade, a participação e a sociabilização. Um público promissor são os adolescentes conectados todo o tempo. Alguns valores sociais da contemporaneidade, que surgem a partir da valorização do imaginário do "ser jovem", foram facilitados com o uso das novas tecnologias voltadas para a comunicação, como os *gadgets*[5]. Os celulares, *ipods* e *smartphones* armazenam nosso estilo de vida com as fotografias e vídeos que fazemos e recebemos, músicas que ouvimos, mensagens que trocamos e redes sociais que utilizamos.

Bens de consumo como os *gadgets* expressam nosso lugar na sociedade, nossos sentimentos, desejos e nossas relações. Esses aparelhos de uso individual contribuem para a construção da nossa identidade, privacidade e intimidade. Além do caráter utilitário que envolve a troca de informação através da conectividade e da sociabilidade, eles propiciam um caráter que é simbólico, sintetizando os valores da sociedade de consumo. Os *gadgets* favorecem a experiência do "ser jovem", pois, segundo Rocha e Pereira (2014), através de seus usos sociais, estimulam a prática da sociabilidade, agregando e convergindo para

[5] Gíria tecnológica para designar dispositivos eletrônicos portáteis criados para facilitar funções específicas no cotidiano, usando inovações tecnológicas.

alguns valores centrais da juventude como a fragmentação, ambivalência, afetividade, autenticidade, gregarismo e questionamento.

Santaella (1996) afirma que essa experiência proporcionada pelos *gadgets* demonstra que a revolução eletrônica que conectou as telecomunicações ao computador, e depois ao celular, passou a acontecer em nossos cérebros. Para ela, como em nosso cérebro já operam processos de comunicação autônomos, não existiria uma separação entre os signos, a linguagem e a consciência.

Esse tipo de transformação de ordem psíquica que afeta nossa comunicação e nossa cultura sob o impacto das novas tecnologias desafia nossa percepção da realidade e por isso não pode ser negligenciada. Diversas consequências dessa transformação dos meios informatizados estão refletindo nas crises atuais como a mudança nas noções tradicionais da cultura erudita e popular, além da crise escolar.

> La expansión y la penetración que suponen las tecnologías digitales interactivas en los distintos órdenes de la vida social genera así profundas transformaciones en los modos en que son desplegadas las prácticas (entre ella, las educativas) y en los modos en que son puestos en funcionamiento los discursos, comportando mutaciones en las condiciones de acceso de los actores individuales a la discursividad mediática y produciendo transformaciones inéditas en las condiciones de circulación.(Buján, 2017, pág 45)

Essas transformações possuem problemáticas que afetam diferentes planos da sociedade e que, para Verón (2013), abarcam três eixos: o acesso ao conhecimento e à cultura, a relação com os outros e o vínculo dos atores sociais com as instituições. Esses três eixos são fundamentais em nossa sociedade contemporânea e representam novos desafios.

Há mais de duas décadas, Hernández (2007) apontava uma crise na Educação devido ao fato de que muitos estudantes apresentavam resistência à maneira como recebiam o ensino na escola enquanto muitos professores não queriam aprender outro modo de ensinar diferente do que sempre utilizaram. Esse aspecto se mantém, além da violência crescente nas escolas e entre os alunos, com ataques terroristas, automultilações e suicídios infantis, além de uma taxa que vem aumentando de doenças psíquicas. Para a filósofa e psicanalista Viviane Mosé (2023), o aumento da violência é devido à falta de perspectiva de futuro dos alunos. Eles cresceram em uma geração que acompanha um modelo de civilização baseada na destruição e entendem que a escola não é a salvação, uma vez que a escola é o mundo, um lugar de conflitos, onde os professores precisam de ajuda e não de idealização.

As reflexões teóricas de Sibilia (2012), referente à crise vivenciada no ensino a partir das novas tecnologias de comunicação, sobretudo, os celulares, detecta e problematiza os fatores que geram a incompatibilidade dos modos de ser atuais com as metodologias escolares. Para ela, os corpos e as subjetividades para as quais a escola foi criada no momento de sua invenção e durante sua gradual solidificação não são mais condizentes com a segunda década do século XXI.

Além disso, é detectável para Sibilia (2012), que os dispositivos eletrônicos são abraçados pelos jovens de forma visceral em um processo veloz de adaptação subjetiva e corporal em relação aos novos ritmos e experiências. A subjetividade dos alunos tem se constituído em uma experiência cotidiana muito mais midiática pelo fato de terem se tornado espectadores de vídeos.

Ela afirma que a lógica informacional impregnou o cotidiano e redefiniu o real, afetando a noção de comunicação ao reformular as possibilidades de vincular-se com os outros construindo sentidos compartilhados. Diante desta sociedade informacional, espetacular e hiperconectada, a escola se vê sufocada ante o avanço do audiovisual, se tornando algo terrivelmente tedioso ao qual os alunos devem se submeter todos os dias em contato com rigorosas regras escolares.

O modo de vida contemporânea do usuário midiático de busca incessante pela diversão entra em colisão com as exigências da escola. Para Sibília (2012), os meios audiovisuais solicitam outras disposições corporais e subjetividades, bem diferentes das que são postas em prática pela leitura e a escrita. As figuras midiáticas acessadas pelos jovens atualmente subvertem o dispositivo pedagógico, tornando-o anacrônico. Portanto, para a pesquisadora, a experiência dos alunos hoje se verifica pela experiência do mercado, do consumo e das mídias, podendo se tornar imagens. Ela afirma que a forma como se organizou a sociedade moderna, a partir da família, da escola, da fábrica, do exército e da prisão, possui uma base que hoje está sendo dissolvida no contato com as lógicas do consumo e dos meios de comunicação e a partir do espírito empresarial como modelo de instituição.

Por tudo isso, Sibilia (2012) percebe que a escola não tem saída a não ser competir para capturar a atenção de seus clientes em potencial, transmutando o colégio em uma empresa que vende serviços. A lógica neoliberal é enfatizada por ela como uma busca pelo aumento do rendimento e do custo-benefício, atingindo também o plano educativo, que estaria sendo considerado como uma prestação de serviço. Qual seria agora o papel

da escola? O que significa educar quando as subjetividades são de consumidores em plena era midiática? Que configurações do saber e que modos de subjetivação e produção de conhecimento estão propiciando as estratégias dos dispositivos tecnológicos?

2.5 Arte Educação no contexto midiático

A Arte Educação, em especial, considera os efeitos sociais da proliferação de signos midiáticos enquanto imagens que atualmente fazem parte do nosso cotidiano. Além disso, a incorporação de dispositivos tecnológicos nas práticas presenciais coloca os professores em contato com diferentes discursividades que ampliam e expandem seus modos de gerir as aulas. É importante considerarmos que os *smartphones* são os dispositivos com que os adolescentes acessam a *web* e isso, segundo Buján (2017), reconfigura os modos de acesso à discursividade social.

Essas novas discursividades são desdobramentos do avanço da globalização e da redefinição das culturas a partir da desfronteirização dos produtos culturais, que foi acentuado com o surgimento da televisão. Com a reprodução dos signos, as mensagens passaram a ir ao encontro dos receptores cada vez mais. E, à medida que as mídias foram se multiplicando, foi acelerando o intercâmbio entre o erudito e o popular, o tradicional e o moderno.

O ensino de arte no Brasil está alicerçado na Abordagem Triangular desenvolvida por Ana Mae Barbosa na década de 1980, situada nos três pilares do fazer, fruir e contextualizar obras de Arte. Nos estudos dos anos 1990, teóricos da Comunicação e Educação, tais como Pillar (1999), apontavam para a necessidade de incluir o tema das mídias na escola ao realizar análises de desenhos animados visando discutir com as crianças o que elas viam na televisão para ajudá-las a compreender possíveis estereótipos e novos tipos de leituras.

Pesquisadores como Analice Pillar, Suzana Rangel Vieira da Cunha e Sandra Regina Ramalho, que nesse período já relacionavam Artes Visuais, Comunicação e Semiótica, questionavam a falta de consideração das imagens do cotidiano como objeto de estudo, uma vez que são passíveis de leitura. Para elas, essas imagens são possibilidades não só de conhecimento da linguagem visual, mas de questões da sociedade contemporânea.

A cultura digital e visual é um lugar comum, cotidiano e de referência aos alunos em relação às manifestações artísticas, compreendendo não só as Belas Artes, mas

também os meios de comunicação, os entornos digitais e as redes sociais. Essas referências são os lugares em que acontecem as interrelações culturais hoje em dia, representando nossa sociedade contemporânea. A Arte Educação, portanto, se amplia ao considerar as produções culturais sem intencionalidade artística, sendo manifestações visuais presentes na sociedade atual e isso implica os territórios digitais. Analisando-as, trazemos para a escola a realidade visual dos estudantes.

Nas últimas décadas, a leitura de imagens tornou-se cada vez mais uma questão importante para educadores, artistas, teóricos, semiólogos, mediadores culturais e sociais. Busca-se compreender os modos como nos aproximamos das imagens, os diferentes discursos e as relações de poder presentes nos textos visuais.

Na contemporaneidade, para dar conta das novas decodificações, temos como proposta de ensino em arte a Educação da Cultura Visual. Cultura visual é usado atualmente para designar o mundo das imagens que influenciam o indivíduo, sua forma de pensar e de viver, e que vai além das categorias da história da arte. A Cultura Visual não é exclusiva das Artes, sendo um campo de estudos multidisciplinar, sua expressão foi criada nos anos 80 nos Estados Unidos e seu campo de estudo foi ampliado desde então.

O campo da Cultura Visual busca e realiza mudanças nas maneiras como compreendemos os fenômenos visuais. Para Hernández (2000), Martins e Tourinho (2011) e Dias (2010) a Cultura Visual é uma forma de discurso, um espaço que vai além das disciplinas e se constitui um lugar de investigação sobre diversos aspectos da visualidade, levando em conta não apenas questões sobre o que se vê, mas também dos sujeitos que veem.

A Cultura Visual, como campo de estudo transdisciplinar, interessa-se pela produção artística do passado, mas, concentra-se especialmente nos fenômenos visuais que acontecem hoje. Ensinar a Cultura Visual pressupõe desconstruir o conjunto de conteúdos cristalizados ao redor do que tradicionalmente se designou como ensino de Artes. Nesta prática, existe um forte compromisso com as mudanças no presente, sendo o que mais nos afeta, mais do que adquirir um conhecimento enciclopédico de nomes, obras e movimentos artísticos do passado. Isso significa que não só as obras de arte, mas também as imagens da comunicação, na sua dimensão midiática, podem constituir-se como material didático-pedagógico.

A Educação da Cultura Visual está favorecendo uma educação multicultural, uma vez que trabalha pela cidadania crítica, buscando compreender as imagens a partir de seus significados culturais e práticas sociais que estão ligados a relações de poder, economia

e política. Como frisam Martins e Tourinho (2011), interessa-se pelos fenômenos visuais nas práticas culturais em seu uso social, afetivo e político-ideológico.

Pela perspectiva dos estudos em Educação da Cultura Visual, Cunha (2011) diz que os significados sobre o mundo social são criados e negociados por meio das imagens veiculadas pelos diferentes tipos de tecnologias visuais. A Cultura Visual amplia o escopo da Arte Educação se estendendo ao que vestimos, assistimos e consumimos. O currículo atual do ensino de Arte pode basear-se na natureza da Cultura Visual, especificamente nas experiências dos alunos.

A presença do processo de transmissão e recepção rápida de signos e novas discursividades por meio da tela, rede e espaços de simulação tende cada vez mais a deslocar nossa corporalidade e o processo de espaço e tempo. Nesta era de Cultura Visual massiva, o âmbito da pesquisa e prática da Arte Educação tem a Semiótica como método de apoio para análise e reflexão. Nessa perspectiva, existe uma ênfase nos modos como os sistemas são processados para produzirem sentido e serem comunicados. É fundamental considerar os sistemas de comunicação nesse novo contexto para aprofundarmos nossas práticas mirando as novas formas de produção instaladas pelas mídias.

2.6 Novas práticas de produção artística

A relação das Artes com a tecnologia é histórica. Como lembra Machado (2004) "[...] todo arte es hecho con los medios de su tempo" (Machado, 2004, p. 85). Toda imagem, desde a mais antiga, requer uma tecnologia para existir. Para compreendermos a evolução tecnológica de criação de imagens, Santaella (1996) retoma a importância da invenção da câmera fotográfica como uma máquina fundamental no processo de automatização da externalização da habilidade dos sentidos e da inteligência humana. A câmera fotográfica conseguiu materializar a inteligência do funcionamento do olho ao fixar o reflexo da luz, representando e imitando a visão em uma superfície. A fotografia foi, portanto, um mecanismo de inteligência que introduziu a extensão da capacidade simbólica do cérebro para o mundo exterior. No entanto, é importante considerar que, no ato de fotografar, tem de haver um diálogo entre a inteligência visual automatizada da máquina e a inteligência sensível do fotógrafo. Ou seja, a inteligibilidade de quem registra ainda está presente.

Santaella (1996) prossegue a reflexão lembrando que, se as máquinas musculares amplificaram a força e o movimento físico humano povoando o mundo de objetos industrializados e as máquinas sensórias como a câmera fotográfica dilataram o poder dos sentidos, as máquinas cerebrais como o computador e o celular amplificaram as habilidades mentais que processam e produzem os signos. Como o signo precisa ser corporificado e materializado em um veículo expressivo, com o computador e depois o celular, inventamos os meios para a imitação e simulação dos processos mentais. A informática se tornou assim um meio de massa para externalizar, circular e proliferar a criação de signos. Santaella (1996) observou que a mão, ligada às habilidades motoras do corpo, passou com o tempo a desempenhar a mediação entre nossa imaginação e cognição cerebral e algum suporte no qual os signos são armazenados.

Essa nova relação com a máquina fez emergir um novo tipo de humanidade em direção a uma cultura bioeletrônica em que os adolescentes têm se dedicado, cada vez mais, a interagir com os dispositivos midiáticos. Nessa relação, muitos produtos são direcionados a eles, demarcando e elaborando discursos. A influência destes discursos pode ser ampliada pelo tempo que passam jogando videogame, vendo vídeos no *Youtube*, transitando pelas redes sociais, utilizando os aplicativos e outras formas de interação.

Sibilia (2012) reconhece, assim como outros autores, que os recursos atuais tornam os adolescentes não só consumidores, mas também produtores, agentes ativos como operadores ou editores. De acordo com Han (2018) e Jenkins (2015), as novas tecnologias simplificam a apropriação, o arquivamento, a produção e a distribuição de produções amadoras a partir de demandas próprias de cada grupo de sujeitos. Encontramos nos recursos midiáticos um espaço para experimentação, principalmente, a partir do conteúdo da mídia de massa. A criação de memes – ou seja, mensagens visuais ou textuais, geralmente bem-humoradas e de rápida circulação, que capturam de forma criativa aspectos da cultura, comportamento ou situações cotidianas – por exemplo, se tornou um artefato cultural de nossa época, uma grande síntese visual capaz de resumir ideias a partir de uma imagem e uma frase, provocando uma propagação de narrativas contemporâneas.

Hoje, o computador e o celular se tornaram fonte diversa de gêneros de atividades, inclusive, ferramenta de criação por adolescentes. Temos à disposição diferentes programas e aplicativos que permitem a criação de imagens de forma fácil e rápida. No processo de criação com aplicativos de celular, o que esses aparelhos fazem é retirar imagens da realidade e retornar essas imagens como signos, proliferando-os. Quando os

adolescentes utilizam os aparelhos celulares para criação de imagens, participam de um processo de comunicação com a máquina que Santaella (1996) descreve como um "[...] processo de interação intuitivo, metafórico e sensório-motor em agenciamentos informáticos amáveis, imbricados e integrados aos sistemas de sensibilidade e cognição humana" (Santaella, 1996, p. 204).

Especificamente, no contexto do ensino de Arte, os alunos precisaram buscar recursos próprios para produzirem os trabalhos, uma vez que as lojas para compra de materiais estiveram fechadas nos períodos críticos. É nesse contexto educacional que os recursos digitais encontrados em aplicativos e programas de edição se tornaram meios de produção de arte escolar para muitos alunos. Antes da pandemia, já eram utilizados por alguns deles, mas o uso se intensificou, resultando em produções digitais nas quais se apropriaram de elementos discursivos de séries, filmes, músicas, marcas, redes sociais, além de *emojis* e outros ícones midiáticos.

No processo de produção dos trabalhos escolares artísticos, atualmente, temos sujeitos que ainda se expressam por meio de representações metafóricas e materiais tradicionais, mas que também se expressam através de ícones midiáticos de filmes, séries, músicas, redes sociais, *emojis*, marcas de roupas, dentre outros. Sabemos, dessa forma, que as mídias ocupam um lugar central nos processos socioculturais deles por serem mediadoras e fontes de informação, conhecimento e construção de imaginários sociodiscursivos.

Nesta pesquisa, analisaremos produções nas quais imaginários sociodiscursivos são evocados em trabalhos de expressão artística de adolescentes, em condição de estudantes de ensino remoto, no contexto de uma quarentena provocada por uma epidemia mundial. A análise dos aspectos encontrados na produção dessas narrativas digitais poderá contribuir para o processo de compreensão do desenvolvimento e protagonismo estudantil no contexto de pandemia e na contemporaneidade.

2.7 Meios, dispositivos e midiatização

É importante também explicitar os conceitos de meios, dispositivos e midiatização, uma vez que a produção dos trabalhos se deu a partir de diferentes meios e dispositivos com características próprias dos fenômenos midiáticos atuais.

A noção de dispositivo não se trata somente da dimensão técnica, mas sim de um certo funcionamento das linguagens e dos aparelhos. Traversa (2001), inicialmente, nos

indica o caminho a respeito da construção do conceito de dispositivo lembrando que este termo é acoplado ao que costuma ser chamado de meio. Porém, seria mais apropriado, como lugar do dispositivo, o espaço existente entre o meio e a técnica, um lugar de suporte das situações enunciativas. Ele nos chama a atenção para o seu caráter construtivo e a importância de nos distanciarmos como analistas para apreendermos o movimento do discurso que se põe em jogo a partir da materialidade sígnica e suas técnicas de produção, descrevendo, assim, as entidades que podemos designar como dispositivos.

Muitos textos de perspectiva semiótica acerca dos dispositivos, como os de Schaeffer (1987; 1990) ou Fernandéz (1994), colocaram em foco a técnica e elaboraram perguntas pertinentes sobre os modos de habilitação e restrição da produção de sentido. Traversa (2009) também se insere nessa linha e considera também articulados ao emprego da técnica os modos de agenciamento que dão lugar a diversas gestões de contato. A ideia de gestão de contato põe em primeiro plano uma questão central em sua perspectiva (2001; 2009): caracterizar um dispositivo implica dar conta dos tipos de vínculos estabelecidos.

Sobre os tipos de vínculos, ele descreve quatro grupos, denominados: plenos, semirestringidos, restringidos e paradoxais. Os vínculos plenos incluem os corpos presentes e suas qualidades intrínsecas. Os semirestringidos se referem aos vínculos que reduzem as dimensões do corpo, sendo mediados por algum recurso técnico, como no caso da conversa via telefone ou *Skype*, situações em que se reduz a corporeidade na comunicação. Nos vínculos restringidos, um dos corpos está ausente, pois não o vemos. E é exemplificado pela recepção de um livro, cinema ou pintura. Inclusive, pode ser incluído o teatro e as artes do espetáculo, pois o texto se dá sem possibilidade de modificação. Esse tipo de vínculo dá lugar ao acesso público pleno e ao ciclo do mercado, culminando em produtos únicos e técnicas de repetição (teatro, cinema, show) e reprodução (livro, fotografia, gravação) na sociedade industrial. Os vínculos paradoxais são considerados os fenômenos de convergência técnica, como o rádio e a televisão, que, apesar de difundirem produtos acabados, também possuem a possibilidade de transmitirem acontecimentos ao vivo.

A caracterização desses vínculos resulta, entre outras coisas, em se perguntar por fatores reguladores que possibilitam e restringem a incidência discursiva, como: o corpo (seus modos de ausência e presença), o tempo, o espaço e as práticas sociais. Fernandéz (1994) e outros autores agregam também as matérias de expressão e as estruturas de intercâmbio. A matéria de expressão, no sentido que emprega Metz (1974), denomina a

natureza física do significante. A estrutura de intercâmbio refere-se à direcionalidade dos fluxos (unidirecional, bidirecional, multidirecional, em rede).

Em relação aos meios, tomaremos a elaboração sobre este conceito de Fernández (1994) a propósito de seus estudos sobre o rádio. Ele considera meio "[...] todo dispositivo técnico o conjunto de ellos que – con sus prácticas sociales vinculadas – permiten la relación discursiva entre individuos y/o sectores sociales, más allá del contacto 'cara a cara'" (Fernández, 1994, p. 37). Ou seja, os dispositivos técnicos se tornam meio quando envolvem uma articulação com um conjunto de práticas sociais associadas a eles que permitem a relação discursiva entre duas instâncias para além do contato presencial. A definição para Verón (1997) é coincidente:

> El concepto de "médios" designa un conjunto constituido por una tecnología sumada a las prácticas sociales de producción y de apropiación de esta tecnología, cuando hay acceso público (sean cuales fueren las condiciones de este acceso por el que generalmente hay que pagar) a los mensajes. (Verón, 1997[1994], p. 55).

Os meios e dispositivos utilizados para a produção dos trabalhos como computadores, celulares, programas e aplicativos possuem a característica de reduzir a ideia de espaço/tempo, introduzindo os corpos em um fenômeno considerado como fenômeno midiático. Antes de entrarmos no conceito de midiatização, é preciso primeiro distinguir do conceito de mediação. Para muitos, existem processos considerados de comunicação direta e processos em que operam uma mediação, nesse sentido, temos os meios de comunicação. A comunicação oral costuma ser entendida como comunicação direta, mas, mesmo nesse caso, existe a materialidade das ondas sonoras. Não é possível, para Verón (2013), portanto, imaginar um processo de comunicação sem a produção de um evento material. Para ele, não há comunicação sem mediação.

Os meios de comunicação, no sentido comum, costumam ser identificados como processos nos quais a materialidade da mensagem resulta da intervenção das tecnologias de comunicação e seu uso se explica pelo crescimento dessas tecnologias. Para Verón (2013), o termo mais adequado seria dispositivos de comunicação. Pois o conceito de meio designa apenas os usos das sucessivas tecnologias de comunicação e como se estabilizaram ao longo da história.

A materialização da mensagem resulta sempre de uma sequência de operações técnicas. As propriedades materiais do discurso, produto das operações técnicas, possui, segundo Verón (2013), dois aspectos cruciais: a autonomização da mensagem e sua

persistência no tempo. O fenômeno midiático passa a existir a partir do momento em que os signos possuem em alguma medida essas propriedades de autonomia em relação a fonte de produção quanto ao destino e quanto à persistência no tempo. Para isso, necessita da intervenção de operações técnicas e da produção de um suporte. Os fenômenos midiáticos são para Verón, um "[...] atributo evolutivo da nossa espécie" (Verón, 2013, p. 147). A escrita foi o primeiro processo que combinou a autonomização dos signos linguísticos em relação à fonte com a persistência da mensagem no tempo.

A midiatização seria, portanto, a sequência de fenômenos midiáticos históricos que resultam de determinadas materializações da semiose obtidas por procedimentos técnicos. As características dos fenômenos midiáticos e dos modos que marcaram a nossa evolução são descritas por Verón, a partir da ajuda de Peirce, quando diz que:

> La primeridad del proceso es la materialización del sentido em soportes que hacen posible su autonomia, mientras que la secundariedad tiene que ver con la historia generada por la persistencia del soporte. Cuando el sentido cobra cuerpo y entra en relaciones históricas, se plantea inmediatamente la terceridad de las reglas que definen las condiciones de acceso al sentido, es decir, las condiciones de su circulación. (Verón, 2013, p. 149)

Diante disso, podemos constatar que os trabalhos realizados pelos alunos, além de possuírem uma linguagem midiática realizada por meios e dispositivos, representam um processo de midiatização atual que é parte de um desenvolvimento da comunicação humana que iniciou com o surgimento da escrita e posteriormente com os demais meios, passando a existir cada vez mais de forma autônoma e com persistência no tempo.

3 ANÁLISE SEMIO-DISCURSIVA

A pesquisa propõe analisar um *corpus* de imagens auto-biográficas produzidas por alunos do 8º e 9º ano de um colégio particular de Belo Horizonte - MG, realizadas durante a pandemia provocada pelo vírus covid-19, no segundo semestre de 2020, no contexto da disciplina de Arte. Os sujeitos da pesquisa são adolescentes de faixa etária entre 14 e 15 anos.

3.1 Proposta de produção

No segundo semestre de 2020 vivíamos o contexto pandêmico e as aulas se tornaram remotas, acontecendo de forma síncrona e assíncrona. Como professora de Arte, lecionava em um colégio particular de Belo Horizonte - MG e as aulas consistiam em apresentações de *slides* com temáticas específicas de obras e artistas.

Nesse novo contexto de ensino, o contrato de comunicação em sua verticalidade hierarquizante se manteve configurado em um novo modo de interação e vínculo entre professor e aluno. Assim como demais professores, buscávamos estratégias para proporcionar por meio das aulas alguma aproximação e troca simbólica que pudesse proporcionar sentidos pessoais para os alunos. Propus, então, às turmas do 8º ano, a criação de um trabalho visual que abordasse as emoções que viviam naquele momento. Para os alunos do 9º ano, propus que trabalhassem visualmente a narrativa de vida que estavam construindo. Na abordagem das propostas, deixei livre e a critério deles qual seria o material utilizado e a linguagem escolhida. O objetivo dessas propostas era proporcionar uma atividade que permitisse a comunicação e a expressão das percepções naquele momento tão difícil e desafiador para todos.

3.2 Amostra / Forma de coleta

Os alunos do 8º ano produziram noventa e nove trabalhos, sendo sessenta e um deles produzidos de forma digital, e as turmas do 9º ano produziram setenta e sete trabalhos, sendo trinta e sete deles produzidos de forma digital. A produção digital supõe a utilização de dispositivos como programas de computador e aplicativos de celular. Todos os trabalhos foram postados de forma permanente e com acesso restrito à

comunidade escolar em uma plataforma virtual criada pelo colégio destinada à entrega dos trabalhos.

As temáticas apresentadas nos trabalhos foram diversificadas, mas, a partir de uma pré-seleção, foi possível identificar pelo menos oito temáticas: trabalhos abstratos, trabalhos descrevendo o cotidiano pandêmico, trabalhos que tratavam das emoções vividas, trabalhos que relatavam os aprendizados e orientações de cuidado na pandemia, trabalhos de colagem gráfica com fotografias pessoais, trabalhos contendo signos que representam gostos pessoais em relação ao consumo, hábitos como alimentação ou esporte e trabalhos mais subjetivos através de figuras metafóricas.

3.3 Interpretação / Autorizações / *Corpus*

A partir desse conjunto maior de temáticas e já com o projeto da proposta de doutorado escrito e aprovado, no decorrer dos estudos, fez-se necessário uma interpretação das informações contidas, para delimitação de um *corpus* que propiciasse uma análise teórica significante. Essa representatividade dependeu das condições de refletirem similitudes e diferenças.

Quatro agrupamentos de trabalhos foram recortados, constituindo o *corpus* de forma decisional, sendo selecionados trabalhos que reuniam critérios que os convertessem em casos relevantes para os fins da pesquisa, possibilitando a semiotização. Compõe, dessa forma, o *corpus*: um agrupamento de quatro trabalhos do 8º ano que tratam do cotidiano pandêmico a partir de signos e imagens diversas; um agrupamento de quatro trabalhos, sendo três do 8º ano e um do 9º ano, que apresentam o local de produção e de trabalho remoto em casa, ou seja, a relação com as telas; um agrupamento de seis trabalhos do 9º ano contendo signos midiáticos diversificados como *emojis*, logomarcas, símbolos e ícones, além de fotografias pessoais para apresentar a narrativa de vida construída até aquele momento; e, finalmente, um agrupamento de cinco trabalhos, sendo um do 9º ano e quatro do 8º ano, com características subjetivas e metafóricas relacionadas às emoções vivenciadas no período pandêmico. Foi constituído, assim, o *corpus* com dezenove trabalhos visuais para serem analisados. Esses trabalhos possuem mensagens organizadas no entrecruzamento e na inter-relação de diferentes códigos e processos sígnicos, compondo imagens de natureza híbrida.

Uma vez definido o *corpus*, foi obtida a autorização da escola na qual os trabalhos foram realizados, e o acesso e autorização também dos pais dos alunos e dos próprios

alunos que realizaram os trabalhos. Todos os trabalhos selecionados foram autorizados para a análise como *corpus* da pesquisa, não tendo sido realizada nenhuma entrevista com os autores a respeito das motivações envolvidas na produção.

A respeito do Comité de Ética, não foi necessário realizar os trâmites de autorização, uma vez que a conformação do *corpus* já existia. A pesquisa não trabalha com os sujeitos, mas sim com suas produções, sendo preservados o anonimato, de forma que não afete de modo algum ninguém em particular.

3.4 Desenvolvimento do projeto / Definição metodológica

No decorrer do processo de investigação, diferentes grades de análise de imagens foram consideradas. Posteriormente, a partir do seminário *"Semiótica de las Artes"* realizado em Buenos Aires na Universidad Nacional de las Artes (UNA), como parte do doutorado sanduíche financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fui apresentada a uma série de ferramentas analíticas que permitem abordar diversos aspectos e níveis da produção de sentido de diferentes *corpora*. A organização desses distintos níveis analíticos resultou em uma matriz de análise apresentada e descrita pelo Dr. Mariano Zelcer, a qual transcreverei. Ela foi reformulada aos propósitos da pesquisa para possibilitar uma análise semio-discursiva a partir das categorias dos referenciais teóricos-metodológicos citados na fundamentação teórica.

A matriz se divide em três grandes níveis: o presemiológico (referente à materialidade), o nível das classificações de gêneros situacionais (referente à localização) e o nível das articulações e marcas singulares de cada texto que está composto por três entradas analíticas: a retórica, a temática e a enunciativa.

Zelcer (2017) recomenda que os níveis não devem ser abordados ao acaso e nem devem ser pensados de forma independente uns dos outros. Pelos modos como se comportam o sentido e como funcionam as restrições e possibilidades na produção discursiva, é importante seguir essa ordem lógica de aproximação uma vez que permite realizar vinculações e exercícios de integração progressiva à medida que se avança na análise.

3.5 Análise semio-discursiva a partir da matriz

A proposta desta pesquisa considera como contribuição, a associação da análise semiótica com a análise discursiva. Portanto, nos níveis analíticos da matriz utilizada, serão inseridos também os conceitos da Análise do Discurso. A matriz servirá como um guia e orientação, permitindo trabalhar as camadas de produção de sentido.

O primeiro nível, relacionado às possibilidades e restrições da materialidade e do meio, será vinculado à Análise do Contrato de Comunicação de Charaudeau (2012), que, no contexto pandêmico, produziu alterações no contrato pedagógico. As possibilidades e restrições, relacionadas aos dispositivos, devem considerar também a aula remota e suas características específicas. No segundo nível, relacionado às classificações de gêneros situacionais, compreendemos como fruto do contrato, devendo considerar as estratégias discursivas e o agenciamento sígnico. E no terceiro nível, relacionado à produção de sentido discursivo, ao interpretar as produções, serão feitas associações com representações presentes em imaginários sociodiscursivos e seus possíveis efeitos de sentido.

3.5.1 Nível da materialidade / Dispositivo / Análise do Contrato

No primeiro nível, de análise semiótica, partimos da observação da materialidade do texto e sua vinculação em algum suporte. A pergunta pela materialidade não busca uma resposta em termos genéricos (imagem, som) e sim uma caracterização das matérias presentes na superfície textual em relação à matéria significante, que, segundo Verón (1974), se refere a matéria sensível que foi organizada por um conjunto de regras constitutivas e que se encontra disponível para a produção de sentido. O que permite caracterizar essas matérias é o que habitualmente denominamos como linguagem.

As matérias significantes estão sempre fixadas sobre alguma superfície que permite que se tornem disponíveis para a percepção, podendo ser diferentes suportes como o papel, o muro ou a tela do celular. Os suportes se vinculam com a problemática dos meios e dispositivos. As definições de meios costumam corresponder ao conjunto de técnicas que permitem a troca discursiva para além do contato presencial.

A problemática dos meios se vincula também com a dos dispositivos, entendendo por dispositivo a instância na qual se produzem regulações (Traversa, 2001). Essas regulações podem vincular-se tanto com possibilidades e restrições provenientes da

técnica, como com certos funcionamentos que podemos observar em diferentes meios. Cada dispositivo habilitará ou restringirá a produção de sentido em relação à presença ou ausência do corpo, a temporalidade, as matérias de expressão, as habilitações ou restrições referentes à especialidade e às estruturas de intercâmbio.

Na análise discursiva, consideramos que o contrato pedagógico no contexto das aulas remotas envolve uma circunstância de discurso específica, na qual as possibilidades e restrições também provêm da presença ou ausência do corpo, da temporalidade e das estruturas de intercâmbio. Charaudeau (2009a) denomina "Contrato de comunicação" o ritual sociolinguageiro que depende de uma codificação implícita, definindo-o como constituído por um conjunto de restrições que codificam as práticas, sendo tais restrições resultantes das condições de produção e interpretação.

A análise da relação contratual estabelecida entre professor e aluno deverá considerar componentes que, para Charaudeau (2003), tornam pertinente o jogo de expectativas, são eles: comunicacional (quadro físico), psicossocial (estatuto dos parceiros) e intencional (conhecimento a priori). No componente comunicacional, deveremos nos perguntar se os parceiros estavam presentes, se eles se viam, se eram únicos ou múltiplos e qual canal de comunicação utilizaram. No psicossocial, será preciso reconhecer nos parceiros estatutos como: idade, sexo, posição hierárquica e se a instituição onde os parceiros estavam era de caráter público ou privado. Por fim, no componente intencional, buscaremos acessar o conhecimento que cada parceiro pode ter construído sobre o outro de forma imaginária por meio de saberes partilhados e se apoiando sobre questões relativas à intenção e estratégia de manipulação.

A situação de comunicação deve ser considerada para identificação da encenação entre professor e aluno nesse contexto. Ela foi esquematizada por Charaudeau (2009a) representando o ato de linguagem como um jogo entre o implícito e o explícito, encenado por quatro sujeitos em dois circuitos de produção de saber.

Assim, os conceitos que trabalhamos no nível presemiológico nos levam a perguntarmos sobre o conjunto de habilitações e restrições para a produção de sentido que incidirá na discursividade, por isso as indagações se referem, primeiramente, as linguagens, suportes, meios, dispositivos e análise do contrato/situação de comunicação.

3.5.2 Nível dos Gêneros Situacionais / Estratégias Discursivas

Neste segundo nível de análise semiótica, observaremos como os textos do *corpus* se referem aos gêneros e estilos. Steimberg (2013) definiu o conceito de gênero como uma classe de textos ou objetos culturais que apresentam diferenças sistemáticas entre si e que em sua recorrência histórica instituem condições de previsibilidade em diferentes áreas de desempenho semiótico e intercâmbio social. Essas classificações genéricas são compartilhadas por diferentes membros de uma sociedade, estabelecendo um certo horizonte de expectativas e condições de previsibilidade.

Os gêneros se organizam sistematicamente tanto no interior dos meios, suportes ou linguagens (retrato, paisagem, telenovela, noticiário televisivo, samba, rock), como no interior dos diferentes campos de desempenho semiótico ou esferas da ação social (missa, sermão, teoria, prática).

Os estilos, por outro lado, são modos de fazer. Funcionam como modalidade e podem atravessar os meios, as linguagens e os gêneros. Podem ser próprios de uma região, uma época, um autor ou uma emissora. No entanto, o que eventualmente nos permitirá dizer que uma obra possui um certo estilo não será apenas sua origem, sua época ou seu autor e sim certas marcas que identificamos nesses textos próprios desse estilo. Dito de outra forma, talvez possamos identificar um estilo de um autor (de região ou época), mas isso não quer dizer que tudo que ele produza necessariamente seguirá esse modo de fazer e nem que outros autores não possam produzir obras com esse mesmo estilo. Em uma perspectiva analítica, é possível caracterizar cada um dos estilos em relação às suas marcas e fazer um exercício de comparação.

Na análise discursiva, segundo Charaudeau (2009a), consideramos que gênero é situacional e fruto do contrato e, por isso, nesse nível, analisamos as estratégias discursivas e o agenciamento sígnico. A noção de estratégia, para Charaudeau (2009), está:

> [...] na hipótese de que o sujeito comunicante (EUc) concebe, organiza e encena suas intenções de forma a produzir determinados efeitos - de persuasão ou de sedução – sobre o sujeito interpretante (TUi), para levá-lo a se identificar – de modo consciente ou não – com o sujeito destinatário ideal (TUd) construído por EUc. (Charaudeau, 2009a, p. 56)

Portanto, a comunicação entre professor e aluno, no contexto de ensino remoto para a produção dos trabalhos que compõem o *corpus*, surge envolvida em uma dupla

aposta que parte de expectativas tanto do sujeito falante quanto dos sujeitos-interpretantes. O professor, ao propor a produção dos trabalhos, esperava que os contratos propostos aos alunos fossem bem percebidos e que suas estratégias empregadas na comunicação produzissem um efeito desejado. No entanto, cada aluno, ao produzir o seu trabalho, detectou e interpretou à sua maneira tais contratos e estratégias. Por essa razão, Charaudeau (2009), considera o ato de linguagem uma aventura inscrita no campo do imprevisível.

O segundo nível consiste, então, em identificar e caracterizar o gênero e o estilo das obras que compõem o corpus, analisando as estratégias discursivas que resultaram na comparação em como cada aluno realizou de forma diferente a mesma tarefa pedagógica.

3.5.3 Nível da Produção de Sentido

Em cada uma das entradas deste nível, observamos certas marcas que nos ajudam a ordenar a descrição das obras. Essas marcas são sempre múltiplas em cada entrada. As marcas retóricas são aquelas referentes a configuração e estruturação do texto, são seus aspectos construtivos. Essa noção de retórica é analítica e a empregamos de forma descritiva, para dar conta das propriedades dos textos em relação a sua configuração. Em relação às obras visuais, nos referimos aos elementos formais como composição, perspectiva, profundidade, escala, dentre outros.

A segunda entrada analítica deste nível refere-se a perguntas pelos temas e motivos observáveis nos textos, primeiro superficialmente e depois como se articulam. Todo motivo e tema possui uma vida discursiva anterior e exterior ao texto analisado, enquanto o conteúdo é singular e diferente em cada texto, o tema apresenta algum esquema recorrente. Temos que analisar que ideia de mundo traz cada texto. Esse carácter exterior e anterior faz com que a análise temática esteja acentuada em seu caráter intertextual, pois é só comparativamente que podemos identificar a aparição de esquemas ou unidades preexistentes nos textos da cultura.

A última entrada corresponde a análise enunciativa. A noção de enunciação se originou inicialmente nos estudos semiológicos na linguística de Émile Benveniste; tomamos aqui as noções que pertencem a corrente sociosemiótica como Eliseo Verón. Os estudos de enunciação se ocupam de identificar as instancias do enunciador e do destinatário.

> El plano de la enunciación es aquél en el cual, en el discurso mismo, se construyen las posiciones del que comunica (enunciador) y de aquél a quien el

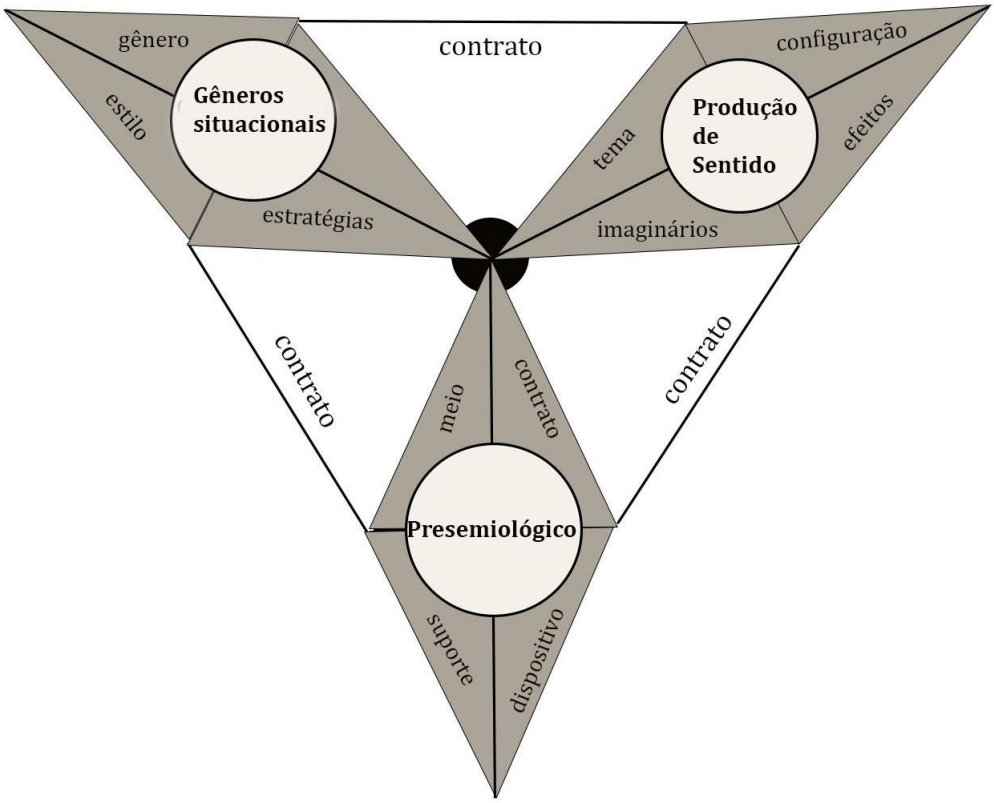
> acto de discurso está dirigido (destinatario). Es pues indispensable distinguir el enunciador (posición del que comunica, construida en su comunicación) del emisor (entidad individual o colectiva "real"); del mismo modo conviene diferenciar el destinatario (posición de aquél a quien está dirigida la comunicación, posición construida en el discurso), del receptor (entidad individual o colectiva "real"). Enunciador y destinatario son entidades discursivas o, si se prefiere, entidades del imaginario de la comunicación" (Verón, 1999, p. 96)

Os efeitos de enunciação podem ser de distância ou proximidade, de simetria ou complementaridade, de transparência ou opacidade. Resumindo, a entrada retórica diz respeito aos aspectos configuracionais, à temática pelas ideias que traz e à enunciativa pela construção no interior do texto da cena comunicacional de natureza textual. Importante ressaltar que, no trabalho de análise, não é preciso que essas classificações estejam repartidas, e sim podemos ir e voltar entre elas.

Em termos discursivos, o terceiro nível corresponde à análise interpretativa e por isso, é mais profunda, dependendo de associações encontradas nas produções com representações por meio dos imaginários sociodiscursivos evocados e os possíveis efeitos de sentido. É preciso considerar que, ao produzirem suas obras, os alunos, como sujeitos comunicantes, foram senhores de suas encenações e nós, como sujeitos interpretantes que irão analisa-las, tentaremos revelar os efeitos produzidos na instância de comunicação. Pois, de acordo com Charaudeau (2009a), o EUc não tem controle total sobre o destinatário TUd, ele não é capaz de dominar seu próprio inconsciente e por isso, deixa transparecer evidências, não só sobre o contexto sócio-histórico, mas também sobre seu desejo. São os efeitos de sentido dessas evidências que analisaremos.

A seguir, apresento uma ilustração dos três níveis e das entradas analíticas como um fluxo no qual o contrato de comunicação permeia todos eles;

Figura 1 – Sistematização em fluxo dos níveis de análise e entradas analíticas



Fonte: Elaborado pela autora baseado na matriz de análise descrita pelo Dr. Mariano Zelcer no seminário *"Semiótica de las Artes"* realizado em Buenos Aires na Universidad Nacional de las Artes (UNA) em 2023.

Ao abordar os distintos níveis a partir dos conceitos dos referenciais teóricos-metodológicos, poderemos descrever analiticamente as obras do *corpus* desde uma perspectiva semiótica e discursiva.

3.6 Aporte teórico

Para analisar os discursos e imaginários nos quais os jovens estão se posicionando e construindo identificações, afirmando pertencimentos e representações sociais, é adotada como base teórica na qual a pesquisa se apoia, a análise do discurso francesa, a semiótica peirceana e a teoria dos discursos sociais veroniana. É proposto, dessa forma, uma interface metodológica entre a Análise do Discurso e a Semiótica.

Verón (1987) definiu a semiótica como uma área de investigação que estuda a dimensão significante dos fenômenos sociais cujos produtos são os discursos que fazem parte de uma rede de semiose. Ele propôs um aporte teórico-metodológico chamado

Teoria dos Discursos Sociais. Essa teoria abarca a investigação dos efeitos de sentido nas enunciações midiáticas, preocupando-se com a produção social de sentido e a construção da realidade. Para trabalhar com os sistemas de representação e a construção do real nos processos de significação, Verón aproxima-se de uma sociossemiótica com um carácter histórico-social do sentido.

A metodologia aqui utilizada se inscreve dentro desse marco teórico semiótico ao investigar determinados fenômenos compreendidos como discursos. O aporte teórico-metodológico de Eliseo Verón (1987; 1993) referente à Teoria dos Discursos Sociais permitirá a investigação dos efeitos de sentido nas enunciações midiáticas, a produção social de sentido e a construção da realidade. Na abordagem veroniana, serão consideradas as marcas presentes nas condições de produção e de reconhecimento, ancorada nas representações, as mediadoras das relações em sociedade.

A escolha pela análise do discurso significa tentar entender e explicar como se construíram os sentidos relacionados ao *corpus* e como se articulam com a história e a sociedade brasileira em 2020. Diante da complexidade do campo da análise do discurso, devido ao seu caráter interdisciplinar, mostra-se pertinente a linha AD francesa na qual o conceito de texto é muito amplo, não se restringindo ao verbal, podendo ser não verbal (visual, sonoro, gestual). De acordo com a Teoria Semiolinguística, o discurso não se restringe ao verbal:

> A linguagem corresponde (...) a um conjunto estruturado de signos formais, do mesmo modo, por exemplo, que o código gestual (linguagem do gesto) ou o código icônico (linguagem da imagem). O discurso ultrapassa os códigos de manifestação linguageira na medida em que é o lugar da encenação da significação, sendo que pode utilizar, conforme seus fins, um ou vários códigos semiológicos. (Charaudeau, 2001, p. 24-25)

A análise do discurso francesa vem oferecendo um instrumental consistente e produtivo para esse tipo de texto, para a qual contribui, em desdobramentos mais recentes, a semiótica visual. Entender a imagem como discurso, significa, sobretudo, atribuir sentido social e ideológico, e não apenas descrevê-la em seus elementos visuais.

As imagens do *corpus,* como modo semiótico, foram produzidas e podem ser interpretadas a partir de relações de saber e de poder. Elas são formas de pensamentos que se materializaram como prática social. O seu processo de produção e recepção é tal como ocorre com o discurso, processando-se com determinadas regras e em contextos de relações específicas e historicamente constituídas. Por meio de seus elementos plásticos, portanto, a imagem pode ser veículo de ideologias e representar traços culturais da sociedade.

A pesquisa parte da noção de objeto de estudo apontada por Charaudeau (2010) como um conjunto de mecanismos discursivos, sendo o *corpus* caracterizado por um conjunto de imagens, que incluem signos, ou seja, possui "[...] sintomas (verbais ou icônicos) que representam de modo emblemático sistemas de valores" (Charaudeau, 2010, p. 264). Por serem objeto de troca comunicativa, as imagens devem ser estudadas a partir de uma série de categorias, tais como o contrato, o discurso, os imaginários sociodiscursivos, as representações sociais, o intertexto e o dispositivo de comunicação.

As representações sociais são consideradas, de acordo com Charaudeau (2003), como pensamentos e instituições de verdades, sedimentando discursos que propõem uma explicação dos fenômenos do mundo e dos comportamentos humanos. Já os imaginários sociodiscursivos, para Charaudeau (2009a), surgem da intersubjetividade das relações humanas, tratando-se de uma simbolização do mundo, ao mesmo tempo, afetiva e racional. De acordo com o autor, os imaginários são construídos a partir dos saberes de conhecimento e de crença por meio de sistemas de pensamentos de *pathos* (o saber como afeto), de *ethos* (o saber como imagem de si) e de *logos* (o saber como argumento racional).

Ele constata que os imaginários sociodiscursivos não são rígidos e não apresentam a característica de estabelecer verdades. Teriam, no entanto, a função de retratar os discursos que circulam em certos grupos sociais, uma vez que servem para demonstrar visões de mundo. Ainda conforme Charaudeau (2017), tanto os imaginários sociodiscursivos quanto as categorias etóticas e patêmicas carregam uma série de fatores a serem levados em consideração e que se combinam na produção da emoção, dentre eles: as intenções e expectativas, o contrato comunicativo, os saberes de crença vigentes e as inclinações afetivas do interlocutor. Além disso, há ainda a predisposição dos dispositivos e as possibilidades ofertadas pelo jogo estabelecido de restrições e liberdades colocadas para os sujeitos envolvidos.

A intertextualidade, para Charaudeau e Maingueneau (2006), é uma propriedade constitutiva de todo texto em um conjunto de fragmentos explícitos e implícitos presentes no *corpus* baseado num mecanismo de retomadas de textos configurados e minimamente modificados. Foi necessário analisar a intertextualidade por meio do reconhecimento de discursos midiáticos, estabelecendo, quando possível, uma relação icônica ou simbólica, pois os trabalhos produzidos poderão estar relacionados a filmes, músicas, séries, notícias televisivas, dentre outros. A interpretação de um discurso solicita sempre outro discurso

e o processo analítico necessita de um corte, uma ruptura, uma extração de um fragmento presente na rede.

A teoria de Peirce, enquanto método de análise de signos, a partir das pesquisas de descrição e interpretação de Santaella (2018), contribuiu para o percurso metodológico-analítico. Santaella (2018) afirma que Peirce trata não só das leis do pensamento, mas também das condições gerais dos signos, inclusive, como se dá a transmissão de significado. A semiótica peirceana se divide em três ramos: a gramática especulativa, a lógica crítica e a retórica especulativa. No primeiro ramo, o da gramática especulativa, Santaella (2018) considera que encontramos uma fonte científica para dar conta dos signos em evolução. A gramática especulativa fornece definições e classificações para analisar todos os tipos de signos e aquilo que está implicado: a representação e os três aspectos que engloba, a significação, a objetificação e a interpretação.

Na definição de Peirce (2008), o signo possui uma natureza triádica, podendo ser analisado em suas propriedades internas, naquilo que significa, naquilo que indica e se refere, além dos tipos de efeitos que produz nos receptores. Esses três elementos foram chamados por ele de primeiridade, secundidade e terceiridade. O signo é, assim, qualquer coisa que representa uma outra coisa, seu objeto, e que produz um efeito interpretativo, funcionando como mediador entre o objeto e o interpretante. Por isso, qualquer coisa que esteja na mente tem a natureza de um signo, como pensamentos e emoções, podendo ser externalizado. É o signo que nos põe em contato com a realidade.

Peirce classifica os signos em ícones, índices e símbolos. Santaella (2018) afirma que, no caso dos ícones, a imagem estabelece uma relação de semelhança com seu objeto no nível da aparência. No caso do índice, o signo é considerado no seu aspecto existencial como parte de um outro existente para o qual ele aponta, enquanto, para o símbolo, importa o modo como representa um conceito. Assim, neste trabalho, foram analisados os signos encontrados nos trabalhos em suas propriedades internas, naquilo que significam, naquilo que indicam e se referem, além dos tipos de efeitos que produzem. A classificação dos signos foi considerada sem basear-se em uma categorização e sim no processo de interpretação.

A teoria dos interpretantes de Peirce, descrita por Santaella (2018), indica três passos para que o percurso da interpretação se realize. O primeiro, chamado imediato, trata-se do potencial interpretativo do signo no nível de seu potencial interno. O segundo, chamado dinâmico, refere-se ao efeito que o signo produz, seja uma qualidade de

sentimento, uma ação ou um efeito interpretante lógico. E o terceiro nível, chamado final, se refere ao resultado interpretativo, porém, como destaca Santaella (2018), esse é um limite nunca inteiramente atingível.

As pesquisas de Santaella (2005; 2012) relacionadas ao desenvolvimento, tecnologia e leitura das imagens, possibilitaram identificar e analisar as ferramentas e dispositivos utilizados pelos estudantes para a criação das imagens do corpus. Por meio dessas categorias dos referenciais teóricos-metodológicos, foi possível construir uma análise interpretativa complexa, que alcançasse a dimensão subjetiva, social e midiática.

4 O CONTRATO DE COMUNICAÇÃO PEDAGÓGICO NA PANDEMIA E AS ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS UTILIZADAS

Uma vez que o contrato de comunicação entre mim, professora, e os alunos, antecede a produção de todos os trabalhos analisados, inicio com sua descrição antes da análise do *corpus* propriamente. A análise do contrato de comunicação pedagógico está localizada no primeiro nível da matriz, juntamente com a análise dos meios e dispositivos, porém, no intuito de evitar a repetição de sua descrição a cada análise de agrupamento do *corpus*, apresento neste capítulo uma descrição única.

4.1 A análise da relação contratual pedagógica e seus componentes

O contrato pedagógico no contexto das aulas remotas, durante a pandemia em 2020, envolveu uma circunstância de discurso específica, na qual as possibilidades e restrições das condições de produção e interpretação estiveram condicionadas à ausência do corpo e da mudança nos meios de intercâmbio. Dadas as condições pandêmicas que vivíamos, a comunicação estabelecida presencialmente foi rompida e reconfigurada em um novo modo de interação e vínculo virtual. Por meio de uma plataforma criada pelo colégio, as aulas passaram a ocorrer de forma síncrona e assíncrona. Esse novo modelo de aula desafiou os professores a buscarem estratégias de ensino que promovessem o aprendizado e a aproximação com os alunos. Sobre o contrato e as mudanças ocasionais, Charaudeau afirma:

> O contrato é um quadro de reconhecimento no qual se subscrevem os parceiros para que se estabeleçam a troca e a intercompreensão. É, portanto, da ordem do imaginário social (o que não quer dizer que seja fictício). Mais uma vez, resulta da combinação das práticas e das representações sociais que constituem uma espécie de maior denominador comum. No entanto, este quadro de reconhecimento pode ser atualizado diferentemente segundo os parceiros que nele estão implicados, também pode modificar-se com o tempo, paralelamente à modificação das práticas e das representações sociais. (Charaudeau, 2012, p. 9)

A análise da relação contratual estabelecida entre mim e os alunos teve de considerar inicialmente três componentes apontados por Charaudeau (2003), são eles: comunicacional (quadro físico), psicossocial (estatuto dos parceiros) e intencional (conhecimento a priori).

4.1.1 Componente comunicacional

No componente comunicacional, sabemos que os parceiros não estavam presentes, a comunicação foi realizada por meio digital utilizando a plataforma *Google meet*. *Google meet* é um serviço de comunicação por vídeo da *Google*. O formato convencional das aulas foi transferido para esse meio utilizando diversos recursos virtuais que buscavam simular uma aula presencial. As aulas ficavam agendadas e, ao entrarmos na sala virtual, eu, assim como os alunos, deveríamos deixar a câmera ligada para que pudéssemos nos ver. A câmera ligada funcionava como uma maneira de o colégio ter controle sobre o que os alunos faziam durante as aulas e se tornou uma luta constante, pois muitos não se sentiam confortáveis em serem vistos dentro de casa. A câmera desligada do aluno permitia que eles não utilizassem o uniforme escolar ou mesmo que permanecessem dormindo na cama durante a aula. Muitas vezes, como professora, eu falava sem saber para quem estava falando, pois não podia visualizar meus interlocutores.

Alguns recursos virtuais da plataforma, como levantar a mão, passaram a ser utilizados como maneira de manter a organização da turma, pois todos tinham acesso ao microfone ao mesmo tempo. Caso algum aluno excedesse limites, seu microfone poderia ser desligado. Com o tempo, os professores foram descobrindo outros recursos, como formar grupos em salas virtuais, enquanto os alunos passaram a explorar os *emojis*. As advertências que existiam no contexto presencial voltaram a ser utilizadas em caso de mal-uso dos recursos pelos alunos.

4.1.2 Componente psicossocial

Em relação aos parceiros, Charaudeau (2012) considera que o professor é um eu múltiplo, produzindo diversos tipos de discursos direcionados a parceiros diferentes. Da mesma forma, os alunos possuem um eu frente ao professor e um eu frente aos outros alunos, e podem também ser um só conjunto frente ao professor. Essas entidades, individuais e coletivas, diante do contexto da sala de aula virtual, eram mais difíceis de serem reguladas, pois, faltava a interação interpessoal e a possibilidade de olhares cruzados. Para se direcionar apenas a um aluno, por exemplo, era preciso esperar toda a turma se desconectar da sala virtual ao final da aula.

No componente psicossocial, os alunos reconheceram em mim uma mulher, de 38 anos, enquanto eu reconheci neles adolescentes, de ambos os sexos, com a faixa etária de

14 a 15 anos. A instituição em que nós, parceiros, estávamos vinculados era particular, de visão empresarial, prezando pelos valores cristãos.

4.1.3 Componente intencional

Em relação ao componente intencional relativo ao conhecimento que cada parceiro havia construído sobre o outro por meio de saberes partilhados e com apoio nas intenções e estratégias, não houve tempo suficiente para aprofundar. Como professora de Arte, havia acabado de ser contratada pelo colégio, ministrando apenas quatro aulas em um mês, que consistiam em apresentações de *slides* com temáticas específicas sobre obras e artistas, além da orientação e avaliação de produções artísticas feitas pelos alunos em um ateliê. Da minha parte, o meu conhecimento a respeito dos alunos dizia respeito ao fato de serem, em sua maioria, filhos de famílias de classe média e classe média alta de valores mais conservadores e tradicionais.

A minha identidade como sujeito falante e o meu direito a comunicar-me haviam sido reconhecidos e autorizados pelo colégio, no entanto, a situação de troca com os alunos ainda estava em construção. Charaudeau (2012) alerta que, em uma situação de troca, é preciso satisfazer a várias condições, e que o outro deve mostrar, por um dado comportamento, que essas condições estão satisfeitas. Em apenas um mês de aulas presenciais, a minha autoridade como professora ainda estava em processo de reconhecimento, quando as condições foram drasticamente alteradas. Mesmo tendo o vínculo institucional, cujo direito à palavra me havia sido conferido, era preciso ainda que me fosse reconhecida a identidade de sujeito competente.

O distanciamento físico durante as aulas virtuais e a dificuldade de adaptação às câmeras, necessárias para a visualização uns dos outros, não contribuíram no processo de construção de um vínculo afetivo. Diante do medo, angústia e ansiedade provocados em todos pela pandemia, foi necessário refletir sobre o sentido almejado com as aulas de Arte. Sobre o sentido, Charaudeau (2012) reconhece que:

> determina o modo de existência dos sujeitos falantes, e é fazendo isso que, do mesmo modo, constrói representações sobre o mundo. O sentido, embora seja uma ideia persistente, partilhada tanto pelo saber comum quanto por certas teorias cognitivistas, não é necessariamente fundado na verdade. De fato, não é jamais a questão do outro ou de si, mas a de uma imagem de si ou do outro construída em função dos objetivos da comunicação. (Charaudeau, 2012, p. 3)

Diante da tragédia causada pela pandemia, em meu direito e dever de comunicar-me como professora para que o ato de comunicação se realizasse, precisei elaborar uma proposta de fala que oportunizasse aos alunos dar um sentido para o que viviam. Propus às turmas do 8º ano a criação de um trabalho visual que abordasse as emoções que viviam naquele momento e, para os alunos do 9º ano, que trabalhassem visualmente a narrativa de vida que estavam construindo. As propostas visavam não só dar um sentido para o que viviam, mas também nos aproximar como interlocutores.

Alguns alunos não se engajaram no processo de interpretação, recusando tornarem-se meus interlocutores. Além disso, recebi de um deles, junto ao trabalho enviado, questionamentos sobre o porquê de se expor para alguém que mal conhecia.

4.2 Condições e princípios para o reconhecimento do direito de falar no ensino remoto

Existem algumas condições, segundo Charaudeau (2012), para que os sujeitos reconheçam o direito recíproco de falar e construir sentido no ato de comunicação. E essas condições possuem alguns princípios indissociáveis como base para construir o contrato de comunicação.

4.2.1 Interação

Um desses princípios é o de interação, definindo o fenômeno de troca dos parceiros. A interação pode ser não simétrica ou correlativa. Na não simétrica, os parceiros se engajam cada um por vez, um emite a palavra e o outro recebe-interpreta. Enquanto na correlativa, o reconhecimento é recíproco e o interlocutor engaja-se na interpretação, tornando-se um parceiro interlocutor. Nessa interação, é instaurado um olhar de legitimação entre os parceiros, sendo o ato de comunicação uma coconstrução.

A interação construída por mim com os alunos foi não simétrica e correlativa. Foi não simétrica ao apresentar obras e artistas, esperando que os alunos ampliassem o repertório artístico de técnicas e estéticas. Mas, com a proposta das produções autorais, se tornou correlativa, pois eles interpretaram minha proposta e eu, como interlocutora, me engajei para interpretar as obras produzidas, legitimando o processo criativo.

Charaudeau (2012) reflete que, na situação de sala de aula, quando os alunos falam junto com o professor, fazem barulho ou se distraem, o professor como parceiro passa a não existir, e por isso não está mais legitimado. “Nessas condições, o princípio de

interação não age mais. Não há mais possibilidade de coconstrução.” (Charaudeau, 2012 p. 3). Nesse sentido, posso dizer que, em muitos momentos no ensino remoto, não soube se estava sendo legitimada, confirmação que só tive ao receber as produções dos trabalhos. Isso se deu pela configuração da aula virtual, que não permitia saber completamente se o aluno estava atento ou não.

4.2.2 Pertinência

Outro princípio é o da pertinência, ele exige que o interlocutor suponha que há uma intenção do locutor em dar uma motivação ao ato de linguagem, e que ambos possam reconhecer entre eles saberes sobre o mundo, valores e normas que regulam os comportamentos sociais. “Sem saberes compartilhados não há possibilidade de estabelecer uma intercompreensão e, portanto, nenhuma pertinência do ato de comunicação.” (Charaudeau, 2012, p. 4).

Esse princípio esteve presente de forma intensa, pois sabíamos que vivíamos o mesmo contexto de distanciamento, restrições e sentimentos difíceis de lidar. Era esperado também por eles, que em meu ato de linguagem, eu tivesse a intenção de motivá-los para o enfrentamento necessário.

4.2.3 Influência

O princípio de influência considera que o sujeito falante em sua motivação de intenção, estabeleça estratégias de palavra para atingir o parceiro a partir do que percebe nele como favorável ou indiferente. Esse princípio instaura entre os parceiros uma relação de luta discursiva que pode provocar a perda parcial ou completa da identidade, quando um dos dois cede para o outro.

Na situação do ensino remoto durante a pandemia, eu tinha a consciência da indiferença dos alunos pela aprendizagem conteúdista devido às emoções intensas de preocupação provocadas pela pandemia. A minha intenção, portanto, foi direcionar as propostas de produções para o contato com essas emoções, cedendo a eles a palavra sobre a busca da própria identidade. Como estratégia de palavra, busquei motivar o processo criativo descrevendo as possibilidades de linguagens e de elementos visuais que poderiam explorar, também deixei livre a escolha da técnica, linguagem e materiais utilizados, ampliando as possibilidades de expressão.

4.2.4 Regulação

O princípio de regulação determina as condições para que os parceiros da comunicação entrem em contato e se reconheçam como parceiros legitimados, bem como determina as condições para que a troca comunicativa ocorra e se estabeleça. As estratégias desse princípio consistem em assegurar a continuidade ou ruptura da troca a partir da aceitação ou rejeição do outro como sujeito com direito à palavra.

As condições do contrato estabelecido entre eu e os alunos foram estabelecidas de acordo com as normas institucionais do colégio, que determinavam a quantidade, o tempo e o formato das aulas. Tinhamos uma hora de encontro semanal, contemplando a obrigatoriedade da produção de trabalhos que pudessem ser avaliados. Essas normas asseguraram a continuidade da troca durante todo o ano, consequentemente minha aceitação como sujeito com direito à palavra. Na ocorrência de uma rejeição ou ruptura do contrato por parte do aluno, eu, com o apoio do colégio, buscava conversar com o mesmo, reinvindicando alguma confissão e oferecendo-lhe o direito da palavra.

De acordo com Charaudeau (2012), o contrato determina uma parte da identidade dos parceiros para que sejam legitimados e unidos em um tipo de aliança que permite coconstruirem sentido. Se não é possível reconhecer o contrato, o ato de comunicação não estabelece pertinência e os parceiros não possuem direito à palavra. Na situação da sala de aula virtual, compartilhávamos valores e saberes que por meio da expressão plástica, validaram o contrato, ainda que houve comportamentos subentendidos em que a intencionalidade esteve somente no implícito.

4.3 Termos do contrato como parceiros

Quais foram os termos do contrato que nos determinaram como parceiros do ponto de vista de nossa identidade, nossas finalidades e os papéis que nos foram atribuídos? Para Charaudeau (2012), a conscientização das relações contratuais é uma das condições para que os participantes saibam qual é a margem de manobra que lhes permite manter seu direito à palavra quanto a exercer sua influência sobre o outro.

4.3.1 Identidade

Em minha identidade como professor, com estatuto socioprofissional de escola privada, possuía dependência diante da instituição que me empregava, sendo uma

representante dela. Com essa instituição, a finalidade do contrato era de eu possuir uma competência de saber para transmitir. Era esperado de mim naquele contexto de ensino, que eu engajasse os alunos para a aprendizagem de forma afetiva e acolhedora.

Já os alunos possuiam no sistema escolar um estatuto de assistidos com a obrigação social de aprenderem, por ser considerado bom para eles. É suposto pela escola que os alunos estão aptos a adquirirem conhecimento e que são capazes de entender o que é ensinado. No contexto pandêmico, especificamente, esperávamos que os alunos tivessem, por meio das aulas virtuais, uma fuga e subterfúgio para conseguirem superar as dificuldades familiares e emocionais ocasionadas pela pandemia.

4.3.2 Finalidades

Além da identidade, Charaudeau (2012) descreve que é parte também do contrato as finalidades de cada parceiro. As finalidades do professor, para ele, são; ensinar, avaliar e captar. Enquanto as finalidades do aluno são; aprender e provar. Eu, como professora, em minha finalidade de ensinar, deveria transmitir aos alunos um estado de saber relativo ao que vivíamos naquele momento, mediando alguma verdade que fosse boa para eles. Nesse sentido, com a possibilidade da expressão visual, propus ensinar que podemos enquanto vítimas de tragédias, reconhecermos e nos responsabilizarmos pela maneira como projetamos e enfrentamos emocionalmente a situação.

Em minha finalidade de avaliar, me propus verificar os resultados das produções em conformidade com a proposta, considerando igualmente todas as produções, uma vez que foram realizadas a partir de uma proposta subjetiva. Nessa proposta, o saber dizer do aluno não teve um modelo e nem se supunha que ele aprenderia dizer, ele apenas precisava dizer. Não era esperado que eu avaliasse o domínio técnico ou a profundidade do virtuosismo, e sim a capacidade de se expressarem naquelas circunstâncias. A apreciação dessa capacidade se sobrepôs a validação por notas altas ou baixas, validando o contrato e tornando-os meus interlocutores.

Na minha finalidade de captar, consistindo em enfrentar os obstáculos que surgiram no processo de ensino/aprendizagem, foi preciso lidar com a recusa, esquecimento e tédio de uma parte considerável de alunos. Juntamente com a escola, buscávamos compreender o contexto familiar e a impossibilidade ou não desses alunos de realizarem a atividade. Alguns não podiam por inaptidão intelectual ou psicológica, e outros por simples recusa com o consentimento familiar.

Para o aluno, existem duas finalidades; aprender e provar. Em relação à aprendizagem, o saber adquirido baseou-se, como foi dito, não na reprodução de um modelo como referência ou em uma maneira certa de dizer, e sim, na aprendizagem sobre a própria experiência de vida e em sua maneira própria de se expressar. Já o provar, consistiu na capacidade de produzir com interesse à proposta feita.

4.3.3 Papéis

Charaudeau (2012) aborda como termos do contrato, além das identidades e finalidades dos parceiros, seus papéis. Do professor corresponde o papel de apresentação de documentos, explicações, questionamentos, instruções, correções, valorização, sedução, ameaça e estratégias de dramatização do discurso. Enquanto, do aluno, corresponde aprender, escutar, repetir, provar e perguntar.

Durante o contexto da pandemia, como professora, foi preciso reforçar o papel de acolhimento e estímulo à resiliência. Não foi permitido e nem cogitado o papel de reeprender ou ameaçar diante de uma negação, visto que existiam inúmeros motivos circunstanciais que comprometiam o interesse dos alunos pelas aulas. O quadro contratual, ainda que simulado na sala de aula virtual, deveria considerar, ainda mais, os acontecimentos e impedimentos fora da escola. Por isso, a importância da captação e da valorização, fornecendo a eles uma razão para aprender que contribuísse para gerir as trocas e sustentar o contrato.

O que foi proposto aos alunos, não foi o conhecimento categorizado e sim a linguagem visual para fins de significação, de expressão, de comunicação e de criação. Por isso, o meu questionamento em relação à responsabilidade de avaliar, constatando o que de fato tinha fundamento e eficácia.

4.4 As estratégias dos alunos

As temáticas apresentadas nos trabalhos foram diversificadas, cada aluno interpretou à sua maneira o que significava expressar as emoções que sentiam ou como estavam construindo a própria narratividade de vida. Recebi trabalhos abstratos, descrições do cotidiano pandêmico, as emoções vivenciadas de fato, aprendizados, orientações de cuidado, fotografias pessoais, gostos de consumo e metáforas.

As estratégias de cada aluno para dar sentido às circustâncias vividas a partir das emoções e da narratividade de vida, demonstraram que há maneiras diferentes de compreender o próprio sentir, inclusive não sendo dito. Quanto a isso Charadeuau (2012) diz; “O sentido é ao mesmo tempo nosso mito e nosso real. Constrói-se na confluência do dito e do não dito (do explícito e do implícito). Não é somente o dito, não é somente o não dito. Nasce da relação entre os dois”. (Charaudeau, 2012, p. 3).

Visto que, para Charaudeau (2012), não há ato de linguagem sem objetivo de sentido, a construção dessa proposta permitiu o reconhecimento da capacidade expressiva dos alunos por meio da manipulação da linguagem visual como estratégia de fala. O exercício da Arte foi motivado para apresentar identidades e reformular as intenções sociais e individuais dos sujeitos falantes. O contrato, as normas e os rituais estabelecidos pela escola, por meio dos objetivos da comunicação, possibilitaram o contrato e as estratégias estabelecidas por mim para viabilizar a continuidade da construção da identidade do sujeito aluno.

5 CORPUS I – COTIDIANO PANDÊMICO

Nesta primeira parte de análise do corpus, encontramos um conjunto de trabalhos relacionados ao cotidiano pandêmico vivenciado em 2020. O conjunto eleito para a análise é composto por quatro trabalhos representativos desta temática. Foram realizados por alunos do 8º ano a partir da proposta de uma produção que tratasse das emoções vivenciadas na pandemia. Como resultado prático, uma parte dos estudantes compreendeu como possibilidade de representação das emoções, além da expressão dos sentimentos, a inclusão dos hábitos adotados e vivenciados nesse período.

Em todos os quatro trabalhos, consta uma figura central na composição da imagem que representa o aluno, de tal forma que podemos considerá-los uma autorretratação. Em torno dessas figuras centrais, os alunos criaram composições visuais formadas por diferentes signos enquanto elementos representativos da rotina pandêmica. Nomearemos os trabalhos de Imagens 1, 2, 3 e 4.

5.1 Materialidade: popularização de recursos gráficos profissionais

Três dos quatro trabalhos deste grupo, as Imagens 1, 2 e 3, foram realizados através do *Canva*, um software e plataforma de design gráfico que permite a criação de diferentes tipos de produção visual. Encontra-se disponível *online* e pode ser acessado por meio do computador ou celular. Nessa plataforma, o usuário pode visualizar milhares de imagens e diversos modelos projetados por profissionais para escolher e editar. Existe também a possibilidade de assinatura paga como o *Canva Pro* e o *Canva for Enterprise*, que oferecem funcionalidades adicionais, pagando inclusive por produtos físicos impressos e enviados.

A empresa *Canva* foi fundada em 2012 na Austrália e, no primeiro ano de existência, possuía 750.000 usuários. Em 2017 já contava com uma receita de 23,5 milhões de dólares e 294.000 clientes pagantes. Em 2019, após apenas dois anos, sua receita subiu para 3,2 bilhões com mais de 20 milhões de clientes pagantes. Nesse mesmo ano, adquiriu dois sites gratuitos de fotografia que permitem o compartilhamento das imagens pelos usuários.

O uso da plataforma é muito intuitivo, oferecendo para as criações todo tipo possível de elemento gráfico como: cores, fontes, *gifts*, imagens fotográficas e demais elementos presentes no design gráfico profissional. Os usuários vão agregando à criação

os elementos de sua preferência em um sistema de clicar e arrastar. Ao final, gera-se uma composição visual.

Esse tipo de sistema de criação gráfica possibilita que pessoas não profissionais criem uma imagem com aspectos de criação profissional. Esse aspecto de profissionalismo resulta do fato de os elementos escolhidos se apresentarem recortados e poderem se sobrepor uns aos outros, recursos que antes só eram possíveis através de criações mais elaboradas em programas como *Photoshop* ou *Corel Draw*. Certamente, o *Canva* não oferece todos os recursos de manipulação de imagens dos programas de criação gráfica profissionais, mas amplia e populariza o uso e a reprodução de elementos visuais.

Diferentemente da organização visual de um cartaz publicitário, que tem como objetivo a divulgação de serviços e produtos, os alunos que utilizaram o *Canva* criaram composições visuais autobiográficas a partir da experiência pandêmica.

A seguir, apresento os trabalhos de Imagens 1, 2 e 3 realizados com o *Canva*.

Figura 2 – Imagem 1 – Quarentena A



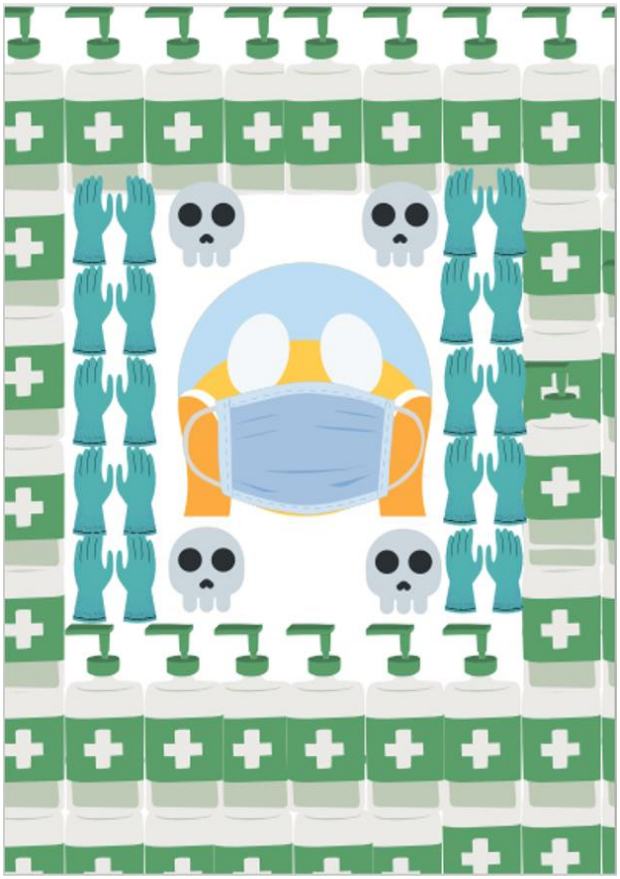
Fonte: Banco de imagens da autora (2025).

Figura 3 – Imagem 2 – Quarentena B



Fonte: Banco de imagens da autora (2025).

Figura 4 – Imagem 3 – Quarentena C



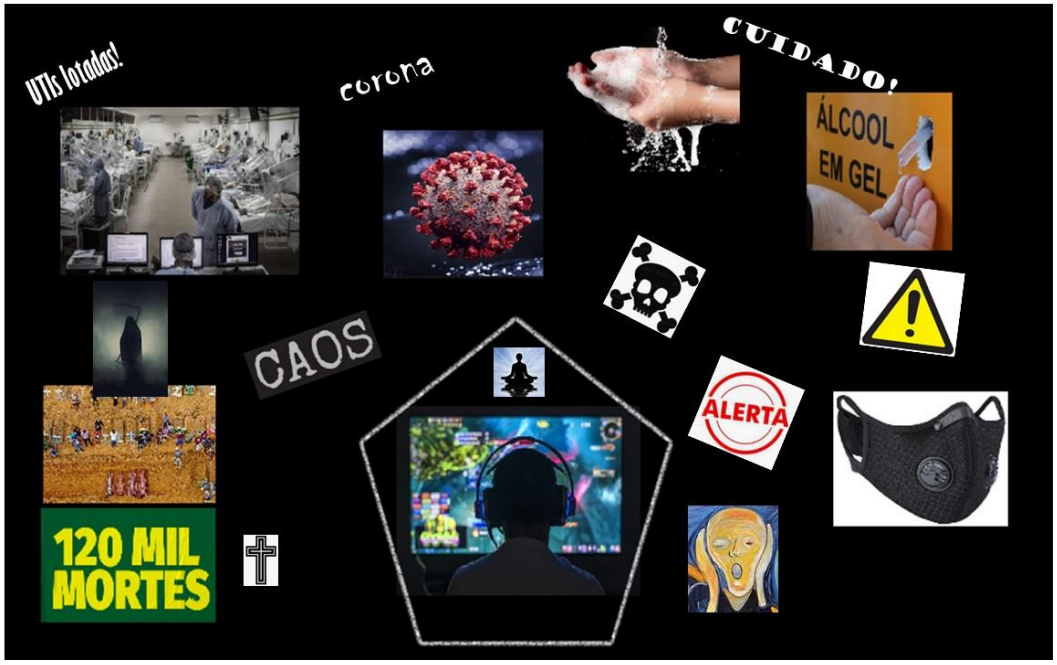
Fonte: Banco de imagens da autora (2025).

O trabalho da Imagem 4, apesar de também manter a figura central como autorretratação e demais elementos relacionados ao contexto pandêmico ao seu redor, foi realizado no programa *Microsoft Word*. O *Microsoft Word* é um processador de texto produzido pela *Microsoft Office* criado em 1983 para computadores com o sistema operacional DOS. Em 1989 já existiam versões para *Apple Macintosh* e *Microsoft Windows*. Sua versão mais recente utiliza a extensão “docx” e também está disponível como aplicativo móvel em Android e IOS.

Como recurso, é muito utilizado para formatação de trabalhos escolares e textos acadêmicos, com recursos comparáveis aos editores de texto modernos, possibilitando também a edição básica de imagens. É o processador de texto mais popular do mundo, apesar de atualmente os processadores baseados na rede e de código aberto estarem crescendo.

O aluno utilizou o programa como editor de imagens, explorando as fontes existentes e criando uma composição de imagens encontradas na internet. Devido ao fato de o programa não possuir os mesmos recursos do *Canva* para criação gráfica, podemos observar que as imagens inseridas na composição se mantiveram no formato retangular e quadricular, impossibilitando o encaixe das figuras e uma apresentação visual mais próxima da criação gráfica profissional.

Figura 5 – Imagem 4 – Quarentena D



Fonte: Banco de imagens da autora (2025).

É importante observar que, mesmo diante do desenvolvimento veloz da tecnologia empregada em novos programas de criação de imagens e a consequente absorção e uso por grande parte da população, ainda temos uma parcela de pessoas que mantém o uso dos programas tradicionais e até mesmo pouco adaptados para a função que utilizam. Isso demonstra que o surgimento de novas mídias não significa sua imediata apropriação e desaparecimento das antigas, inclusive entre os jovens, considerados nativos digitais, termo criado por Prensky (2001) para identificar pessoas que nasceram e cresceram com as tecnologias digitais.

Entendemos que um mesmo dispositivo, no caso o aplicativo/programa *Canva*, pode funcionar em diferentes meios. Para a produção dos trabalhos, todos os quatro alunos utilizaram o computador como meio. Segundo Manovich (2012), o computador seria um meta-meio devido a sua capacidade de representar diferentes meios simultaneamente, inclusive criando ferramentas para outros tipos novos. O computador é uma máquina eletrônica digital programável que executa uma série de comandos para processar dados de entrada, obtendo informações que posteriormente são enviadas às unidades de saída. Surgiu na Segunda Guerra Mundial, por meio de pesquisas da Marinha dos Estados Unidos em conjunto com a Universidade de Harvard. Foi proposto para transformar os calculadores eletrônicos em cérebros eletrônicos, modelando-os segundo o sistema nervoso central.

Um computador é composto por numerosos e diversos circuitos integrados com elementos de apoio, extensão e acessórios, que, em conjunto, podem executar tarefas diversas com muita rapidez. Existem duas partes essenciais, o *hardware* que é a parte física e o *software* que é a parte intangível, instaurando diversas regulações de contato. É uma máquina que possui uma unidade central de processamento (CPU), uma unidade de memória e outra de entrada e saída. O fato de ser programável permite realizar uma grande variedade de tarefas e operações em diversas áreas da atividade humana.

Com a invenção do microprocessador em 1970, foi possível fabricar computadores cada vez mais baratos, surgindo o computador pessoal, que se tornou popular para a realização de tarefas rotineiras como escrever e imprimir documentos, calcular probabilidades, realizar análises e se comunicar mediante o correio eletrônico e a internet. Atualmente, a grande disponibilidade de computadores portáveis e sua adaptação a todo tipo de necessidade fizeram com que sejam utilizados para os mais diversos fins.

Ao utilizarem o computador como meio e os programas *Canva* e *Word* como dispositivos para a produção dos trabalhos, temos como característica na produção de sentido a restrição da corporalidade, mantendo, em relação ao contato físico do corpo com a plasticidade material, a participação exclusivamente do tato nas teclas ou *mouse* e o olhar dirigido à tela, além de não ser possível ver nos trabalhos marcas manuais de construção plástica. O vínculo também é restringido, pois na recepção dos trabalhos, um dos corpos está ausente.

Em relação à temporalidade, as produções não estão condicionadas à perecibilidade de materiais físicos como a tinta ou pincel, e sim, às condições de disponibilização digital da rede e do tempo de execução percorrido. Para que seja possível a produção no computador, esse meio depende da duração e permanência de uma bateria, ou seja, o tempo de duração para se produzir depende do carregamento eletrônico.

Nos meios e dispositivos digitais, existem sempre ao menos dois suportes, um no qual estão conservados os dados e outro através do qual se dá a percepção. Dessa maneira, uma imagem digital pode estar gravada em um suporte de armazenamento digital da internet não acessível aos sentidos, sendo perceptível apenas quando se torna visível em uma tela, seja no computador ou no telefone móvel. Uma vez produzidos e gravados nos suportes de armazenamento próprios dos alunos, os trabalhos foram enviados como arquivos para a plataforma virtual criada para as postagens de dados digitais, permanecendo disponíveis por determinado tempo para a visualização com acesso público restrito à comunidade escolar e permanentemente em meu computador.

As produções criadas não ocupam um espaço físico e sim o espaço de memória de dados do computador. A memória do computador é composta por blocos de montagem de bits e bytes. Um bit significa dígito binário e um byte é composto por oito bits. Um byte é a quantidade de informação necessária para codificar um caractere, sendo um número padronizado. A capacidade de memória do computador é expressa pela RAM, um armazenamento de informações temporário de acesso aleatório, além das unidades de armazenamento como disco rígido, que armazenam dados permanentemente. A RAM permite que o computador alterne entre programas e a exibição de arquivos grandes. Conforme o peso e o crescimento dos arquivos de vídeos e fotos, as capacidades de uma memória maior é necessária. Ou seja, o espaço para a produção e o arquivamento digital dos trabalhos, além da velocidade da execução, depende da memória existente em determinada marca e modelo do computador utilizado.

Baseado nos princípios acerca dos fenômenos translinguísticos e suas propriedades intrínsecas proposto por Verón (1974), na criação da matéria significante produzida utilizando o computador, trabalha-se em conjunto com o processamento de dados, sendo o *Canva* e o *Word* programas de criação que possuem a propriedade da continuidade da produção. No caso dos trabalhos dos alunos, as matérias significantes de suas criações, além de poderem ser continuadas, também possuem como propriedades a utilização de figuras de maneira não arbitrária, por similaridade e substituição da realidade.

5.2 Gênero situacional: autorretratos em tempo de pandemia

Nos quatro trabalhos analisados, vemos uma composição com a figura central representando o aluno e em seu entorno elementos representativos do contexto pandêmico. Podemos classificar esses trabalhos como sendo do gênero autorretrato. O autorretrato se define como uma representação que a pessoa faz de si mesma, costuma ser uma forma de estudo anatômico, embora alguns deles apresentem alegorias, caricaturas e também expressem condições emocionais específicas. É um instantâneo do momento em que o sujeito se encontra, podendo inclusive ser uma metáfora da contemporaneidade. Os trabalhos produzidos como autorretratos não são estudos anatômicos e, sim, estão expressando as condições vividas e sentidas na pandemia por meio de figuras gráficas e fotografias.

Em cada um dos trabalhos, a figura central aparece de determinada maneira. Por exemplo, na Imagem 1, a aluna é representada com a ilustração gráfica de uma menina criança que utiliza a máscara. Sabemos que se trata de uma representação de criança pelo estilo utilizado, no qual, as feições do rosto e dos olhos são maiores e arredondadas. Na Imagem 2, a aluna também utiliza a ilustração gráfica para se representar, porém, a aparência é de uma mulher adulta e ela não está utilizando a máscara e sim óculos. Na Imagem 3, a aluna se autorrepresenta por um grande *emoji* utilizando máscara. E na Imagem 4, o aluno se autorrepresentou por meio de uma fotografia de um menino de costas para o observador e de frente para o televisor, utilizando fones de ouvido.

Em todos os quatro trabalhos, os alunos elegeram elementos representativos da pandemia para criarem uma composição ao redor da figura central. Elementos como luvas, álcool gel, máscara, coronavírus e caveira estão presentes. Em comum também, principalmente nas Imagens 1, 2 e 3, vemos a presença de pictogramas usados em

mensagens eletrônicas para representar as emoções, os *emojis*, que serão analisados no nível da produção de sentido.

Os elementos da linguagem visual são chamados de elementos formais, são eles: ponto, linha, forma, direção, tom, textura, cor, contraste, escala, dimensão e o movimento. A combinação destes elementos, sendo estudada e projetada para comunicar uma mensagem visual, pode resultar em equilibro, diferentes ritmos e organização de valores.

Após anos de desenvolvimento da composição visual, no século XX, teve um papel fundamental na Arte Moderna, principalmente na abstração. Atualmente, o uso da composição visual é bastante explorado na publicidade e no design, dependendo da finalidade a qual se destina. Como ela precisa comunicar algo sobre algum produto ou serviço para induzir o observador a consumir, seu uso deve ser eficiente. Por isso, existem princípios de composição que são estudados na formação de áreas criativas, como ferramentas que auxiliam em resultados visualmente equilibrados. Em um estudo de composição, todos os elementos formais devem ser levados em consideração. A combinação de cores pode ser análoga ou complementar, as fontes tipográficas devem ter tamanhos e variações legíveis, a hierarquia e organização das figuras deve estar presente formando uma unidade visual. Garcia (2016) descreve que os princípios para ordenar esses elementos na composição são: o equilíbrio e instabilidade, tensão, nivelamento, aguçamento, atração e agrupamento, positivo e negativo, representação, simbolismo e abstração, simetria e assimetria, ritmo e harmonia.

A distribuição dos elementos escolhidos nos trabalhos de acordo com a temática pandêmica está marcada como uma das características principais no estilo de ambos. Os trabalhos da Imagem 1, Imagem 2 e Imagem 4 possuem um estilo de composição casual em que vemos imagens e palavras distribuídas aleatoriamente ao redor da figura principal. Não estão distribuídos por hierarquia de importância, cor, tamanho ou tema, gerando composições mais instáveis, assimétricas e de tensão. A única figura selecionada por hierarquia trata-se da figura principal de autorretrato, localizada no centro do espaço e com um tamanho maior que as demais figuras.

Em comum, também notamos, nesses três trabalhos, a escolha por um fundo escuro e o uso de palavras. O fundo com as cores preta e cinza remete a uma atmosfera sombria e as palavras inseridas como ansiedade, medo, tédio, caos, cuidado e alerta reforçam essa ideia.

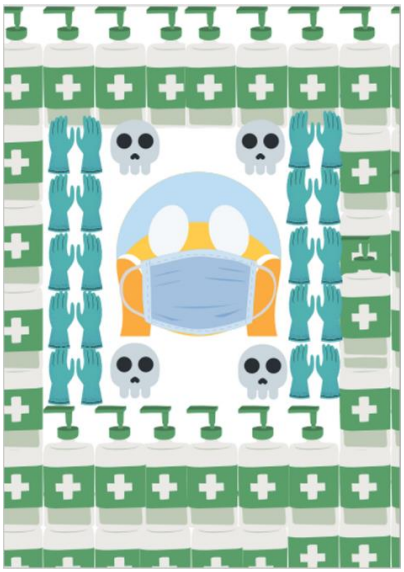
Replicação das imagens 1, 2 e 4



Fonte: Banco de imagens da autora (2025).

Já o trabalho da Imagem 3 destoa dos demais, pois a aluna elegeu um fundo branco e tons mais claros, chamados tons pastéis, em um estilo de composição simétrica e ornamental a partir de elementos representativos da pandemia (álcool gel, luvas e caveira), formando uma grande moldura ao redor do *emoji* que a representa.

Replicação da Imagem 3



Fonte: Banco de imagens da autora (2025).

Nessa composição visivelmente estudada, constatamos existir equilibro, nivelamento, agrupamento, simetria e harmonia.

5.3 Produção de sentido: signos de uma quarentena

A partir da proposta aos alunos do 8º ano de produzirem um trabalho sobre as emoções que vivenciavam, o tema tratado pelos autores desse conjunto referiu-se ao contexto da quarentena durante a pandemia. Com o avanço da transmissão do coronavírus, medidas de contenção social foram propostas em todo o mundo, inclusive no Brasil. Na ausência de um tratamento eficaz, foi necessário o fechamento das instituições e do comércio, além das recomendações como distanciamento e higienização, provocando o isolamento social de muitas famílias. As empresas precisaram mudar o trabalho de seus funcionários para o modo *online* doméstico, assim como estudantes tiveram suas aulas presenciais suspensas. Tudo isso fez com que a casa se tornasse o local mais seguro, iniciando um longo período de restrições para todos.

5.3.1 A condição de vida para a criação

Devido ao contexto pandemico, algumas consequências ocorreram para os jovens e as crianças. Sá et al (2021) realizaram uma pesquisa no primeiro mês de isolamento através de questionário para identificar como as famílias brasileiras com crianças abaixo de 13 anos estavam enfrentando o distanciamento social e obtiveram respostas relativas a 816 crianças. Os dados demonstraram que 56% delas residiam em apartamentos e 86,6% não possuíam espaço para exercício físico. Foi constatado por 46,1% de pais que as crianças estavam fazendo menos atividades físicas e que o tempo de uso da tela, de sono e de atividades com a família haviam aumentado.

Os resultados apontaram que a condição de vida dessas crianças nesse período estiveram próximas de comportamentos sedentários devido a fatores como: preocupação dos pais com segurança, alta demanda de trabalho dos pais, condições estruturais não favoráveis, grande disponibilidade de jogos e programas de TV. Foi observado o aumento do uso da tela, não só para estudar, mas também com o fim de lazer, ultrapassando o limite diário de duas a três horas a partir dos 11 anos recomendado pela Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP). O tempo de uso da tela foi influenciado pelo uso das redes sociais como maneira de manter contato com os amigos e familiares, como também para jogar ou assistir TV.

Os autores reconheceram que a permanência em casa foi uma etapa fundamental de segurança para limitar a disseminação da SARS-CoV-2, mas contribuiu para a

ansiedade e depressão, levando a um estilo de vida sedentário que pode resultar em condições crônicas de saúde. Alegaram que fatores como confinamento, medo de infecção, frustação, tédio, informação inadequada, falta de contato com amigos e familiares, falta de espaço pessoal e perda financeira resultam em mais efeitos duradouros nas crianças e adolescentes. Por outro lado, o confinamento ofereceu oportunidades de melhoras na interação entre os pais e os filhos, envolvendo-os em atividades familiares e melhorando as habilidades de autossuficiência.

O cenário de isolamento social alterou as vivências temporais juvenis, em especial no que se refere à construção de uma rotina cotidiana. A ausência da organização escolar presencial abriu espaço para rotinas organizadas pela família, ou mesmo sem uma lógica de gestão do tempo. Em um estudo coordenado pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), foram investigadas as mudanças nas atividades de rotina, nos estilos de vida, nas relações com familiares e amigos, nas atividades escolares, nos cuidados à saúde e no estado de ânimo durante a pandemia. A pesquisa foi feita por meio de um questionário autopreenchido por 9.470 adolescentes de 12 a 17 anos de diferentes estados brasileiros no período de 27 de junho a 17 de setembro de 2020.

Os resultados demonstraram que a grande maioria (71,5%) aderiu às medidas de restrição social, saindo apenas para ir a supermercados, farmácia ou casa de familiares. Durante a pandemia, 88% relataram usar máscara ao sair de casa e 76,1% relataram lavar as mãos com desinfetante. O relato de se sentirem isolados dos amigos foi observado em 32,8%. Uma proporção de 31,6% respondeu terem se sentido tristes na maior parte do tempo, sendo maior a porcentagem entre os adolescentes mais velhos (38,3%) e entre as meninas (27,7%). Foi relatado por 48,7% sentirem-se preocupados, nervosos ou mal-humorados.

Em relação aos hábitos, o consumo de alimentos não saudáveis aumentou em 4%. Mais de 40% não praticou atividade física em nenhum dia da semana durante a pandemia e mais de 60% relatou ficar por mais de quatro horas em frente às telas de computador, tablet ou celular. Muitos tiveram dificuldades em acompanhar as aulas à distância com 59% tendo falta de concentração e 38,3% falta de interação com os professores.

5.3.2 Representando a realidade pandêmica: signos e efeitos de sentido possíveis

Os dados dessas pesquisas configuram a rotina pandêmica vivida pelos alunos a partir do isolamento social. Os trabalhos das Imagens 1, 2, 3 e 4 retratam a importância que certos elementos representativos dessa rotina tiveram nesse período, como as luvas, a máscara e o álcool gel utilizados para higienização. Retratam também signos representativos do contexto social provocado pela pandemia, como a caveira e a cruz simbolizando o aumento de mortes. Além disso, representaram, com a escrita e os *emojis*, as emoções vivenciadas como: ansiedade, medo, alerta, tédio e felicidade.

Percebemos também, nas representações da rotina pandêmica feitas pelos alunos e constatado pelas pesquisas, a importância do tempo dedicado aos estudos e da presença familiar, como pode ser visto na Imagem 2, assim como o tempo dedicado ao uso das telas para os estudos e para o lazer, como jogos ou redes sociais, representado no trabalho da Imagem 4.

De acordo com Peirce (2008) e exposto por Santaella (2018), o signo não precisa ter a natureza plena de uma linguagem, podendo ser uma mera ação ou reação, ou ainda uma mera emoção. Nesse sentido, para a produção dos trabalhos, os alunos transformaram aquilo que sentiam, as ações de hábitos e do contexto social durante a pandemia, em signos. Inclusive a cor de fundo dos trabalhos, devido seu poder de sugestão, lhe dá capacidade para funcionar como signo.

A maneira como os signos dos objetos foram representados está vinculado à suas propriedades, sendo presente nos trabalhos os três tipos de relação que o signo pode ter com o objeto: ícones, índices e símbolos.

Os ícones presentes nos trabalhos possuem um caráter descritivo porque sugerem seu objeto por similaridade, no nível da aparência. No caso das fotografias, também se trata de índices, uma vez que a imagem presente na foto é capaz de representar seu objeto de forma existencial, mas a imagem não é a realidade e sim um indício. Todos os índices são ícones. Porém, o signo indicial, enquanto ícone, nem sempre será semelhante ao seu objeto, pois “[...] para agir indicialmente, o signo deve ser considerado no seu aspecto existencial para o qual aponta e é uma parte” (Santaella, 2018, p. 20).

Já os símbolos presentes nos trabalhos representam aquilo que a lei prescreve que representam, como as convenções sociais. Cabe, neste momento de análise enunciativa, identificar a capacidade referencial de cada signo enquanto ícone, índice e símbolo.

Porém, antes de identificá-los, é preciso reconhecer a forte presença enunciativa dos *emojis*.

Além da linguagem escrita, também nos comunicamos por meio de símbolos, imagens e gestos. O pictograma é a representação de um conceito por meio de uma figura e foi uma das primeiras formas de comunicação escrita do período Paleolítico. Em seguida surgiu o alfabeto ocidental e, com o advento das tecnologias, os pictogramas passaram a fazer parte da linguagem digital. Novos comportamentos discursivos e mecanismos cognitivos emergiram a partir da interação com a tecnologia e o crescente uso da multimodalidade.

A linguagem digital introduziu novas palavras e ressignificou antigas em uma combinação do informal com a comunicação pessoal. Uma infinidade de imagens passou a circular como formas não-verbais de comunicação, surgindo os *emoticons*, os *emojis* e os *stickers*. Os *emoticons* são representações tipográficas de expressões faciais, os *emojis* são pictogramas em diversos gêneros e os *stickers* são figuras que podem ser introduzidas nas conversas.

Os *emojis* são signos visuais da linguagem digital que representam objetos, climas, alimentos, animais, atividades e também expressam os sentimentos e as emoções. Os primeiros *emojis* foram criados para uma companhia telefônica japonesa no final da década de 1990 e chegaram aos *smartphones* em 2013, se generalizando globalmente e sendo adotados pelos serviços de mensagens instantâneas. Passaram a ser utilizados com diversos fins na comunicação, como encerrar conversa, substituir palavras e pontuações, demonstrar e intensificar afetos. Podemos considerar que os *emojis* representativos das emoções são ícones e índices ao mesmo tempo. Ícones porque representam as expressões faciais por similaridade e índices porque estas expressões indicam determinados sentimentos.

Alguns pesquisadores, como Riordan (2017), sugerem que a propagação rápida dos *emojis* foi devido ao fato de permitirem que os usuários transmitam as emoções, mantendo e construindo relacionamentos sociais por meio de um contágio emocional por mimetismo e sincronização automática das expressões faciais, convergindo a emoção de uma pessoa para outra em processos de *feedback*. Ou seja, a emoção expressa por um *emoji* afeta a emoção do receptor.

Os propiciamentos e as restrições das tecnologias digitais fazem com que as práticas sociais de linguagem estejam em constante processo de mudança, por isso, da

mesma forma que os gestos humanos se transformaram em *emojis*, a linguagem digital também influencia o nosso comportamento e afeta nossas emoções.

5.3.3 Imagem 1 - Vamos nos proteger

Na Imagem 1, a palavra "*Quarentena*:" aparece centralizada na parte superior com dois pontos, indicando que a composição criada abaixo desta palavra trata-se de uma representação relativa a tudo que diz respeito a esse período. Ao redor da figura central, que representa a aluna utilizando a máscara, vemos as palavras "ansiedade", "medo" e "tédio". Há também uma frase; "vamos nos proteger". Vejamos:

Replicação da Imagem 1



Fonte: Banco de imagens da autora (2025).

Ela insere três *emojis*: dois com expressões de tristeza e um com expressão de espanto. Existem três imagens fotográficas; em uma vemos um jovem deitado com os braços debaixo do rosto, outra de uma mulher que cobre o rosto com as mãos e outra mais de uma suposta mãe que coloca a máscara no rosto de seu filho. Vemos também signos como a caveira, a imagem do vírus corona, luvas, máscara de proteção e álcool gel. Tudo isso sobre um fundo escuro com uma textura cinza que lembra macro imagens.

Nesse trabalho vemos, portanto, oito ícones, seis índices e sete símbolos. Os ícones estão constituídos pelos três *emojis* e os signos representativos do vírus corona, da máscara de proteção facial, das luvas, do pote de álcool gel e de uma menina. Os índices seriam também os três *emojis*, um indicando tristeza, outro tédio e outro espanto. Também são índices as três imagens fotográficas, uma indicando reflexão, outra o desespero ou preocupação e outra o uso de proteção. E como símbolos, há a imagem da caveira simbolizando a morte, a palavra "quarentena" simbolizando o período, palavras que

exprimem suas emoções; “ansiedade”, “medo”, “tédio”, “eu” e a frase orientação “vamos nos proteger”.

O enunciado busca descrever o período da quarentena. Nessa descrição, é enunciado pela aluna ter vivido momentos difíceis de reflexão e sofrimento, com emoções dolorosas como sentir medo, ansiedade e tédio, sentindo a necessidade de se proteger e ser protegida.

5.3.4 Imagem 2 - Eu na rotina pandêmica

Na Imagem 2, a aluna não insere a palavra quarentena acima da composição, mas, de acordo com os elementos escolhidos, é possível notar a mesma intenção de retratar esse momento. Além da figura feminina central e as mesmas palavras “medo” e “ansiedade”, ela escolhe também a palavra “felicidade” para expressar as emoções que sentia. É possível observar que os ícones inseridos próximos à palavra felicidade indicam o motivo deste sentimento: a família e a leitura. Existem cinco ícones que representam os estudos, quatro com figuras, seja masculina ou feminina, que leem livros e usam o computador e um que representa o caderno, escrito em inglês “*homework*”.

Replicação da Imagem 2



Fonte: Banco de imagens da autora (2025).

Ela também utiliza *emojis*. O *emoji* de espanto próximo a palavra “medo” e o *emoji* sorrindo próximo a palavra “felicidade”. Abaixo da palavra “medo”, além do *emoji* de espanto, há também uma figura de rosto infantil que chora e uma figura de corpo humano que tampa a boca com as mãos, indicando estar assustado. Há também a frase de orientação “ficar em casa!”. Ao lado, há ícones relacionados às recomendações

propagadas durante a quarentena: a figura de uma casa indicando o local seguro, uma figura humana que coloca a máscara no rosto indicando proteção, a figura da seringa indicando a vacinação e a figura do álcool gel para representar a higienização. Junto a esses ícones, há uma figura de caveira simbolizando a presença da morte nesse contexto. O fundo da composição possui uma graduação de cor que vai do preto ao cinza.

Seu enunciado a respeito da quarentena nos diz sobre ter vivido emoções difíceis, como medo e ansiedade, mas também considera a felicidade neste contexto, amparada pela família, pela leitura e pelas medidas protetivas.

5.3.5 Imagem 3 - Covas

Na Imagem 3, a aluna não utiliza textos verbais, apenas signos visuais. Um grande *emoji* do espanto utilizando a máscara se localiza no centro da composição para lhe representar. Ao redor dele, na parte superior e inferior, vemos quatro figuras de caveira. Nas laterais direita e esquerda, dez conjuntos de luvas. E ao redor, compondo uma moldura, trinta e dois potes de álcool gel. Tudo isso sobre um fundo de cor branca.

Replicação da Imagem 3



Fonte: Banco de imagens da autora (2025).

Há neste trabalho três ícones indiciais e um símbolo. Como ícones indiciais, há o pote de álcool gel, o par de luvas e o *emoji* utilizando uma máscara. O pote de álcool gel e o par de luvas indicam as medidas de proteção necessárias para contenção da propagação do vírus. Enquanto o *emoji* de espanto está representando o medo relacionado à situação vivida. Esse grande *emoji* central remete não só ao espanto, mas também à adesão ao uso da máscara de proteção. Por fim, há o símbolo da caveira, representando a presença da morte que rondou todo o período da quarentena.

É perceptível, em seu enunciado, o grande espanto diante da morte e da rotina pandêmica, com forte adesão às medidas protetivas. A repetição em série dos elementos indica a rotina repetitiva de ações diárias como limpeza dos alimentos e das mãos. Mas, além da imagem dos elementos figurativos, vemos pela disposição, uma possível visualização de um cemitério. As cruzes alinhadas parecem remeter às covas, o que foi muito retratado pelas mídias. Essa abstração o torna rico, pois, apesar de todo o cuidado com a prevenção, a morte que rondava se materializava em covas (representada pelas cruzes e caveiras).

5.3.6 Imagem 4 – O mundo no caos e eu no meu mundo

A Imagem 4 também apresenta imagens relacionadas à rotina pandêmica, composta por textos verbais e imagéticos. O aluno insere como imagem principal e central, dentro de um formato de casa, a fotografia de uma silhueta masculina de costas para o expectador e diante de uma televisão, jogando *game* com o uso de fones de ouvido. Acima desta figura, há uma pequena silhueta humana em posição de lótus, uma postura da *yoga*. Entende-se que esta forma contendo as duas imagens representam o mundo interior do aluno e ao seu redor o contexto da quarentena.

Replicação da Imagem 4



Fonte: Banco de imagens da autora (2025).

Ele utiliza imagens fotográficas para apresentar o contexto: uma Uti lotada de pacientes, pessoas enterrando mortos, a imagem do vírus corona, máscara de proteção, silhueta na penumbra, mãos que se lavam e se higienizam com álcool gel. Também insere signos como a caveira, o ponto de exclamação em forma de sinalização, a cruz e o rosto espantado recortado da pintura "*O Grito*" de Edvard Munch, de 1893. A cor do fundo escolhida é a preta.

Neste trabalho existem dez índices e oito símbolos. Oito índices são fotografias. Na primeira, acima, da esquerda para a direita, indica pessoas entubadas, em seguida a presença do vírus corona e da higienização. Também à esquerda, há outra pequena silhueta humana indicando uma penumbra com luz no fim do túnel. A imagem da figura andrógina do quadro "*O Grito*", sugere através do gesto e expressão de horror ao gritar, a angústia existencial. E dentro da representação de uma forma que indica a casa, há a imagem de uma figura masculina que joga atento ao televisor, além da silhueta de lótus, indicando concentração e paz interior.

Os símbolos são as palavras, a caveira, o ponto de exclamação e a cruz. As palavras escolhidas, diferente das Imagens 1 e 2, não estão relacionadas às emoções, mas, sim, simbolizam o estado do mundo no período vivido pelo aluno: "UTIs lotadas!", "corona", "cuidado!", "alerta", "caos" e "120 mil mortes". São palavras que exprimem a necessidade de atenção diante de uma situação dramática. A caveira e a cruz simbolizam a morte e o cemitério.

No enunciado construído, percebemos a dicotomia entre o mundo externo e o mundo interno, confirmada pelo título do trabalho dado pelo aluno *"O mundo no caos e eu no meu mundo"*. O mundo permeado por morte e caos é representado fora do espaço interno onde se encontra o aluno, local em que existia diversão e tranquilidade.

6 CORPUS II – LOCAL DE ESTUDOS E LAZER

A segunda parte do corpus que foi analisada está composta por um conjunto de quatro trabalhos que chamaremos de Imagens 5, 6, 7 e 8. O trabalho da Imagem 5 foi o único deste conjunto produzido por um aluno do 9º ano. Os demais foram produzidos por alunos do 8º ano.

Aos alunos do 8º propus que trabalhassem as emoções que estavam vivendo na pandemia e aos alunos do 9º ano propus que trabalhassem uma suposta narrativa de vida que julgavam estar construindo para si. O que vemos em comum nesses trabalhos é a relação do aluno com as telas, para ambas as propostas. Podemos considerar também, elementos em comum para agrupá-los, como a presença da corporeidade do aluno em seu local de estudos configurado pelo computador.

Em cada um destes trabalhos, podemos perceber uma relação específica com o computador. Primeiramente tratarei de descrever cada um deles em relação ao primeiro nível da matriz semiótica, para em seguida tratar comparativamente no segundo e terceiro nível.

6.1 Materialidade: dispositivos antigos e contemporâneos

Neste conjunto de trabalhos, vemos o uso de dispositivos antigos e contemporâneos, tendo o trabalho da Imagem 5 e da Imagem 7 sido realizados por meio da câmera fotográfica do celular, enquanto o trabalho da Imagem 6 e da Imagem 8 foi feito por meio do computador. O trabalho da Imagem 6 utilizou o programa *Microsoft Paint*, o trabalho da Imagem 7 utilizou o aplicativo *Sketchbook* e o trabalho da Imagem 8 utilizou o programa *PowerPoint*. Ou seja, todos os trabalhos são produções digitais produzidos por dispositivos de celular e computador, como aplicativos e programas computacionais. Todos foram postados em uma plataforma virtual sendo disponibilizados de forma contínua com vínculo restringido, ou seja, o corpo físico dos alunos não estava presente na recepção dos trabalhos, apesar de estarem presentes enquanto imagens.

6.1.1 Imagem 5 - Telas A

O trabalho da Imagem 5 é uma fotografia. Dubois (1994) refere-se ao ato fotográfico como um gesto de corte na continuidade do real como um salto irredutível. O ato fotográfico, ao fazer este corte, faz passar de um tempo evolutivo para um tempo fixado, do instante à perpetuação, do movimento à imobilidade, do mundo dos vivos ao mundo dos mortos. A especificidade, portanto, da fotografia, é a gravação físico-química.

Figura 6 – Imagem 5 – Telas A (9º ano)



Fonte: Banco de imagens da autora (2025).

A materialidade fotográfica da imagem é digital e seu dispositivo é a câmera fotográfica, provavelmente, do celular. A fotografia digital resulta em um arquivo que pode ser editado em dispositivos de armazenamento. Dispensa o processo de revelação, podendo ser impresso. O que caracteriza o aparelho fotográfico do celular como dispositivo é estar programado, sendo capaz de produzir e reproduzir signos a partir das potencialidades do mesmo. Cabe ao fotógrafo explorar os potenciais da programação.

Os primeiros celulares, nos anos 1990, eram analógicos e, após o acesso à internet, passaram a ter também câmera fotográfica, se convertendo em um meio de comunicação e compartilhamento de dados. O *smartphone*, dotado de câmeras com resoluções cada

vez mais sofisticadas, fez com que as câmeras analógicas e digitais deixassem de serem usadas, possibilitando que as pessoas registrem qualquer instante do cotidiano. Assim, os processos fotográficos ampliaram-se, inclusive com programas especializados em processamento de imagem e novos modos de arquivamento.

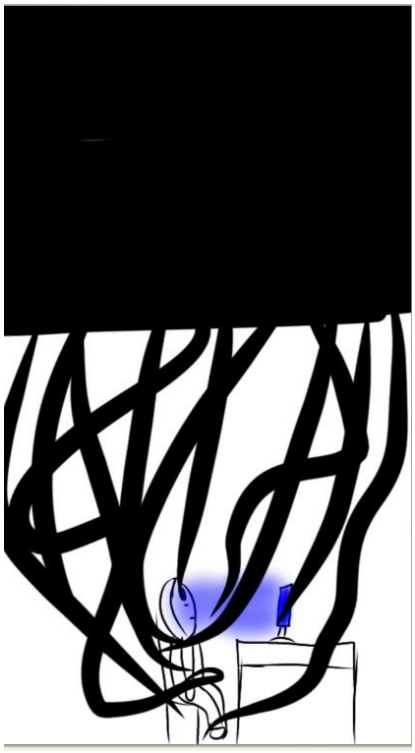
Para Santaella (2021), o fato de a câmera analógica passar para o digital não interfere no caráter da foto, pois as lentes conduzem a luz para o sensor, há um registro da luz eletricamente com uma gradação em volts e conversão da luz em elétrons de cada célula na imagem. Mas, para ela, quando a fotografia digital é manipulada por processos computacionais, mudam-se os parâmetros como traço do real e seu papel desempenhado como índice pela concepção semiótica de Peirce. Por isso, para chegar perto do signo fotográfico, podemos considerar que toda fotografia é ao mesmo tempo ícone e índice. No caso do trabalho da Imagem 5 aparentemente, não houve manipulação computacional.

O espaço determinado pela fotografia refere-se ao enquadramento escolhido pelo fotógrafo, podendo ser qualquer recorte da realidade, macro ou micro. No caso do trabalho, o recorte espacial prioriza a parte superior do corpo do aluno de costas juntamente com seus objetos pessoais. O suporte da fotografia apresentada no trabalho é a tela do celular em primeiro lugar e depois de anexado na plataforma virtual criada pela escola para entrega dos trabalhos, a tela do computador. A corporalidade presente na produção da imagem é restringida e está relacionada ao olhar de quem fotografou o aluno, seu posicionamento e o gesto de pressionar o botão de disparo da câmera.

6.1.2 Imagem 6 - Telas B

O trabalho da Imagem 6 é uma ilustração digital criada no programa *Microsoft Paint*. O *Microsoft Paint* é um *software* utilizado para a criação de desenhos simples e para edição de imagens. Esse programa está incluso como acessório no sistema operacional *Windows*, da *Microsoft*. Era conhecido como *Paintbrush* e agora se tornou *Paint 3D*. É um programa muito utilizado para a criação de *Pixel Art*, que é a arte de criar uma imagem pixel-a-pixel, pois possui ferramentas para edição em pequena escala.

Figura 7 – Imagem 6 – Telas B (8º ano)



Fonte: Banco de imagens da autora (2025).

Esse tipo de construção de imagem faz parte do que Santaella e Noth (1997) chamam de terceiro paradigma, referindo-se às imagens sintéticas, simuladas e geradas por processos matemáticos e informáticos, pela computação, e sendo transmitidos por meio de uma tela. O seu suporte virtual e simulado pode ser computadores e programas, nos quais operam sobre o substrato simbólico da informação. Sua representação está ligada à transformação de uma matriz algorítmica em pixels.

O aluno, como agente da imagem, trabalhou como um programador, transformando valores numéricos em pontos elementares que resultaram em formas visuais na tela do computador por um determinado tempo de execução, de acordo com a complexidade da realização e sua experiência com o programa. O seu meio de armazenamento, portanto, é a memória do computador, se caracterizando como disponível e independente das restrições de espaço físico, mas sim da memória de armazenamento. O vínculo é restringido e a corporalidade na produção está presente nas marcas manuais das linhas realizadas à mão livre com o mouse.

6.1.3 Imagem 7 - Telas C

O trabalho da Imagem 7 é uma mescla entre fotografia e criação computacional realizado com o *Sketchbook*. O *Sketchbook* é um aplicativo de esboço, pintura e desenho com recursos profissionais e ferramentas personalizadas muito usado por designs e ilustradores.

O aplicativo também pode ser usado no celular, sendo disponível para *Android* e *Iphone*. É oferecida uma tela em branco para que o usuário utilize ferramentas como lápis e pincéis, além de poder incluir e editar imagens.

Figura 8 – Imagem 7 – Telas C (8º ano)



Fonte: Banco de imagens da autora (2025).

Aplicativos são *softwares* desenvolvidos para computadores e meios móveis como celulares e tablets. Se popularizaram a partir do primeiro *smartphone* com sistema operacional IOS, em 2007. O objetivo é disponibilizar funcionalidades de forma fácil, seja gratuito ou pago.

Nesse trabalho temos, portanto, a junção de um meio com dois dispositivos, o aparelho celular, a câmera fotográfica do celular e o aplicativo *Sketchbook*. De acordo com Santaella (2013), o quarto paradigma da imagem é a tendência das misturas de dispositivos e linguagens, sendo, no caso do trabalho, a mistura do segundo paradigma, que é a invenção da fotografia, com o terceiro paradigma, o da criação digital.

Assim, o quarto paradigma presente no trabalho é o hibridismo que as mídias e as linguagens contemporâneas podem apresentar. As fotos podem misturar-se com outras formas visuais, sejam imagens da internet ou desenhos, diagramas ou infográficos. O

aplicativo não só produz imagens, ele armazena arquivo e permite a edição de variados formatos e o compartilhamento de dados multimídia por interfaces gráficas.

A presencialidade corporal na produção é restringida, pois não vemos marcas gestuais gráficas, o tempo é variável de acordo com a habilidade de execução, podendo estar permanentemente disponível no espaço da memória de armazenamento do celular do aluno, da plataforma de postagem ou do meu computador ao baixar o arquivo do trabalho. Além do espaço de armazenamento, o espaço de composição da produção disponibilizado pelo aplicativo é preenchido de acordo com os elementos escolhidos.

6.1.4 Imagem 8 – Telas D

O trabalho da Imagem 8 é uma criação digital realizada com o programa *Powerpoint*.

Figura 9 – Imagem 8 – Telas (8º ano)



Fonte: Banco de imagens da autora (2025).

O *Microsoft PowerPoint* é um programa utilizado para criação, edição e exibição de apresentações gráficas, originalmente do sistema operacional *Windows* e depois transferido para a plataforma MacOSX, da empresa *Apple*. Há ainda uma versão mobile para *smartphones* que funciona com o sistema *Windows Phone*. O *PowerPoint* é usado em apresentações para informar sobre um determinado tema, podendo usar imagens, sons, textos e vídeos que podem ser animados de diferentes maneiras. O *PowerPoint* inclui uma ferramenta especial de formatação de texto, modelos de

apresentação pré-definidos, galeria de objetos gráficos e uma gama de efeitos de animação e composição de *slides*.

Nos programas mais recentes do *PowerPoint*, existe a possibilidade de inserir na criação de uma apresentação objetos em 3D. O programa oferece categorias de modelos de objetos diversos que são baixados da internet, podendo inclusive serem rotacionais, projetando sombras e profundidade. Os elementos presentes no trabalho da aluna são tridimensionais, feitos com esses recursos novos que permitem trabalhar a tridimensionalidade dos objetos.

Este trabalho também pertence ao chamado terceiro paradigma, referente às imagens geradas por processos informáticos. Sua imagem foi produzida no computador utilizando o programa *Powerpoint*, sendo codificada na superfície plana da tela. Assim como os outros trabalhos, não se vê marcas gestuais ou outra presencialidade corporal na produção que não seja a manipulação manual das ferramentas disponibilizadas pelo computador. Devido a possibilidade do programa de criação de elementos tridimensionais, o espaço apresentado na imagem remete a uma realidade virtual localizado em uma dimensão temporal do presente e futuro.

6.2 Gênero situacional: autorretratos em seus entornos digitais

Em todos os quatro trabalhos o que vemos enquanto gênero, assim como no conjunto I, é o autorretrato, especificamente uma representação de autorretrato vinculada ao local de estudos e lazer no período pandêmico. Nestes autorretratos existe a anatomia do representado, mas há também outros objetos e elementos que informam sobre a relação com o ambiente ao seu redor e a atividade que se encontrava.

O autorretrato é definido como um retrato que o artista faz de si mesmo, independente do suporte. Surgiu na renascença italiana e passou a ser frequente na história da Arte. É uma forma de estudo anatômico, embora possa apresentar alegorias, caricaturas e expressar inclusive as condições emocionais do autor. É um instantâneo do momento em que o sujeito se encontra e de sua possível identidade.

Em cada um dos trabalhos desta parte do corpus, os alunos se representaram de determinada maneira demonstrando diferentes estilos de produção de si mesmos e de seus ambientes.

6.2.1 Imagem 5 - O autorretrato de costas

O autorretrato pode conter apenas o rosto da pessoa retratada ou seu corpo inteiro. No trabalho da Imagem 5 vemos que o aluno se auto representou dos ombros para cima e de costas para a câmera. No estilo desenvolvido pelo aluno, ele reproduz uma atmosfera noturna jogando com os efeitos da luz e das sombras, criando uma penumbra onde se encontra imerso na interação com o computador. As figuras projetadas na parede aparentam serem silhuetas compondo um enquadramento que centraliza a representação do aluno de costas para quem o observa e de frente para seus objetos. Ele não olha para a câmera e ao mesmo tempo não escuta os ruídos ao seu redor, uma vez que possui um fone externo nos ouvidos.

Em uma associação com este gênero, especificamente, de costas para a câmera, lembramos da famosa pintura "*Caminhante sobre o mar de névoa*" realizada em 1817 por Caspar David Friedrich. Nesta pintura, vemos a figura de uma pessoa de frente para a paisagem de picos rochosos e um clima de inverno com o céu azul com densas nuvens brancas. Essa pintura se tornou uma imagem que sintetiza o estilo do romantismo alemão correspondendo ao sentimento sublime de evocar e expressar a melancolia, a solidão, a angústia existencial do homem diante da natureza misteriosa.

No trabalho do aluno, seu estilo de representação também evoca tais sentimentos, no entanto, no lugar de estar sozinho diante de um vasto horizonte natural, o que se vê diante de sua condição solitária é a imersão tecnológica.

Figura 10 – Imagem 5 (esquerda) e Imagem 9 "*Caminhante sobre o mar de névoa*", 1817. Caspar David Friedrich (direita)



Banco de imagens da autora (2025); Wikipedia (2025).[6]

[6] Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Caminhante_sobre_o_mar_de_n%C3%A9voa. Acesso em: 1 ago. 2025.

6.2.2 Imagem 6 – O abstrato em contraponto com a fragilidade da figura humana

Encontramos, no trabalho de autorretrato da Imagem 6, o embate entre a fragilidade da figura humana apenas esboçada, com a força e a densidade de uma mancha abstrata que se conecta à figura. Esse contraste se torna ainda mais intenso por evidenciar a relação entre as linhas finas do corpo do aluno e sua mesa de trabalho, com a espessura da mancha negra sobre ele, que se mostra ligada ao seu corpo.

Existem artistas, como a italiana Margherita Manzelli, que possuem um estilo de trabalhar o gênero do autorretrato sempre como uma figura frágil, escondendo os braços ou parte das pernas como se fossem detalhes capazes de revelar histórias privadas. Seu corpo magro e seu olhar dirigido a nós nos faz nos sentirmos invasivos. A figura que constrói de si sempre imersa em fundos de ambientes abstratos pertence à esfera das imagens mentais trazidas pela tensão psicológica, permitindo emergir do inconsciente uma perspectiva introspectiva.

Assim percebemos, no estilo desenvolvido pelo aluno, que a figura representada é frágil e imersa em um ambiente abstrato que evidencia uma tensão psicológica e emocional de introspecção. Esse efeito foi trabalhado por ele ao contrapor o claro com o escuro e a linha com a mancha.

Sua representação de si mesmo em atividade é sutil e quase desaparece em contraste com a impregnação imposta pelo ambiente criado com o bloco de cor preta pairando sobre ele.

Figura 11 – Imagem 6 (esquerda) – Imagem 10 - *Che ogni giorno a mezzogiorno muore,* 2018 Margherita Manzelli (direita)



Fonte: Banco de imagens da autora (2025); Lehmann Maupin (2025)[7]

6.2.3 Imagem 7 - Fotomontagem de um sorriso sem corpo

No trabalho de autorretrato da Imagem 3, vemos uma colagem digital composta por uma fotografia da mesa de estudos na qual está o computador utilizado pelo aluno e ao lado a imagem de uma cadeira com a imagem de um rosto masculino sobre ela.

Este tipo de montagem é chamado nas artes de fotomontagem, um processo de se fazer uma composição ao cortar e reunir diferentes fotografias ou fragmentos de imagens como recortes de jornais, revistas e outros papeis. Essa imagem composta, quando fotografada, tornar-se uma imagem final em formato fotográfico novamente. Esse mesmo processo de finalização também pode ser realizado através de *softwares* de edição de imagens.

[7] Disponível em: https://www.lehmannmaupin.com/ko/jeonsi/margherita-manzelli. Acesso em: 1 ago. 2025.

Figura 12 – Imagem 7 e Imagem 11 Fotomontagem série: Decolagge, 2024. Murilo Carini



Fonte: Banco de imagens da autora (2025) (esquerda); Instagram de Murilo Carini (2025) (direita)[8].

Elemento de constestação ao caos da realidade entre as duas guerras mundiais, a fotomontagem foi, segundo Chiarelli (2003), um método de criação e modalidade de expressão que incorporava as novas tecnologias e se opunha à produção burguesa de arte.

> As fotomontagens dos dadaístas de Berlim e dos construtivistas russos possuíam como característica comum uma dimensão ética e estética extremamente conectada com o desejo de romper com os velhos estatutos da arte burguesa (mesmo aquela ligada à vanguarda anterior à Primeira Guerra), e abraçar, como elementos constitutivos da própria obra de arte (ou anti-arte), os elementos surgidos no contexto da sociedade industrial de massa. (Chiarelli, 2003, p. 71).

Chiarelli (2003) descreve que, com as fotomontagens, os dadaístas berlinenses atacavam e satirizavam a sociedade e política burguesa que se dirigiam para o apogeu da Alemanha nazista, enquanto os construtivistas soviéticos a enxergavam como ferramenta para divulgação e implantação do socialismo, ambos percebendo uma arte nova ao alcance das massas.

Hoje muitos artistas ainda realizam a fotomontagem com materiais físicos, recortando e colando as imagens, porém é cada vez mais frequente que esse tipo de técnica seja feito digitalmente com programas de edição de imagens como *Photoshop*, utilizando fontes diversas de imagens *online* que não foram criadas pelo próprio artista. Nesse tipo de técnica de montagem, existe um oferecimento de múltiplas reinterpretações da realidade.

Na criação de seu estilo de fotomontagem, o aluno se aproxima das fotomontagens dadaístas pelo seu teor satírico. Ele utiliza uma foto real do seu espaço de estudos e a une

[8] Disponível em: https://www.instagram.com/murilo.carini/. Acesso em: 1 ago. 2025.

com imagens recortadas encontradas na internet, de uma cadeira e de um rosto. Na tentativa de realizar uma fotomontagem digital, não acoplou uma na outra, provavelmente por falta de familiaridade com a técnica e o dispositivo utilizado, resultando em um rosto sorridente sem corpo sobre uma cadeira ao lado da imagem retangular de seu computador.

6.2.4 Imagem 8 – Avatar como autorretrato em uma realidade metaverso

Neste trabalho de autorretrato digital vemos entre três telas (televisão, computador e celular) uma figura humana de avatar. Avatar significa a representação de si mesmo em meio virtual para mostrar uma personificação. É assim que a aluna se apresenta em seu autorretrato, como um avatar. Seu corpo e sua vestimenta enquanto avatar remetem às vestimentas dos astronautas, predominando no ambiente o tom escuro e a junção de elementos digitais que criam uma atmosfera futurista. Essa atmosfera futurista criada pela aluna enquanto um estilo remete ao mundo do metaverso, um tipo de mundo virtual que busca simular a realidade através de dispositivos digitais, em uma mistura de realidade virtual, realidade aumentada e internet. Este termo, "metaverso", ficou conhecido após o lançamento, em 1992, da obra literária de ficção científica *Nevasca,* de Neal Stephenson.

Através do metaverso, existe a possibilidade de ingressarmos em uma realidade paralela criada com avatares, produzindo em nós sensações reais em uma experiência de imersão. Temos como exemplos de metaverso jogos como *Second Life* e *Fortnite*.

Figura 13 – Imagem 8 (esquerda) – Imagem 12 Vestimenta astronauta (centro) – Imagem 13 Ambiente de trabalho no metaverso (direita)



Fonte: Banco de imagens da autora (2025); Souza Store (2025); Veja (2025)[9].

[9] Disponível em: https://souza-store.com/products/spaceman. Acesso em: 1 ago. 2025. https://veja.abril.com.br/tecnologia/facebook-lanca-aplicativo-de-realidade-virtual-para-fazer-reunioes-remotas/. Acesso em: 1 ago. 2025.

Através do computador e de *smartphones*, podemos ter acesso a uma realidade de metaverso. Conforme Castronova (2001), pesquisador de videogames e mundos virtuais, existem três características importantes na realidade do metaverso: a interatividade (o usuário se comunica com outros e exerce influência), a corporeidade (o usuário é representado por avatar com altura e peso em determinados espaços) e a persistência (o programa segue funcionando mesmo sem os membros estarem conectados). O avatar criado, nesse tipo de realidade, elimina as barreiras físicas e representa a nossa identidade. No estilo de trabalho criado pela aluna, reconhecemos sua identidade enquanto avatar, introduzida em uma realidade metaverso criada pelo dispositivo *PowerPoint*.

6.3 Produção de sentido: projeções etóticas e imaginários discursivos como fragmentos de ação corporal

Através das representações, os alunos deram acesso a um mundo ético peculiar do qual faziam parte, ativando leituras de situações estereotípicas associadas à determinados comportamentos como negação, fragilidade, aprisionamento, sarcasmo e futurismo.

6.3.1 Imagem 5 - *Ethos* de seriedade e compenetração contrastado com o imaginário de um viajante

O autorretrato de costas demonstra para nós o quanto o aluno está impactado por aquilo que faz, se apresentando em plena atividade e compartilhando sua intimidade nessa hora. Essa composição nos permite, enquanto espectadores, ver o que ele faz como se nos dissesse: “Se coloque no meu lugar”. A pessoa de costas nos convida a compartilhar de sua visão de mundo, sem enxergarmos seu rosto, vemos o que e como ela olha.

Replicação da Imagem 5



Fonte: Banco de imagens da autora (2025).

Em primeiro plano, nos colocamos no lugar do aluno e, ao fundo, há o motivo de sua atenção e emoção. Uma vez que a proposta feita aos alunos do 9º ano foi representarem a narrativa de vida que estavam construindo, temos aí sua narrativa.

Essa atitude contemplativa do aluno diante do computador oferecida como autorretrato também emana uma condição solitária, que não se permite ser visto, que não quer ouvir e que está imerso naquilo que se apresenta a ele, o computador. O contraste entre os tons escuros, claros e azuis na fotografia do aluno corresponde à luz artificial projetada como farol sobre ele causando a sombra dos objetos, além do brilho da tela do computador.

Em sua solidão e imersão, há um objeto, além dos cadernos, que ele deixa a vista da câmera, um globo representando o mundo. Esse pequeno globo, que representa o planeta Terra enquanto ícone, de acordo com a semiótica de Peirce, pois sugere seu objeto por similaridade no nível da aparência, tem uma importância enorme na obra fotográfica. Ainda que o globo seja pequeno, sugere que o aluno, preso nas condições de estudo no computador, almeje o mundo. Não o mundo virtual que no momento da fotografia se vê preso e imerso, mas, sim, o mundo externo em toda sua amplitude, podendo talvez, como diz o título da pintura de Caspar David Friedrich, um caminhante. O que temos na intertextualidade da fotografia com a pintura é o homem contemplativo em sua solidão diante de algo, da vasta natureza externa, ou mesmo da vasta dimensão virtual em um ambiente interno.

Sua enunciação é clara em demonstrar que o enunciado deve ser visto como estado de contemplação, concentração e imersão. Sua representação de si mesmo não faz contato com o mundo externo, apesar de habitá-lo concretamente. A narrativa que se diz construir habita o estado de estar conectado ao mundo virtual através da tela do computador e do fone de ouvido. Este *ethos* de seriedade e compenetração contrasta com o imaginário de um viajante. O imaginário de viajante foi construído a partir da presença não arbitrária do signo icónico do planeta terra em sua mesa de estudos. Além disso, sua imersão no mundo virtual também se trata de um conceito de viagem, pois viajamos pela *web* como internautas.

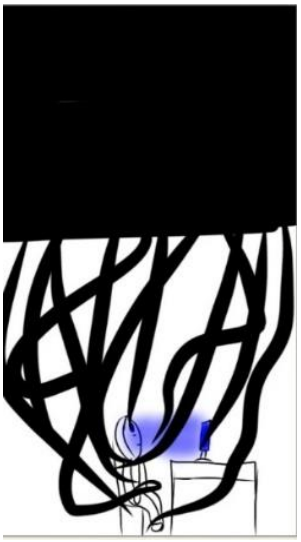
Trata-se, portanto, de uma narrativa que vive duas possibilidades de viagem, uma vivida e outra almejada. Está claro que, no contexto pandêmico, a única narrativa possível de ser construída para esse aluno estava baseada na viagem virtual através da imersão na tela. Mas ele deixou à vista de si e de mim, como interlocutora, um objeto icônico muito representativo, simbolizando que a outra possibilidade de viagem não está perdida.

6.3.2 Imagem 6 - *Ethos* de fragilidade com imaginário de aprisionamento, peso e absorção

No trabalho da Imagem 6, também vemos a ação corporal de estar sentado. Porém, neste caso, a representação de si está de lado aos olhos do interlocutor. A representação da figura humana foi feita com linhas, apenas, sem detalhamento ou preenchimento. É uma figura pequena em relação ao espaço da composição total e que traz como *ethos* construído muita fragilidade. Além da figura humana, também vemos uma mesa e um computador. São signos icônicos importantes por representarem onde a figura humana se localiza e o que faz. Existe uma conexão apresentada por meio de uma mancha azul emitida pela tela do computador e projetada diante de seu rosto, como se o mantivesse absorvido.

Além dessa absorção pela tela, o que nos aponta enquanto enunciado relativo às suas emoções precisa ser compreendido considerando o denso bloco preto acima da composição, que se conecta com a figura humana. A cor preta é um signo indicial marcante que sugere emoções como medo, tristeza, mal, remorso e raiva. Seu corpo realmente é muito sutil diante desse bloco preto. Sua imersão diante da tela está conectada a algo maior que o absorve e o retém.

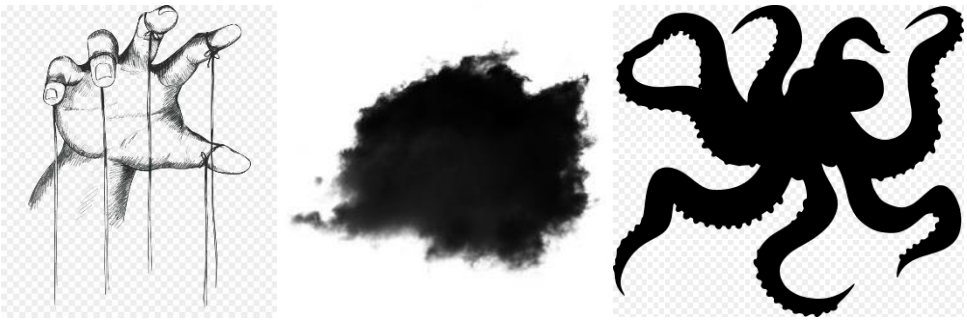
Replicação da Imagem 6



Fonte: Banco de imagens da autora (2025).

Esse grande bloco negro, que ocupa quase a metade do espaço da composição, sugere indicialmente o aspecto da chamada nuvem negra, uma metáfora para significar um baixo padrão de humor ou maus presságios. Seus braços, como tentáculos, sugerem também que esta figura humana se encontra presa e conectada ao bloco negro, assim como uma marionete.

Figura 14 – Imagem 14 Mão com marionete – Imagem 15 Nuvem negra – Imagem 16 Tentáculos



Fonte: Banco de imagens Freepik (2025)

Uma outra referência para este bloco com tentáculos, remete ao personagem *Vecna*, o devorador de mentes, vilão da série estadunidense *Stranger Things*, estreada em 2016 e muito popular entre os adolescentes. A série é do gênero ficção científica, terror e suspense, e o vilão é uma entidade com força oculta da realidade chamada mundo invertido.

Figura 15 – Imagem 17 Stranger Things



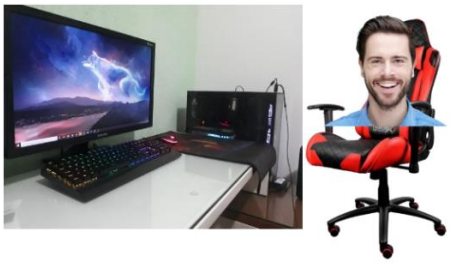
Fonte: Pinterest (2025)[10]

Uma vez que a proposta feita aos alunos do 8º ano era realizarem a representação das emoções que viviam durante a pandemia, a emissão azul da tela e este bloco negro que paira sob seu corpo estariam representando o sentimento de aprisionamento, peso e absorção negativa ao estar conectado ao computador?

6.3.3 Imagem 7 - *Ethos* masculino de satisfação e de poder aquisitivo com imaginário de *gamer*

No trabalho da Imagem 7, vemos três elementos: o computador, um rosto e uma cadeira. A fotografia do computador na mesa não se integra com os outros dois elementos da composição, a cadeira e o rosto estão apenas inseridos ao lado, com o rosto sobreposto à cadeira. Ainda que o rosto esteja sobre a imagem da cadeira, também não se integra a ela, uma vez que não possui um corpo e por isso não é possível que o rosto esteja sentado na cadeira.

Replicação da Imagem 7



Fonte: Banco de imagens da autora (2025).

[10] Disponível em: https://br.pinterest.com/pin/281826889169462290/. Acesso em: 1 ago. 2025.

A cadeira e o rosto foram retirados da internet e não correspondem necessariamente à cadeira utilizada pelo aluno, da mesma forma que sua imagem real também não está presente.

Vemos a tela do computador em um ângulo que nos permite visualizar uma paisagem de horizonte com a figura de uma raposa. A imagem de cadeira escolhida pelo aluno é de uma cadeira especial, chamada cadeira *gamer*, um tipo de cadeira projetada para proporcionar conforto durante longas sessões de jogos no computador. No momento de produção do trabalho, essa cadeira, enquanto signo icônico e indicial, era almejada por ele.

A imagem do rosto inserido sobre a imagem da cadeira nos indica uma satisfação presente no enunciado. Trata-se de um rosto que não possui um corpo, inclusive, não é um rosto de uma pessoa famosa, mas, sim, um rosto de um homem desconhecido. Esse rosto aparenta uma idade superior à idade do aluno e está sorrindo, de frente para nós.

O foco da figura humana está no rosto que sorri. Seus demais membros corporais estão ausentes, ainda que sugira a ação de estar sentado pelo fato de a cabeça estar localizada sobre a cadeira. Essa ausência de um corpo nos diz muito sobre a desmaterialização dos corpos dentro de um contexto de vida virtual onde a mente comanda as ações vividas em um jogo, por exemplo. Seu enunciado, a partir de um rosto não identificado, encontrado em um banco de imagens, nos revela que, emocionalmente, esse aluno parece ter se encontrado satisfeito com suas condições de vida no momento de produção do trabalho. Foi construído um imaginário de jogador e de possuidor de tecnologias, transmitindo um *ethos* masculino de satisfação e de poder aquisitivo.

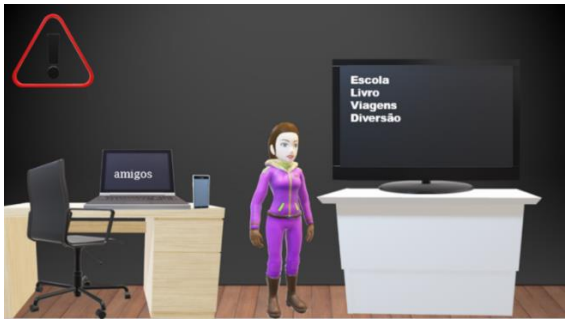
O que podemos observar diante de uma proposta de trabalho que deveria tratar das emoções? O aluno apresenta seu computador, sua cadeira e se auto representa com um sorriso alheio. Está feliz? Está feliz porque está jogando?

6.3.4 Imagem 8 - *Ethos* e imaginário *cyborg*

O trabalho da Imagem 8 também nos apresenta o computador e o local de estudos da aluna. No entanto, neste trabalho vemos três telas: a tela de um notebook, a tela de um celular e a tela de uma televisão. A figura humana está em pé com os braços e pernas esticados, sugerindo uma ação corporal mecânica. Essa figura de aparência avatar posicionada entre três telas nos remete a um *ethos cyborg*. Um ciborgue ou *cyborg* é um organismo composto de partes orgânicas e cibernéticas, geralmente com a finalidade

de melhorar suas capacidades utilizando tecnologia artificial. O termo deriva da junção das palavras inglesas *cyber(netics) organism*, ou seja, "organismo cibernético". Foi inventado por Manfred E. Clynes e Nathan S. Kline em 1960 para se referir a um ser humano melhorado que poderia sobreviver no espaço sideral. Essa ideia foi concebida a partir da necessidade de estabelecer uma relação entre os seres humanos e as máquinas, no momento em que a exploração espacial começava a ser discutida.

Replicação da Imagem 8



Fonte: Banco de imagens da autora (2025).

Vemos que a aluna escreve na tela do notebook a palavra “amigos” e na tela da televisão as palavras “escola”, “livro”, “viagens” e “diversão”. As três telas presentes, enquanto signos icônicos, são também indiciais, pois os termos escritos são um indício de uma ciborquização vivida pela aluna. Ou seja, no momento da produção do trabalho, suas relações pessoais e demais dimensões da sua vida se apresentavam por meio das telas. Na ciborguização, o nosso modo de existência é alterado, pois há uma incorporação das tecnologias digitais em nossas ações do cotidiano, modificando como agimos sobre o mundo.

Seu enunciado e seu imaginário são pertinentes se consideramos que, apesar de as práticas do ciborgue não ocorrerem em outra dimensão da vida, durante a pandemia, vivíamos uma espécie de “universo paralelo”, e isso constituiu o nosso modo de vida. Os atos praticados nos ciberespaços nos afetaram em todas as nossas ações e o estabelecimento de uma hierarquia entre online e off-line perdeu validade, pois as interações que ocorriam no ambiente virtual, como as da aluna, realmente compuseram a realidade.

Está presente também no trabalho o signo simbólico de um grande ponto de exclamação, como uma placa de sinalização. O que ela sinaliza exclamando? O modo de vida dessa aluna, quando realizou o trabalho, gerou significados que acrescentaram

possibilidades ao modo de vida off-line que à levaram a se interrogar exclamando: esta é a minha vida agora?! Seria esta a sua representação do presente e do futuro?! Uma vida vivida por meio das telas?!

7 CORPUS III – NARRATIVAS DE VIDA

Este terceiro conjunto a ser analisado é composto por seis trabalhos de alunos do 9º ano, a partir da proposta de uma produção relacionada à narrativa de suas vidas. Os trabalhos produzidos tratam das construções de suas trajetórias, incluindo as referências daquilo que faziam parte no momento em que produziram e as projeções do que almejavam para o futuro.

Todos os trabalhos foram produzidos utilizando aplicativos móveis de edição de imagens, resultando em composições com uma forte miscelânea de signos. Em três deles, nas figuras 9, 10 e 11, notamos uma similaridade maior devido ao uso do mesmo aplicativo, o *Bazzart*. Em decorrência disto, a análise busca enfatizar comparativamente as semelhanças nesses três trabalhos e as diferenças em relação aos demais.

7.1 Materialidade: colagens digitais por meio de aplicativos móveis de edição de imagens

Todos os trabalhos deste conjunto foram realizados por aplicativos móveis de edição de imagens. Aplicativo móvel ou *app (*abreviação do inglês "*mobile application"*) é o nome dado a programas computacionais desenvolvidos para serem usados em dispositivos eletrônicos móveis. São adquiridos por meio de instalação no aparelho ou descarregados através de lojas *on-line*. Uma parte dos aplicativos disponíveis é gratuita, enquanto outra parte é paga.

Os aplicativos se tornaram populares em 2008 e, em 2009, os *smartphones* mais recentes eram diferenciados dos menos sofisticados por serem designados por "*app phones*". Inicialmente foram criados como ferramentas de suporte à produtividade em geral do aparelho, como correio eletrônico, calendário e contatos. Mas com a forte demanda, a fácil disponibilidade e rápida evolução, se expandiu para jogos, compras e toda a variedade para atender as necessidades das mais diversas áreas. Atualmente os aplicativos têm como objetivo facilitar nosso cotidiano, nos fornecendo infinitas possibilidades de funções.

A quantidade de pessoas que instalam aplicativos em seus telefones móveis e o mercado de produção de novos aplicativos cresce a cada ano. O desenvolvimento de aplicativos envolve processos e complexidades proporcionais à configuração do *software*, ao número de dispositivos em que irá operar, às especificações do *hardware* e às

plataformas em que serão disponibilizados. A linguagem de programação JAVA é a linguagem pioneira em aplicativos voltados para o sistema operacional Android.

Três trabalhos deste conjunto, as Imagens 18, 19 e 20, foram produzidos pelo aplicativo *Bazaart*, uma plataforma de design gráfico para edição de imagens e vídeos com capacidade de funcionamento para iOS, Android, MacOS. Foi fundado em 2012 em Israel, sendo selecionado pelo Google como o melhor aplicativo de edição em 2020. Assim como demais aplicativos de edição de imagens, permite agrupar e criar composições a partir de diferentes tipos de elementos gráficos, como ilustrações, imagens fotográficas, texturas, tipos de fontes e filtros. Esses elementos podem possuir as características de diferentes linguagens, assemelhando-se à pintura, colagem ou desenho, tudo em uma mesma criação gráfica, favorecendo produções com forte miscelânea.

Observamos, nos três trabalhos produzidos com o aplicativo *Bazzart*, a mesma aparência de um painel ou álbum recordatório com imagens fotográficas, palavras e outros recortes imagéticos. São composições digitais que tentam simular a aparência de uma espécie de diário; produções de colagens que as pessoas faziam e que incluia sobreposição de fotografias, recorte de revistas ou jornais, textos e desenhos manuais.

Figura 16 – Imagem 18 – Narrativa A (*Bazzart*)



Fonte: Banco de imagens da autora (2025).

Figura 17 – Imagem 19 – Narrativa B (*Bazzart*)



Fonte: Banco de imagens da autora (2025).

Figura 18 – Imagem 20 – Narrativa C (*Bazzart*)



Fonte: Banco de imagens da autora (2025).

A grande diferença na produção com o aplicativo está na restrição corporal, uma vez que estes efeitos de recortes e colagens não são produzidos manualmente em contato físico com materiais como tesoura, caneta e cola e, sim, apenas por manipulação dos elementos visuais com o dedo indicador na tela do celular. Por outro lado, a produção digital possibilita que a imagem seja modificada tantas vezes quanto necessário, diferente da produção manual de colagem que está condicionada à capacidade do papel de suportar e manter sua aparência intacta caso seja retirado de alguma sobreposição de imagem com a utilização da cola.

A imagem fotográfica aparece como elemento importante nos três trabalhos realizados com o aplicativo *Bazzart*. A extração de uma imagem de um continum de espaço e tempo na qual congela a imagem e detém o tempo, principal característica da fotografia, vai ao encontro da proposta de construção e apresentação da narrativa de vida. As fotografias dos três trabalhos foram realizadas com o telefone celular e retratam de maneira informal cenas do passado e do presente para tratar de determinado cotidiano.

As fotografias digitais são imagens capturadas que guardam relações de semelhança com o objeto, assim como as fotografias analógicas tradicionais. Portanto, a camêra fotográfica do celular em sua natureza digital, como afirma Zelcer (2021), continua sendo um dispositivo de registro de imagens icônicas indiciais. Porém, diferente das fotografias analógicas que possuem o papel como suporte através do processo de revelação, as digitais costumam ser vistas pela tela, ainda que se possa imprimi-las. A percepção das fotografias digitais pela superfície das telas produz, para Zelcer (2021), uma desmaterialização, assim como os filmes ou as emissões da televisão. O fato de produzirmos e vermos as fotografias digitais sempre pelas telas faz com que elas não envelheçam e nem se estraguem, além de possuírem o formato da tela como restrição técnica.

O telefone celular costuma ser o dispositivo técnico predominantemente utilizado atualmente para a captura cotidiana de fotografias, permitindo não só a captura, mas também sua manipulação. No passado, as práticas de intervenção nas fotografias em preto e branco eram colorir e retocar em estúdios. Depois, a essas práticas se somaram a fotomontagem e eliminação de imperfeições para a imprensa jornalística e do espetáculo com métodos informáticos como *Photoshop*. Em todos estes casos, manual e informático, a alteração da imagem fotográfica era posterior a captura.

Hoje, as lentes do telefone celular permitem que esses efeitos que antes eram de pós-produção sejam concomitantes à captura da imagem. Existem várias lentes

disponíveis nas redes sociais e, pela tela do celular, podemos pré-visualizar a imagem que será capturada juntamente com o efeito desejado. Nos três trabalhos, podemos observar fotografias com elementos visuais adicionais que alteram o aspecto original. Essas máscaras de sobreimpressão podem alterar as cores, incluir texturas, efeitos de maquiagem e ornamentos adicionais. As imagens capturadas atualmente pelo celular já nascem interferidas e não esperamos mais a fidelidade de uma fotografia, e sim um jogo visual como instancia de pós-produção.

Segundo Zelcer (2021), os telefones celulares operam como complexos hiperdispositivos, são ao mesmo tempo câmera, editor de imagem e rede social. E esses três âmbitos podem se suceder com uma alta velocidade em questão de segundos. Isso significa que as fotografias que compartilhamos através das redes sociais podem ser tanto de outro tempo como recém capturadas. Esse tipo de prática só é possível devido ao encontro da fotografia digital com as redes sociais. Desse encontro, resulta o aspecto das fotografias atuais capturadas pelo celular e que podemos observar nos três trabalhos, intervenções de pós-produção e uma lógica de narratividade do cotidiano, que será abordada na próxima seção.

Os trabalhos das Imagens 21 e 22 foram realizados com o aplicativo *Picsart* e o da Imagem 23 com o *Canva*.

Figura 19 – Imagem 21 – Narrativa D (*Picsart*)



Fonte: Banco de imagens da autora (2025).

Figura 20 –Imagem 22 – Narrativa E (*Picsart*)



Fonte: Banco de imagens da autora (2025).

Figura 21 -Imagem 23 – Narrativa F (*Canva*)



Fonte: Banco de imagens da autora (2025).

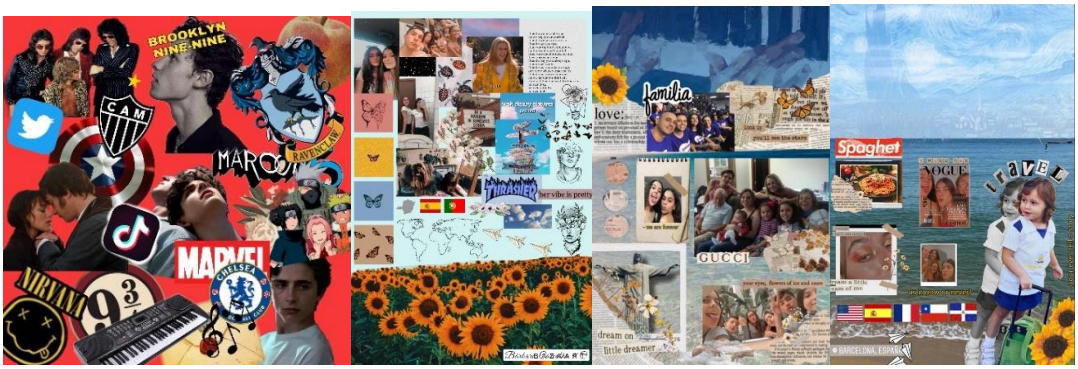
A *Picsart* é uma empresa armênia-americana com sede em Miami fundada em 2011. Envolve a edição de imagens e vídeos que podem ser compartilhados com os outros usuários no próprio aplicativo e nas redes sociais. É um dos aplicativos de edição de imagens mais populares do mundo, assim como o *Canva* e o *Bazzart*.

De acordo com a análise realizada do primeiro conjunto do *corpus* constituído de três trabalhos realizados com o *Canva* (as Imagens 1, 2 e 3), vimos que este aplicativo tem como característica a grande disponibilidade de elementos gráficos recortados em seus formatos originais, além de tipos de fundos e fontes, permitindo, assim, a criação de composições mais próximas do design gráfico profissional.

No aplicativo *Canva*, para retirar o fundo das figuras que não o possuem de forma transparente e sobrepô-las, é necessário pagar, enquanto o aplicativo *Picsart* permite retirá-los de forma gratuita, resultando em mais produções com sobreposições de imagens. Ou seja, todos estes aplicativos de edição de imagens (*Canva*, *Bazzart*, *Picsart)* possuem dinâmicas e ferramentas que popularizam a produção gráfica amadora, seja para a publicidade de serviços e produtos, seja para a produção artística. Um fator que determina a escolha dos aplicativos está relacionado ao tipo de telefone móvel utilizado, uma vez que alguns aplicativos não estão disponíveis para todos os aparelhos. O *Bazzart*, por exemplo, não está disponível para usuários de *Android*. Além disso, cada um deles possui certas habilitações e restrições que influenciam no aspecto final da produção dos trabalhos, estando relacionado com a oferta gratuita ou paga de determinadas funções, além também da habilidade do usuário em saber utilizá-las. O *Canva* explora muito os tipos de fontes, opções de telas e diversos elementos gráficos recortados, enquanto o *Bazzart* explora mais o aspecto da colagem de diferentes linguagens artísticas e o *Picsart* permite a retirada do fundo das imagens, explorando assim o aspecto de sobreposição.

Ainda que o trabalho da Imagem 21 também possua imagens fotográficas, elas não possuem o aspecto quadricular de fotografias analógicas que os trabalhos das Imagens 18, 19 e 20 tentam reproduzir de acordo com o funcionamento do *Bazzart*. São imagens fotográficas recortadas e sobrepostas entre logomarcas, palavras e símbolos, que resultam do funcionamento do *Picsart*.

Figura 22 Imagem 21 – *Picsart,* Imagem 18 – *Bazzart,* Imagem 19 - *Bazzart* Imagem 20 - *Bazzart*



Fonte: Banco de imagens da autora (2025).

Notamos também em comum, nos dois trabalhos realizados com o *Picsart*, as Imagens 21 e 22, ausência de uma imagem ou textura de fundo, como é explorado nos trabalhos das Imagens 23 e 20, com o uso do *Canva* e *Bazzart*.

Figura 23 –Imagem 21- *Picsar,* Imagem 22 - *Picsart,* Imagem 23 - *Canva*, Imagem 20 – *Bazzart*



Fonte: Banco de imagens da autora (2025).

Em relação ao formato dos trabalhos, sabemos que o formato vertical é uma consequência visual do formato da tela do celular, nos levando a crer que os trabalhos as Imagens 18, 19, 20 e 22 foram produzidos por meio desse aparelho. Porém, também é possível que os trabalhos 21 e 23, no formato quadricular, tenham sido realizados por meio do celular, uma vez que os aplicativos de edição de imagens possuem a opção de criação de formatos específicos, incluso para redes sociais como o quadrado do *Instagram*. Neste caso, o formato vertical da tela não se torna mais uma restrição.

7.2 Gênero situacional: distintas narratividades da própria existência em colagem

Em todos os trabalhos deste conjunto, vemos o aspecto da linguagem visual da colagem. Porém, a colagem realizada pelos alunos é a colagem digital. E mesmo se tratando de colagens digitais, existem distintos estilos encontrados. Antes de abordar os aspectos que envolvem os estilos no nível das classificações sociais, levantarei primeiro os aspectos primordiais para a constituição desta linguagem.

7.2.1 O desenvolvimento da colagem enquanto linguagem pós-moderna

No decorrer do século XIX, antes do surgimento da colagem, junto ao crescimento urbano, desenvolveu-se a indústria gráfica de propaganda com pôsteres e ilustrações. A fotografia também surgiu nesse período, proporcionando as criações de fotomontagem artísticas. Já a técnica da colagem passou a ser incorporada na Arte a partir do século XX, com movimentos de vanguarda como o cubismo, dadaísmo, futurismo e surrealismo. Tudo isso aconteceu simultaneamente à expansão da telecomunicação, dos meios de transporte e da indústria.

A linguagem da colagem na arte foi desenvolvida inicialmente por Braque (1882-1963) e Picasso (1881-1973) em torno de 1911, no final da primeira fase do cubismo. Ela propunha combinar referências pictóricas com elementos táteis, recorrendo a fragmentos de materiais diversos ao alcance da mão, como recortes de jornais, texturas e elementos como madeira ou outros. Martins (2007), a respeito da introdução desses elementos extra-pictóricos, constata ter correspondido a um esforço de incorporar na tela cubista a opacidade e a resistência das coisas do mundo. Ele pondera que, nesse ato de incorporação, surgiram as qualidades exemplarmente táteis características da colagem, que, em sua gênese, permitia ao artista ter ao alcance da mão um pedaço de matéria antes de ver a imagem final, assim como permitia ao observador distinguir a heterogeneidade das partes antes de ver o todo da imagem.

A linguagem da colagem implica, portanto, uma noção de montagem, articulando elementos descontínuos em determinado espaço visual. Se tornou um meio de trabalhar a justaposição, a associação e a dependência das relações entre os elementos da composição. Essas questões também estiveram presentes no movimento dadaísta, com técnicas de composição marcadas pelo acaso, para tratar da crítica e do deboche à sociedade industrial. Os futuristas também realizavam colagens relacionadas ao mundo moderno, com temas sobre a guerra, a tecnologia, a velocidade e a violência. Já as colagens dos surrealistas adotavam procedimentos de “livre associação”, seguindo os conceitos da psicanálise freudiana e estabelecendo relações entre elementos que, juntos, produziam sentidos sensoriais assim como nos sonhos.

Também a Arte Pop, nos anos 1960, seguiu a lógica de temáticas da sociedade industrial, utilizando a colagem para incorporar símbolos populares como referências das mídias e da propaganda. A colagem permitiu efetivar certo estranhamento, ao combinar elementos do cotidiano de sentido utilitário óbvio com situações inusitadas e provocativas. Vargas e Souza (2011) expõem que, apesar de a sociedade da época saber de sua própria dinâmica de consumo, as novas relações propiciadas pela colagem escancaravam e mobilizavam o choque e a reflexão sobre o cotidiano permeado cada vez mais pelo imediatismo.

Na segunda metade do século XX, devido à expansão dos meios de comunicação e os avanços do design, as vanguardas promoveram cada vez mais a manipulação e a colagem de elementos heterogêneos de origens diversas como procedimentos básicos de composição. Vargas e Souza (2011) apontam que o processo da colagem, de primeiro fragmentar e depois juntar os fragmentos, foi desenvolvido no decorrer do século XX a

partir dos desdobramentos tecnológicos. Tecnologias como a fotografia e o cinema se tornaram novas ferramentas que dinamizavam e aceleravam as criações. O cinema, ainda que fosse silencioso inicialmente, já traduzia a mesma proposta de descontinuidade, com as montagens de Serguei Eisenstein e as experiências documentais de Dziga Vertov.

Essa relação de montagem decorrente da tecnologia com a obra de arte se desenvolveu ao longo do século XX, com a popularização da serigrafia, da televisão, das máquinas fotocopiadoras e outros mecanismos de produção e reprodução técnica. Junto a isso, a propaganda, ao utilizar os novos equipamentos, levou ao cotidiano uma nova produção estética como resultado dessa aplicação. Com a introdução de novas ferramentas, tornaram-se mais comuns as infinitas possibilidades de criação e recriação. A colagem digital surgiu a partir desses avanços, tendo os mesmos princípios da colagem manual, porém adicionando imagens virtuais e elementos gráficos agrupados em camadas.

Ao situarmos a linguagem da colagem na pós-modernidade, junto à massificação da televisão, Harvey (1992) a vê como um processo de superficialização da cultura, no qual significa:

> [...] um apego mais relacionado às superfícies do que às raízes, à colagem em vez do trabalho em profundidade, a imagens citadas superpostas e não às superfícies trabalhadas, a um sentido de tempo e de espaço decaído em lugar do artefato cultural solidamente realizado (Harvey, 1992, p. 63).

A lógica de junções aleatórias trazida pela colagem digital se estabeleceu por meio de equipamentos como configuração da cultura cotidiana atual, especialmente, por meio dos aparelhos digitais que vinculam a transição entre real e virtual, criando novas realidades. Sobre este momento que vivemos, Vargas e Souza (2011) consideram que as novas tecnologias como computador, celular e internet são produtoras de colagens que valorizam o mundo da informação, do espetáculo, da efemeridade, do híbrido e das mesclas sensoriais.

7.2.2 O gênero narrativo

Os trabalhos deste conjunto, além de serem colagens digitais, são do gênero narrativo. Eles propõem narrar algo a respeito da vida dos autores, ou parte dela. A arte narrativa é um tipo de arte que conta uma história, seja como um momento ou como uma sequência de eventos que se desenvolveram ao longo do tempo.

As primeiras imagens criadas pelo homem, na pré-história, contavam histórias de luta, rituais e caça. Na antiguidade, a arte narrativa esteve presente em obras clássicas importantes, como A Coluna de Trajano. Na Idade Média, antes da alfabetização, a maior parte da Arte era narrativa, contando a vida de Cristo e dos santos, além de outros temas católicos. Após o processo de alfabetização no mundo, as imagens começaram a ser acompanhadas da escrita, possibilitando outras formas de contar histórias no século XX, como o jornal, a revista e as histórias em quadrinhos.

Dentro do conceito da arte ocidental, desde o Renascimento, a pintura e a escultura histórica representam cenas narrativas. Pequeña (1999) define sete tipos de narrativas encontradas na Arte: simultânea, monocênica, contínua, sinóptica, panorâmica, progressiva e sequencial. A narrativa simultânea é um tipo de narrativa que tem pouca organização visual discernível em relação à disposição dos elementos dentro da obra, se concentrando em padrões repetíveis e sistemas redundantes. A narrativa monocênica representa apenas uma cena, não existe repetição de personagens, desenvolvendo uma única ação. A narrativa contínua ilustra múltiplas cenas e ações dentro de um mesmo campo visual, enfatizando a mudança de movimento e de estado dos personagens para demarcar cada cena. Na narrativa sinóptica, é representada uma única cena na qual um ou vários personagens são representados várias vezes transmitindo múltiplas ações. A narrativa panorâmica representa múltiplas cenas e ações sem repetir os personagens, podendo as ações estarem em sequência ou simultâneas. A narrativa progressiva retrata uma única cena na qual os personagens não se repetem, com múltiplas ações para transmitir a passagem do tempo. A narrativa sequencial é parecida com a narrativa contínua, a diferença é que na sequencial cada cena e ação está representada dentro de uma unidade, cada quadro é uma cena particular.

No contexto teórico da semiótica, Fabbri (2000) chama de narratividade "... todo lo que se presenta cada vez que estamos ante concatenaciones y transformaciones de acciones y pasiones" (p. 57). Essa narratividade representa um ato de configuração variável do sentido, na qual ações e paixões podem estar organizadas desde o ponto de

vista da forma do conteúdo, ou seja, de sua semântica, podendo ser manifestada por distintas formas expressivas (verbal, gestual, visual, musical). Fabbri (2000) argumenta que a paixão é o ponto de vista sobre a ação por parte de quem a recebe, consistindo em alguém atuando sobre outro, sobre aquilo que o impressiona, o afeta, no sentido de que o afeto é uma afeição. “Y el punto de vista de ese otro, el punto de vista de quien padece el afecto de la acción, es una pasión” (p. 61).

Os signos presentes nas narrativas encontradas nos trabalhos não são representações de coisas apenas e sim de processos, ações, atos de sentido que se cometem de diferentes maneiras. Signos como ações de transformação de situações modificadas por atores, espaços e tempos, em um caracter performativo da linguagem. Devido a relação recíproca entre a forma de expressão e a forma do conteúdo, esses signos organizam significados específicos de pensamentos narrativos. As narrativas visuais dos trabalhos, portanto, se baseiam na capacidade dos signos de contarem histórias através de um discurso visual que remete à existência de um mundo de ação e paixão, o qual revelaram parcialmente, a partir de um ponto de vista de determinada interpretação. São imagens emotivas de passionalidade e estados de ânimo, que serão considerados no nível da produção de sentido.

Os estilos de montagens das narrativas encontrados revelam não somente o funcionamento dos aplicativos utilizados, mas também a percepção dos alunos sobre a própria existência.

O estilo encontrado nos trabalhos das Imagens 18, 19 e 20, como já mencionado, remete ao aspecto dos diários e painéis visuais que se realizavam no passado, composto por recortes de revistas, fotografias analógicas e demais adesivos encontrados no cotidiano.

Esses painéis construíam uma certa narratividade e eram colocados nos quartos, principalmente de adolescentes, como um recordatório de momentos, pensamentos e pessoas importantes a partir de fotografias elegidas e resíduos imagéticos de viagens e do cotidiano, que passavam a formar parte de um conjunto semipúblico para ser visto pelos parentes e amigos.

Replicação da Imagem 18, Imagem 19 e Imagem 20



Fonte: Banco de imagens da autora (2025).

À diferença dos painéis analógicos, no estilo desses trabalhos, encontramos também características da cotidianidade contemporânea denominada por Fontcuberta (2016 [2017]) como posfotografia, uma multiplicidade de fenômenos que se observa fluir no espaço híbrido da sociabilidade digital como consequência da superabundância visual.

Nesse sentido, as fotografias e outros signos existentes nesses trabalhos se assemelham ao aspecto do perfil biográfico encontrado em redes sociais como *instagram*, tematizando, através da seleção de elementos, uma certa história imagética do usuário. Além disso, as intervenções e manipulações próprias das *snaps* e *stories*, qualificadas por Carlón (2016a) como uso pós-moderno da fotografia, são vistas nos trabalhos como filtros e marcações de localização geográfica. A narrativa se configura, de acordo com a classificação de Pequeña (1999), como contínua, pois ilustra múltiplas cenas e ações dentro de um mesmo campo visual, enfatizando a mudança de movimento e de estado dos personagens para demarcar cada cena.

No estilo do trabalho da Imagem 21, a fotografia também é uma característica forte. No entanto, se difere ao serem eleitos registros de pessoas públicas da mídia, como atores de filmes e cantores. Como marca desse estilo de narração, está presente a relação de consumo midiático do aluno, pois, além de filmes, desenho animado e música, ele insere logomarcas de redes sociais como *tik tok* e *Twitter*. Vemos símbolos de time de futebol, de banda de rock e de personagens animados. É um estilo que se aproxima da Arte Pop. A narratividade encontrada no trabalho segue a lógica da Arte Pop de incorporação de símbolos populares como as referências das mídias e da propaganda para dizer sobre o que e onde o aluno se reconhece e se sente pertencente, combinando elementos do cotidiano de sentido utilitário e pessoas do *mainstream* como referência de

comportamento, expondo a nossa condição de vida e de identidade a partir do que é consumido.

Figura 24 – Imagem 21 e Imagem 24 – Estilo Pop Art



Banco de imagens da autora (2025); Honeyghan, Tavin (2025)[11].

O fundo da composição em tom vermelho reforça o estilo da Arte Pop, caracterizada por cores primárias vibrantes em tons saturados e brilhantes que se assemelham às cores das histórias em quadrinhos. A escolha dessas cores pelos artistas desse estilo refletia a cultura popular vibrante ao redor e não o mundo interior subjetivo.

A narrativa é sinóptica e simultânea, pois é representada uma única cena na qual um ou vários personagens são representados várias vezes transmitindo múltiplas ações, além de possuir pouca organização visual discernível em relação à disposição dos elementos dentro da obra.

No estilo dos trabalhos das Imagens 22 e 23, diferente das demais, não consta fotografia e sim ilustrações gráficas. Essas ilustrações, referentes aos gostos pessoais de lazer, ocupação, projetos, valores, traços pessoais e sonhos que almejam, estão distribuídas no espaço visual como uma composição publicitária. O design gráfico publicitário tem como foco principal a venda de um produto ou serviço de forma clara e atrativa. Por isso, ressalta logotipos, tipografia e efeitos visuais em uma composição que considera a hierarquia visual, o equilíbrio, o ritmo e a proporção. A publicidade gráfica é uma estratégia que usa elementos visuais para criar uma mensagem persuasiva.

[11] Disponível em: https://laart.art.br/blog/pop-art-brasil/. Acesso em: 1 ago. 2025.

Replicação das Imagem 22 e Imagem 23



Banco de imagens da autora (2025).

Nos trabalhos, os signos, encontrados em banco de imagens, são representativos de uma proposta narrativa baseada em símbolos compreendidos pelas convenções sociais. É uma narrativa panorâmica e progressiva ao mesmo tempo, pois representa múltiplas ações sem repetir os personagens, sendo essas ações simultâneas em uma única cena, transmitindo a passagem do tempo.

7.3 Produção de sentido: memória, afeto, consumo, sonhos e preferências

Em relação à produção do sentido, no que diz respeito aos temas e motivos observados nos trabalhos, gerando a discursividade e uma ideia de mundo, começaremos pelos trabalhos realizados pelo aplicativo *Bazzart*.

7.3.1 Imagens 18, 19 e 20 - Memórias afetivas de uma vida instagramável

O tema recorrente desses três trabalhos está relacionado à memoria afetiva. Vemos fotografias de amigos, família, cachorro e comida, além de símbolos indicativos de viagens. Todos os três apresentam imagens de fundo que geram uma atmosfera artística e poética à montagem recordatória: um campo de girassóis, pintura das mãos tocando piano e a imensidão do mar e do céu com menção à obra de Van Gogh.

As circunstâncias encontradas nos registros fotográficos apresentados nos três trabalhos demonstram serem situações do cotidiano, como reunião de amigos em casa, na escola, na vida social e outros lugares. As temáticas fotográficas encontradas nos trabalhos refletem as novas condições proporcionadas pela passagem do analógico para o digital. Como foi descrito anteriormente, no início da popularização das câmeras, devido ao tempo extenso entre a tomada, a revelação e a impressão, além do alto custo econômico, o registro fotográfico acontecia apenas em circunstâncias excepcionais como viagem de férias, festa de aniversário, formatura etc. Isso levou à consideração de que o

que se fotografa é relevante. Sobre esta mudança, retomo as considerações de Zelzer (2021), ao reforçar que, com a passagem do analógico para o digital e o desaparecimento temporal e econômico, abriu-se a possibilidade de compartilhar as imagens em tempo real, habilitando novas tematizações no mundo das imagens fotográficas e multiplicando sua produção, além de gerar o efeito de que tudo que é fotografado na vida cotidiana adquire relevância pelo fato de ser fotografado.

Ainda que os trabalhos das Imagens 18 e 20 possuam bandeiras indicando viagens já realizadas e o trabalho da Imagem 20 uma imagem de uma criança indicando a infância, os registros fotográficos em sua maioria abordam principalmente o momento presente dos alunos. Inclusive no trabalho da Imagem 20, está inserida a frase "*is it now o never*?" [É agora ou nunca?]. Carlón (2016b), sobre o presentismo que vivemos, propondo vivermos cada momento intensamente, diz que, devido a todo momento ser considerado significativo, isso nos leva a crer que merece uma fotografia. Mas considera também a possibilidade de a vida contemporânea ter perdido significação, e por isso, os registros não são de momentos significativos, mas, sim, uma tentativa de dar sentido àquilo que já não possui. De todo modo, quando os alunos registram e apresentam como narrativa de vida os momentos rotineiros do presente com os amigos, a família e os animais de estimação, estão propondo mostrar o que é notável e significativo para eles: o afeto, a amizade e os laços parentais.

A escolha dos referenciais de afeto e da memória encontrados nos trabalhos inclui registros fotográficos de *selfie* e comida, remetendo a uma estética biográfica que encontramos no perfil e nos *stories* de redes sociais como *Instagram*. São espaços virtuais que tratam da imagem do usuário, acentuando a função poética que oscila entre dizer "Este sou eu" ou "Assim me apresento", ou mesmo, "Isto é o que vivo/vejo". Na produção desses trabalhos, propondo tratar da narrativa de vida, há a influência do aspecto instalado pelo dispositivo *Stories*, enquanto espaço de intercâmbio cotidiano vivido pelas redes sociais no qual se tematiza a situação do dia. Esse dispositivo rompe com a ideia de conservação da fotografia, funcionando através do sentido do temporário e do passageiro, além de possibilitar uma série de filtros que intervem nas imagens. Esses recursos, juntamente com a renovação diária, permitem construir uma determinada narratividade do usuário. A partir dessa influência, a enunciação encontrada nos trabalhos enquanto narrativa de vida também está dizendo "Isto é o que me passou recentemente".

Quase todas as fotografias dos alunos com os amigos são *selfies*, apenas uma delas foi tirada em frente ao espelho. E uma das duas fotografias com as famílias também é

selfie. A *selfie* é um gênero próximo do retrato, mas que possui características próprias. É sempre da linguagem fotográfica, coincidindo quem faz o registro com quem aparece registrado. Há restrições técnicas que são aparentes na *selfie*, como: serem registradas sempre com a distância de um braço que aparece sustentando a câmera e predominarem ângulos em que o fotografado fica decentralizado. A *selfie* costuma ser casual, improvisada e com o propósito de ser vista pelas redes sociais no momento em que é feito o registro. O fundo escolhido para a *selfie* constrói situações circunstanciais que geram enunciados como "Eu estou com x", ou "Eu estou nessa situação". As *selfies* dos alunos com seus amigos e familiares presentes nesses três trabalhos funcionam como fragmentos narrativos de determinadas situações de lugar, de companhia, de ação etc.

A prática contemporânea de ver a si mesmo como outro, possibilitada pela fotografia digital, especialmente com as *selfies* a partir das câmeras frontais, está marcadamente presente nos trabalhos. Quando realizamos uma *selfie*, geramos uma imagem de como nos veria o outro ao nos fotografar. Esse lugar do fotografado como primeiro espectador, segundo Zelzer (2001), em que se gera uma visão para os outros na qual antes de colocar em disponibilidade é manipulada, resulta em *selfies* em que os fotografados se divertem em criar expressões faciais. Vemos nos registros dos alunos com seus amigos expressões encontradas com frequência em *selfies* que querem transmitir atitudes joviais como simular envio de beijo e mostrar a língua.

Enquanto a presença dos retratos nos trabalhos (cachorro, família e criança) estão mais próximos de uma documentação e descrição de um tempo detido, as *selfies* criam uma narrativa de algo que parece ainda acontecer. "El desplazamiento del retrato a la selfie es múltiple: de la descripción a la narratividad, de la tercera persona a la primera, del pasado al presente, y – podemos arriesgar – del ser al estar: no es ya el 'Esto ha sido', sino un 'Así estoy yo'" (Zelzer, 2001, p.119)

Após a popularização das câmeras frontais nos celulares, passamos a nos ver como jamais nos vimos. Se tornou um hábito cotidiano fazermos registros de nós mesmos da forma que queremos e onde queremos que nos vejam. Trata-se de uma decisão que não está mais vinculada a um gesto de eternizar a imagem e sim de colocá-la em circulação de forma breve. Os três trabalhos refletem esses novos hábitos, uma vez que escolheram várias imagens de si mesmos para tratar da narrativa de suas vidas.

A foto de comida no trabalho da Imagem 20, um "*spaghet"*, conforme denominado na imagem, aparenta ser uma foto profissional e ilustra outro fenômeno de expansão dos registros de cotidiano que acompanhou a transição da fotografia analógica

para a digital, articulado com a internet e redes sociais. Esse tipo de tematização pode estar relacionado a tornar público determinada habilidade culinária ou apresentar tipos de comidas. A foto de comida pode ser postada enquanto se elabora com um efeito temporal do presente ou após a elaboração para mostrar o resultado da ação realizada, tratando de algo que está no momento de ser consumido. A prática frequente de fotografar a comida e compartilhar nas redes sociais demonstra uma tendência que privilegia os aspectos visuais e a função estética mais do que as qualidades nutritivas ou de sabor. A escolha da aluna pela imagem do prato de *spaghet* para tratar da narrativa de vida está relacionado a essa prática, enunciando suas habilidades, preferências ou mesmo sugerindo memórias afetivas.

Outra referência presente nos trabalhos diz respeito ao turismo. No trabalho da Imagem 18, vemos como signo indicial ilustrações de aviões de papel voando sobre mapas continentais. Também vemos signos simbólicos, como a bandeira da Espanha e de Portugual. Há também uma fotografia de placas em formato de setas indicando lugares e distâncias. No trabalho da Imagem 19, há uma imagem fotográfica do Cristo Redentor, reconhecido ponto turístico do Rio de Janeiro. E no trabalho da Imagem 20, os mesmos aviões de papel e as bandeiras dos países Estados Unidos, Espanha, França, Chile e República Dominicana. O aluno também insere a palavra "*travel",* simulando uma colagem de letras de revista e as palavras "*Barcelona, España*", formatadas assim como aparece no *Stories* do *Instagram* para indicar a localidade que a pessoa está no momento de postagem da foto. Além da influência da estética da rede social *Instagram*, pelo uso de bandeiras e indicação de localização, todos esses signos anunciam a posse de determinados espaços físicos enunciando "Eu estive aqui" ou mesmo "Eu estou aqui". Almejar ou ter estado nesses lugares, como parte da construção da narrativa de vida, colocando-os em evidência, além de garantir status, constrói o imaginário do viajante, aventureiro e cidadão do mundo.

Em todos os três trabalhos, vemos frases em inglês. No trabalho da Imagem 18, consta a frase "*Her vibe is pretty"* [Sua vibe é bonita ou Ela tem uma bela vibe]. Essa frase é encontrada na internet como uma citação de inspiração inserida em quadros decorativos de parede, adesivos e impressão em objetos como agendas. É o nome de uma loja de acessórios femininos e aparece também como uma legenda de foto sensual postada no *Instagram* pela influenciadora e empresária de marca de cosméticos, a socialite norte-americana Kylie Jenner, que possui 399 milhões de seguidores. Ela é irmã de Kim Kardashian e, em 2015, a revista *Time* as considerou como as jovens mais influentes entre

os adolescentes nas mídias sociais. Também notamos no contexto de uma imagem urbana a frase "*be a rainbow in someone's storm"* [seja um arco-íris na tempestade de alguém], outra citação de inspiração encontrada na internet. Além disso, a aluna escolhe inserir, para apresentar sua narrativa, o slogan *Walt Disney pictures* presentes [Walt Disney pictures apresenta], frase que aparece na abertura dos filmes realizados pelo Walt Disney, famoso produtor do cinema estadounidense.

No trabalho da Imagem 19, constam três frases. A primeira é uma citação de inspiração: "*Look up, you´ll see the stars"* [Olhe para cima, você verá as estrelas]. A segunda frase "*Dream on, little dreamer"* [Continue sonhando, pequeno sonhador] é o título de uma música de Perry Como, um cantor norte americano que fez sucesso na década de 1940. A música explora o romance e o estímulo para sonhar. Também é o título de um livro escrito por uma adolescente brasileira para o Kindle que motiva a busca pelos sonhos. Já a frase "*Your eyes, flowers of ice and snow"* [Seus olhos, flores de gelo e neve], é um trecho de uma poesia da poeta norte-americana Marianne Moore, também da década de 1940. Seus poemas foram considerados de difícil compreensão e a poesia de onde o trecho foi retirado mescla surrealismo com sinestesia. Nesse mesmo trabalho, a aluna inseriu a palavra *love* próximo à foto da família e a frase *you are forever* [você é para sempre] para intitular a *selfie* com a amiga.

No trabalho da Imagem 20, consta a frase "*I miss you"* [Sinto sua falta], título de uma música da banda norte-americana Blink-182, que fez sucesso em 1999 com um estilo de punk rock. A música de onde a frase foi retirada surgiu a partir de um álbum que celebrava a decadência romântica. Há também a frase "*I swear, she´s an angel"* [Eu juro, ela é um anjo], encontrada como título de composições musicais feitas por diferentes usuários, além de estar presente em todo tipo de objeto como xícara, quadro decorativo, adesivo, camiseta, etc. Vemos também a frase "*Your eyes tell a story" [Seus olhos contam uma história]*, título de um livro sobre romance e superação da norte-americana Sharon Willians.

É notória a influência norte-americana na vida e na expressividade dos alunos. Provavelmente, os aplicativos utilizados para a criação das imagens ofertam frases em inglês, reforçando o estrangeirismo já presente na rotina desses jovens. Essa influência norte-americana no Brasil iniciou-se na década de 1930, quando os Estados Unidos passaram a investir na política do livre-comércio para obtenção de novos mercados consumidores. A chamada "Política da Boa Vizinhança" foi executada como um plano de americanização do Brasil, tendo como ideologia a democracia, a liberdade e os direitos

individuais. A grande oferta de produtos associados à ideia de consumo resultou em uma padronização intensificada pelos meios de comunicação como o cinema, a música e a publicidade, divulgando e propagando o *american way of life* no imaginário brasileiro. Observamos que os alunos consomem programas, músicas, livros e objetos com palavras e frases norte-americanas, além de acompanharem os artistas e influenciadores pelas redes sociais. Tudo isso, associado ao estrangeirismo linguístico já marcadamente presente no Brasil, gera uma identidade cultural nos jovens em que supervalorizam a língua e a cultura americana em detrimento da própria língua enquanto elemento intrínseco à cultura e tradição brasileira.

Replicação da Imagem 18, Imagem 19 e Imagem 20



Fonte: Banco de imagens da autora (2025).

Além de tudo isso, não podemos ignorar a presença nos três trabalhos de nomes de marcas famosas; *Thrasher*, *Gucci* e *Vogue*. A marca *Thrasher*, presente no trabalho da Imagem 18, é uma marca americana vinculada à cultura do *skate* fundada em 1981, que vende todo tipo de artigo de moda e publica uma revista mensal com entrevistas e artigos com *skatistas* profissionais. A marca *Gucci*, presente no trabalho da Imagem 19, é uma marca de moda de luxo italiana com linhas de produtos que inclui desde bolsas, calçados e acessórios, até maquiagem e decoração. É considerada uma das marcas mais valiosas do mundo. E a marca *Vogue* está presente no trabalho da Imagem 20, sendo uma revista de moda americana que inclui um estilo de vida com beleza, arte e *glamour*. É relevante considerarmos a influência do fenômeno da publicidade nas redes sociais, seja através de anúncios, seja através dos influenciadores. Sem dúvida, essas referências apontam a importância das marcas na construção da identidade dos alunos, pois são marcas que denotam poder, pertencimento e status. O fato de serem europeias e norte-americanas demonstra a supervalorização das culturas extrangeiras em detrimento da nossa,

brasileira, contribuindo, juntamente com o estrangeirismo linguístico, para a manutenção do processo de colonização cultural ainda tão presente.

Esses três trabalhos, enquanto narrativas de vida, confirmam a necessidade de retratar a realidade e a própria experiência de vida mediante a compulsão da estética pós-fotográfica. São interpretações de mundo que expressam memórias e afetos por meio da influência da temporalidade e enunciação das redes sociais, do consumo cultural norte-americano, da valorização de marcas de impacto e alto poder aquisitivo, além de demonstrarem a forte presença do estrangeirismo nessa geração.

7.3.2 Imagem 21 - Pertencimento e identificação através de imagens de referência da Cultura Visual

O trabalho da Imagem 21 trata da narrativa de vida da aluna por meio de representações de pertencimento a clubes de futebol, identificação com atores do cinema, heróis, bandas de música famosas, além de artefatos culturais e mídias, como; filmes, série televisiva, desenho animado, história em quadrinhos e redes sociais.

Replicação da Imagem 21



Fonte: Banco de imagens da autora (2025).

Cunha (2005, p. 25) define artefato cultural como algo que possui um conjunto particular de significados e práticas culturais em torno dele. “São conceitos construídos em torno de um objeto, de uma produção cinematográfica, de um tipo de sapato, de uma boneca, de um aparelho eletrônico ou em torno de campos conceituais mais amplos como infância, maternidade, educação”. Os artefatos culturais, juntamente com a rede de

representações da cultura visual, fornecem aos jovens referências carregadas de discursos, contribuindo para a construção de suas subjetividades.

Antes de analisar cada símbolo e referência, é importante explicitar a respeito da influência exercida pelos artefatos e a cultura visual midiática global na construção da identidade e da narratividade dos adolescentes. Vivemos em uma sociedade em que somos constantemente bombardeados por imagens e estímulos ao consumo através dos meios de comunicação. Os adolescentes, na busca pela construção da identidade, são especialmente influenciados pelos artefatos culturais e produtos lançados globalmente, se identificando com referências que os fazem se sentirem parte de grupos e nichos, mantendo intercâmbios identitários.

Esse fenômeno de produção massiva é resultado do processo desencadeado pela Revolução Industrial e pelo desenvolvimento tecnológico, que possibilitou a produção em série e a manutenção da Indústria Cultural. Barbero (2009) retoma o contexto do século XIX e o desenvolvimento das tecnologias de impressão para lembrar que a grande circulação existente nesse período criou narrativas massificadas e a consequente produção de artefatos. Canclini (1996) previu, nesse contexto de desenvolvimento das tecnologias da comunicação junto às aberturas econômicas, consequências sociais e culturais de generalizações mundiais de determinados produtos, como as bonecas Barbie, devido a uma circulação extrema de ideias e gostos. A globalização e o desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação também promoveram uma circulação mais rápida das imagens e dos produtos, nos incitando a consumir mais. Mas, o que faz uma narrativa midiática se conectar à vida de um adolescente?

Inicialmente, teóricos da comunicação, tais como Barbero (2009) e Canclini (1996), buscaram compreender como os discursos, através dos meios massivos, nos manipulam e fazem penetrar mensagens de uma lógica de dominação cultural e política. Em um segundo momento, os estudos da comunicação se tornaram uma questão de reconhecimento, principalmente dos meios e da recepção / apropriação de seus usos. Hoje, o que buscam é a compreensão sobre o que faz uma narrativa midiática se conectar à vida das pessoas. Para os meios de comunicação de massa obterem êxito dependem de leitores e espectadores que, por meio da aquisição ou visualização de um conteúdo visual, desempenham e assumem um papel ativo ao direcionar para esses conteúdos suas necessidades individuais. As identidades, enquanto relatos midiáticos, são incessantemente reelaboradas e reconstruídas por meio da alteridade, do processo de consumo e da linguagem publicitária (rádio, televisão ou revista).

> Na construção permanente dessas identidades, os meios midiáticos atuam e participam da criação de mitologias comuns que se refletem nas identidades do leitor, receptor, consumidor, preenchendo a falta de capacidade ou a necessidade deste de se aderir a uma referência própria, local ou internacional. (Canclini, 1996, p. 168).

Na busca por uma referência própria de identidade, os adolescentes passam, então, a serem afetados pelas criações midiáticas a partir da onipresença dos meios de comunicação, dos avanços tecnológicos e da política mercadológica atual. Não podemos considerar a juventude contemporânea e a cultura visual sem pensar nas experiências proporcionadas pela linguagem audiovisual e pela atuação das grandes corporações industriais do lazer e do consumo. Essa cultura do entretenimento é configurada em meio a uma rede de cruzamentos de informações e significados que circulam, ao mesmo tempo, em diferentes suportes para complementar as narrativas (desenhos animados, videogames, filmes, websites, jogos de cartas, brinquedos, revistas). Sendo a cultura do entretenimento uma construção simbólica, os artefatos e as imagens fornecidas revelam muito da nossa própria cultura e do sistema social global. Essa configuração de repertório imaginativo de referências simbólicas, narrativas e valores estéticos ofertado aos jovens compõem os enredos, identidades e linguagens criadas por eles para se comunicarem e significarem suas experiências.

A presença das imagens da Cultura Visual dos meios de comunicação e do entretenimento são maiores em nosso cotidiano, em relação às imagens das Artes Visuais. Elas chegam até os jovens através dos momentos de vida íntima com os celulares e a televisão, buscando referencias de comportamentos na música, nos esportes, na moda, nos filmes, nas redes sociais, ou seja, na cultura pop dos ídolos. Dentro do repertório fornecido, cada um pode constituir suas imagens de referência, ou seja, aquelas que são significativas e produzem sentido na vida cotidiana. Essas imagens podem incluir símbolos, cantores, atores, celebridades que circulam nas redes sociais, personagens e super-heróis de filmes, desenhos animados e das histórias em quadrinhos.

> Desse modo, as imagens de referência são aquelas que circulam e estão presentes na vida diária dos/as estudantes; sempre em circulação em seus telefones celulares, nas músicas que ouvem, em suas roupas e acessórios, e que de algum modo produz sentido e significado em suas vidas "impactando nos modos de ser e estar no mundo e influenciando as suas atitudes, pensamentos, gostos, modos de falar, de vestir, de andar e pensar" (Brum, 2020, p. 23)

As imagens de referência da aluna que realizou o trabalho revelam sua maneira de pensar e seu modo de expressão em um processo subjetivo de construção identitária. As imagens selecionadas não são neutras, estão carregadas de representações, discursos e ideologias, operando sentidos e conhecimentos ao narrar experiências e pontos de vista que criam interlocução com a realidade e o meio em que ela vive. O trabalho demonstra sua singularidade ao transmitir determinados conteúdos que são parte de sua identidade, de seus valores, comportamentos e aparência.

7.3.2.1 As imagens de referência

No trabalho da Imagem 21, a aluna faz menção à clubes de futebol, atores do cinema, heróis, bandas de música famosas, filmes, série televisiva, desenho animado, história em quadrinhos e redes sociais. Cada uma dessas menções será descrita como imagem de referência.

Ela insere imagens fotográficas de atores que participaram de dois filmes extrangeiros; "*Call Me by Your Name"* e "*Pride and Prejudice"*. O filme *"Call Me by Your Name"* é um filme italiano de drama e romance de 2017, dirigido por Luca Guadagnino. Ganhou notórios prêmios do Globo de Ouro e indicações para quatro Oscar. O filme trata da paixão vivida entre um casal de homens, Elio de 17 anos e Oliver de 23. Elio vive os conflitos e dramas do primeiro amor e da descoberta sexual. O casal desfruta alguns momentos juntos, proporcionado por um verão no norte da Itália, mas com a partida de Oliver, a relação termina, deixando Elio profundamente triste. A trilha sonora do filme, composta por músicas premiadas de Sufjan Stevens, "*Mystery of Love*" e "*Visions of Gideon*", intensificam as emoções proporcionadas pelo primeiro amor. A imagem do rosto do ator franco-americano que interpreta Elio, Timothée al Chalamet, com 20 anos na época de lançamento do filme, aparece no trabalho da aluna três vezes, uma junto ao ator americano Armand Douglas que interpreta Oliver, e em outras duas imagens, nas quais aparece sozinho, de perfil e de frente. Também como menção a este filme, a aluna inseriu na colagem digital a imagem fotográfica de um pêssego. O pêssego se tornou uma imagem de referência ao filme devido a uma cena em que Elio, vivendo a intensidade emocional suscitada pelo encontro com Oliver, se masturba usando a fruta.

A outra imagem fotográfica de atores refere-se ao filme "*Pride and Prejudice*", um filme de drama e romance britânico-americano de 2005 dirigido por Joe Wright, baseado no livro de Jane Austen de 1813. Também é um filme que foi indicado ao Oscar.

Conta a trama de cinco irmãs da aristocracia rural inglesa no século XIX, levantando questões sobre matrimônio, moral e preconceito. O enredo retrata um período no qual as mulheres queriam se casar cedo e uma das cinco irmãs, a mais espirituosa, vive um romance com um homem bonito e rico. Os atores principais que vivem o casal romântico Elizabeth Bennet e Sr. Darcy no filme são Keira Knightley e Matthew Macfadyen, eles aparecem na imagem fotográfica escolhida pela aluna em um *close* de perfil com um gesto íntimo e amoroso.

A aluna insere no trabalho três referências à *Harry Potter*, uma série de filmes e livros britânico-americanos baseados em romances de fantasia escritos por J. K. Rowling. Desde o lançamento do primeiro romance, *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, em 1997, os livros da série se tornaram populares mundialmente, sendo traduzidos para 73 idiomas e considerados os livros mais vendidos da história. A série de filmes foi distribuída pela Warner Bros. e consiste em oito filmes, iniciando com "Harry Potter e a Pedra Filosofal" (2001) e finalizando com "Harry Potter e as Relíquias da Morte - Parte 2" (2011). Todos os filmes também se encontram na lista dos filmes de maior bilheteria da história do cinema. A série dos livros e filmes narra as aventuras de um jovem chamado Harry James Potter, que descobre aos 11 anos de idade que é um bruxo ao ser convidado para estudar na Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts. Ele possui amizades com outros bruxos de sua idade, como Ron Weasley e Hermione Granger, e também com o diretor de Hogwarts, Albus Dumbledore, considerado o maior dos magos. Há também seu inimigo e seus conflitos com o bruxo das trevas Lord Voldemort, que pretende se tornar imortal, conquistar o mundo dos bruxos, subjugar as pessoas não-mágicas e destruir todos aqueles que estão em seu caminho, especialmente Harry Potter, a quem ele considera seu maior rival. As histórias trabalham com a imaginação e a fantasia no contexto da vida escolar e da passagem da infância para a juventude, fazendo referências culturais com mistério, suspense, aventura e romance.

Como referência à Harry Potter, a aluna insere três símbolos, uma placa com os numerais 9 ¾, um brasão e um envelope de carta. A placa com os numerais 9 ¾ refere-se na trama a uma plataforma de trem fictícia na estação King´s Cross em Londres, utilizada por Harry Potter e seus amigos como passagem secreta para pegar o trem Hogwarts Express para chegar em Hogwarts, a Escola de Magia e Bruxaria no norte da Escócia. Devido ao sucesso da trama, como homenagem, as autoridades da estação criaram a plataforma 9 ¾, que se tornou um ponto turístico onde fãs de todo o mundo fazem registros fotográficos. O brasão corresponde a uma das quatro casas da Escola de Magia

e Bruxaria Hogwarts. De cores azul e prata, vemos a imagem de um corvo e a palavra Ravenclaw, sobrenome de sua fundadora, que significa “garra de corvo”. A casa está relacionada ao elemento ar e seus membros se caracterizam pela inteligência, capacidade de aprendizado e sabedoria. Por isso, os estudantes dessa casa tendem a ter talentos acadêmicos, boa memória e predisposição intelectual, sendo curiosos e questionadores. Para entrar, é preciso acertar o enigma imposto pelo corvo que permanece na porta como guardião. Está localizada em uma das torres mais altas do castelo, contendo uma sala ampla e circular com piso de pedra branca, janelas em formato de arcos e paredes decoradas com sedas azuis. O envelope de carta corresponde à carta de aceitação para entrar na Escola de Magia e Bruxaria Hogwarts, enviada pelos magos e bruxas antes do primeiro ano com uma lista de livros e materiais requeridos. A carta é escrita com tinta verde esmeralda em papel de pergaminho e entregue por uma coruja.

Ainda em relação às produções audiovisuais, ela insere no trabalho o logotipo da série de televisão americana *Brooklyn Nine-Nine*, uma série de comédia policial criada por Dan Goor e Michael Schur e estreada pela Fox em 2013. Ela foi adquirida pelo canal brasileiro SBT, sendo exibida desde 2023 aos domingos. A série se passa em uma delegacia fictícia, a 99ª Delegacia do Brooklyn do Departamento de Polícia de Nova York, e explora as relações a partir das personalidades dos detetives envolvidos, tendo como protagonista Jake Peralta, interpretado por Andy Samberg. Esse personagem possui atitudes despreocupadas e infantis, porém, tem uma taxa alta de prisões bem-sucedidas e casos resolvidos. Muitas vezes ele entra em conflito com seu comandante, Raymond Holt, interpretado por Andre Braugher, um capitão severo. Os demais detetives aparecem com personalidades como: adorável, agressivo, esforçado, tímido, incompetente e preguiçoso. A série atingiu o sucesso a partir de seu elenco, com personagens atraentes e muitas piadas. Mas, além disso, foi reconhecida por retratar com franqueza pessoas LGBTQ e seus problemas, mantendo o senso de humor.

Além dos filmes e série televisiva, a música está presente no trabalho a partir da imagem fotográfica da banda *Queen*, do logotipo da banda *Maroon 5*, do logotipo da banda *Nirvana*, da imagem fotográfica de um teclado e de símbolos de notas musicais. *Queen* foi uma banda britânica de rock fundada em 1970, ativa até 1991. O grupo era formado por Brian May (guitarra e vocais), Freddie Mercury (vocais e piano), John Deacon (baixo) e Roger Taylor (bateria e vocais). É considerada uma das bandas mais expoentes de seu estilo e recordista de vendas de discos mundialmente, com vendas estimadas em 150 a 300 milhões de discos. É conhecida pelo seu ecletismo, variando

entre diferentes vertentes do rock, com influências de hard rock, heavy metal, pop rock, folk e outros gêneros. Diferente da maioria das bandas de rock de seu tempo, *Queen* produzia composições sem muito compromisso lírico, com o principal intuito de alegrar as pessoas, sem muitos temas políticos. O vocalista Freddie Mercury se considerava um homem romântico e isso aparecia em suas faixas de letras.

Maroon 5 é uma banda de rock pop dos Estados Unidos. Estreiou em 2002, vendendo mais de 27 milhões de álbuns em todo o mundo. Sua história começou no colegial, em Los Angeles, na Califórnia. Os integrantes eram amigos, tinham 17 anos, e resolveram montar uma banda. Um ano após o seu primeiro show, em 1995, o grupo começou a ser procurado pela indústria fonográfica e assinou contrato com a Reprise Records. *Nirvana* foi uma banda norte-americana de rock formada pelo vocalista e guitarrista Kurt Cobain em 1987. Obteve grande sucesso no movimento grunge de Seattle no início dos anos 1990, desenvolvendo um som com contrastes dinâmicos, variando entre versos calmos e barulhentos e refrões pesados. Apesar de ter lançado apenas três álbuns, desde o disco de estreia, vendeu mais de 75 milhões de cópias em todo o mundo. A imagem do teclado como instrumento escolhido para a aprendizagem musical e os símbolos de notas musicais reforça a importância da música na vida da aluna.

Além das referências de produções cinematográficas / televisivas e das bandas musicais, a aluna insere referências de desenho animado, super-herói e história em quadrinhos. O desenho animado em questão trata-se de um anime chamado Naruto. Anime refere-se às animações produzidas no Japão, a partir de 1917 e intensificadas no fim da Segunda Guerra mundial, quando os artistas japoneses tiveram contato com a cultura ocidental pop dos Estados Unidos. Costumam ser adaptações de mangás (as histórias em quadrinhos japoneses) que alcançaram muito sucesso de vendas. Os animes e mangás possuem algumas características próprias como cabeça e olhos grandes, conferindo mais emoção aos personagens, apesar de algumas produções se assemelharem às proporções dos desenhos ocidentais. Os cabelos costumam ser coloridos e com movimento exagerado, enfatizando a ação. No processo de produção do anime, assim como demais animações, consta o storyboard, a dublagem, o design de personagens e a animação em si, que, desde os anos 1990, passou a envolver os softwares 2D e imagens geradas por computador. Podem ser distribuídos como séries televisivas, filmes ou home vídeo, popularizados na década de 1980 com o VHS. Além do anime, o mangá costuma ser produzido com produtos relacionados como videogame e brinquedos.

O Naruto é uma série de mangá escrita e ilustrada por Masashi Kishimoto, contando a história do personagem Naruto Uzumaki, um jovem ninja que luta para ser o líder de sua vila. A série foi baseada em dois mangás do criador, Karakuri (1995) e Naruto (1997). A história faz referência à mitologia japonesa e narra o desenvolvimento das habilidades de Naruto adolescente como ninja, junto aos seus amigos também ninjas, em missões especiais. O anime adaptado do mangá foi produzido pelo Studio Pierrot e Aniplex, sendo transmitido pela TV Tokyo no Japão de 2002 até 2007. A adaptação brasileira foi exibida na Cartoon Network e no SBT, podendo ser encontrado atualmente na Netflix e Claro Vídeo. Naruto é a terceira série de mangá mais vendida em todo o mundo, sendo publicado em 35 países. Os jogos eletrônicos foram lançados pela Nintendo, Sony e Microsoft.

Ainda relativo às narrativas de personagens de quadrinhos, a aluna insere no trabalho o símbolo do personagem Capitão América; um escudo circular vermelho, branco e azul com uma estrela central. Além disso, insere também o logotipo da *Marvel*, editora de histórias em quadrinhos americana. O Capitão América surgiu em 1941 como super-herói de histórias em quadrinhos americanos criado por Joe Simon e Jack Kirby, entrando no universo Marvel Comics em 1964. Foi pensado como um personagem patriótico para lutar na Segunda Guerra Mundial, tendo sua roupa inspirada na bandeira dos Estados Unidos. Sua história narra que nasceu em 1922 e cresceu como filho de imigrantes pobres que faleceram em sua adolescência. Era um jovem com problemas de saúde que desejava servir aos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial, porém, ao se alistar, foi recusado devido à sua saúde debilitada. Disposto a conseguir, aceita participar de um experimento de criação de soldados a partir de um soro que produzia condições físicas elevadas. Graças a esse soro, se torna resistente, veloz e lutador de artes marciais, sendo considerado um líder e estrategista em táticas de guerrilha. Seu escudo é sua principal arma, indestrutível, feito com o metal fictício vibranium, e seu uniforme possui uma malha de titânio para maior proteção, resistente ao fogo e a perfurações. O personagem do Capitão América já foi produzido em diferentes épocas para diversas mídias: cinematográficas, séries televisivas, animações e jogos de videogames.

A Marvel Comics é uma editora norte-americana fundada em 1930 por Martin Goodman, considerada a maior editora de histórias em quadrinhos do mundo. Ela trabalha com personagens que refletem lugares da vida real, como Nova York. Na década de 1950, a criação da revista *Quarteto Fantástico*, explorando o gênero super-hérois, fez muito sucesso, levando a Marvel a publicar outras, como a do Homem-Aranha. Suas criações

se diferenciaram por explorarem a humanização dos personagens, principalmente seus problemas pessoais. No Brasil, seus quadrinhos são publicados pela editora Panini Comics.

Observamos também no trabalho dois símbolos de times de futebol, do Clube Atletico Mineiro e do *Chelsea Football Club*. O Clube Atlético Mineiro é um clube de futebol profissional brasileiro sediado na cidade de Belo Horizonte em Minas Gerais. Foi fundado em 1908, sendo apelidado de Galo, mascote oficial. Foi campeão 49 vezes pelo Campeonato Mineiro e campeão brasileiro três vezes, além de ter outros títulos importantes. Em 2014 foi eleito o melhor time da América do Sul e sexto do mundo. O símbolo representado no trabalho trata-se de seu escudo, que possui as listras e as cores branca e preta presentes no uniforme, além de uma estrela amarela representando o Campeonato Brasileiro conquistado em 1971. O *Chelsea Football Club* é um dos maiores clubes de futebol da Inglaterra, sediado na cidade de Londres e fundado em 1905. Conquistou diversos títulos importantes como o Mundial de Clubes da FIFA e a Liga dos Campeões da UEFA, se destacando no futebol europeu com aproximadamente 22 milhões de torcedores. Suas cores tradicionais são o azul e branco, e seu escudo, símbolo inserido no trabalho, possui a silhueta de um leão segurando uma bengala.

As redes sociais também são inseridas na obra a partir de suas logomarcas. Ela faz menção ao *Tik Tok* e ao *Twiter*. O *Tik Tok* é uma rede social em aplicativo criada na China em 2016 e lançado internacionalmente em 2017. É uma plataforma que permite aos usuários criarem e postarem vídeos de até 10 minutos. Esse limite de tempo foi aumentando gradualmente, no início era de 15 segundos, depois 60 segundos, 3 minutos, 5 minutos e atualmente 10 minutos. Tais vídeos podem ter música, serem acelerados, desacelerados ou intervenções com filtros, sendo compartilhados com os demais usuários na plataforma do *Tik Tok* ou em outras plataformas sociais. Atualmente, o *Tik Tok* tem atuado na viralização de danças ao redor do mundo. Essas danças em vídeos curtos promove a autopublicidade e engajamento de artistas e usuários que querem viralizar, provocando o debate sobre o imediatismo e o reconhecimento de pessoas que não são profissionais da dança, mas realizam uma espécie de apropriação. As viralizações ocorrem quando pessoas com muita visibilidade repostam conteúdos, sendo estratégico inclusive cantores contratarem *influencers* da plataforma para dançar ou criar coreografias de trechos da música que será lançada. O nome *Tik Tok* se relaciona ao tempo marcado do relógio, indicando a marcação do tempo dos vídeos, e a logomarca inserida

no trabalho da aluna tem como símbolo a colcheia, uma figura musical cuja duração é de 1/8 de uma semibreve ou metade de uma semínia.

O *Twiter* é uma rede social que permite aos usuários escreverem atualizações pessoais em textos de até 280 caracteres. A logomarca do pássaro azul, presente no trabalho da aluna, foi modificada em 2023 para a letra X, novo nome da plataforma. O passáro estava relacionado à ação de gorjear, significado de *Twiter* em inglês, transmitindo a ideia de que o usuário estaria gorjeando pela internet através de suas mensagens. As atualizações são exibidas em tempo real, tendo o *repost*, além das *hashtags*, uma função importante na disseminação das informações. Devido às repostagens em alta velocidade, o *Twiter* atua na viralização de informações sobre ocorridos, provocando o engajamento ou a repúdia à fatos e pessoas.

7.3.2.2 A construção da identidade por meio de imaginários globais

O senso de identidade desenvolve-se em todo nosso ciclo vital, no qual passamos por uma série de períodos distintos. No entanto, a construção da identidade pessoal é considerada o principal desafio a ser desenvolvido durante a adolescência, implicando a definição de quem somos e a busca pelos nossos valores. Esse processo de construção da identidade acontece através das trocas sociais em um constante movimento. Sobre isso, Hall (2004) nos diz: “existe sempre algo imaginário ou fantástico sobre sua unidade, ela permanece sempre incompleta, está sempre em processo, sempre sendo formada” (Hall, 2004, p. 38). Possuir uma identidade pessoal implica um processo constante, ao mesmo tempo em que, segundo Erikson (1972), existe um comprometimento com a concepção de si mesmo que é contínuo no tempo e no espaço, de forma que os outros reconheçam essa semelhança e continuidade. Nesse sentido, compreendemos que os adolescentes, gradualmente, acessam escolhas no processo de construção do próprio sentimento de identidade.

Giddens (2005) destaca alguns fatores importantes na construção da identidade, como: gênero, orientação sexual, nacionalidade e classe social. O autor aponta também que desenvolvemos ao mesmo tempo dois tipos de identidade: a identidade social e a autoidentidade. A identidade social está relacionada com as características atribuídas ao indivíduo pelos outros, em uma dimensão coletiva, enquanto a autoidentidade se refere ao autodesenvolvimento e formulação pelo individuo de um sentido único e individual.

A globalização torna cada vez mais permeável o fluxo de imaginários, estimulando a oferta de referências para a construção de identidades coletivas, ao mesmo tempo em que nos desafia preservarmos quem somos. A distribuição de produtos midiáticos (como programas, filmes e músicas) permite que as pessoas ao redor do mundo compartilhem as mesmas experiências, transcendendo as barreiras geográficas e culturais. Os mercados culturais constituídos por grandes corporações são capazes de promover uma homogeneização por meio dos símbolos criados, que podem predominar como influencia na vida das pessoas, em detrimento das tradições locais.

Nesse processo de globalização, com múltiplas referências de imaginários, constatamos diferentes possibilidades de identidades híbridas, mesclando influências que questionam as noções de pertencimento.

> Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem "flutuar livremente". Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha. Foi a difusão do consumismo, seja como realidade, seja como sonho, que contribuiu para esse efeito de "supermercado cultural (Hall, 2004, p. 75)

No entanto, esse processo de homogeneização não é unidirecional, uma vez que, ao absorverem as influências externas midiáticas, os adolescentes também estão refletindo suas próprias identidades e particularidades. Pessoas diferentes entre si podem reinterpretrar os mesmos temas para refletirem questões pessoais. Diante da natureza fluida da identidade em um mundo globalizado, os adolescentes vivenciam um fenômeno que os permite escolher quais aspectos desejam manter e adotar. Essas identidades adotadas por eles são constantemente reformuladas em distintos contextos nos quais se veem como parte de múltiplas culturas. No processo de interpretação do mundo e da busca pela identidade, são confrontados a respeito de seus desejos.

A capacidade que os adolescentes possuem de navegarem pela *internet* e integrar influências diversas é uma característica da identidade global contemporânea, a qual eles assumem de forma multifacetada. Contudo, essa diversidade de referências também acarreta, na construção de suas identidades, incertezas e conflitos, à medida que buscam equilibrar a própria herança cultural com a demanda visual de um mundo globalizado.

Os efeitos dos meios de comunicação de massa atuam intensamente na experiência dos adolescentes em um mundo de imagens, realidades virtuais e de personalidades inventadas. Essa realidade representada encontrada na televisão, no cinema, nos jogos e nas redes sociais fornece valores e visões de mundo por meio de imaginários. As referências midiáticas encontradas no trabalho da Imagem 21 nos revelam imaginários que faziam parte da construção do sentido de identidade da aluna no momento em que o trabalho foi realizado.

Observamos, na apresentação, que a aluna faz sua narrativa identitária sob a influência de imaginários globais de forma predominante em relação às referências locais. O filme *Call me by your name* é italiano, enquanto *Pride and Prejudice* é um filme britânico-americano. As histórias de *Harry Potter* foram escritas por uma autora britânica e filmadas no Reino Unido. A série *Brooklyn Nine-Nine* é norte-americana. Duas das bandas de música mencionadas, *Maroon 5* e *Nirvana*, também são americanas, sendo a banda *Queen* britânica. Norte-americanos também são o personagem Capitão América e a editora de quadrinhos Marvel. A animação Naruto é japonesa e o time de futebol Chelsea Football Club é inglês. De referência local, a aluna apresenta apenas uma, o clube de futebol Atlético Mineiro. Fica evidente a influência das referências de imaginários globais na construção da identidade da aluna, principalmente ingleses e norte-americanos.

Os filmes *Call Me by Your Name* e *Pride and Prejudice* revelam uma faceta romântica da aluna, alimentada pelo imaginário do amor platônico, inalcançável, dramático e apaixonado. Ao trazer os personagens principais dos filmes para o trabalho, levantamos a possibilidade de essa aluna estar diante de questões sentimentais que envolvem os ideais românticos e não compreendidos do primeiro amor na faixa etária em que se encontra. Os personagens principais que formam os casais dos dois romances são espirituosos e aventureiros.

Elio é o personagem principal do filme *Call Me by Your Name*, retratado no trabalho três vezes. Um jovem músico de 17 anos, introspectivo e talentoso, que entra em conflito sobre o seu encontro com Oliver, de 24 anos. Elio vivencia a incerteza sobre a correspondência de Oliver na relação e o desejo por ele ao mesmo tempo. Enquanto Elio sofre devido à sua descoberta amorosa e sexual, Oliver se mostra mais consciente da impossibilidade de ficarem juntos. O casal encena a clássica história de amores imaginários e impossíveis. Em relação aos valores apresentados no enredo, vemos, na família de Elio, compreensão e acolhimento ao observar sua profunda tristeza. Seu pai lhe conta que estava consciente da sua relação com Oliver e confessa que quase teve uma

relação semelhante na sua juventude. Ele aconselha Elio a aprender com a sua dor e a crescer.

Em *Pride and Prejudice*, a personagem principal, Elizabeth Bennet, retratada no trabalho, lida com problemas relacionados à educação, cultura, moral e casamento na aristocracia do início do século XIX na Inglaterra. Ela é perspicaz e conquista o amor de Darcy, um homem rico, bonito e inteligente. O casamento é algo de extrema importância no enredo, além da formação do caráter e da moralidade. Vê-se, pela representação desses personagens no trabalho, o imaginário da aluna relacionado ao casamento romântico ao mesmo tempo com um lado questionador, pois a personagem se casa de acordo com os costumes da época, porém, em um universo de crítica e luta.

Outra parte em construção na identidade da aluna está voltada para o imaginário da magia e da fantasia, encontradas nos filmes de *Harry Potter*. Nesses filmes, os símbolos e personagens estão relacionados aos magos da Idade Média, mitos e lendas do universo da feitiçaria. As relações de amizade, a luta do bem contra o mal, além da busca pelo aprendizado e sabedoria, são valores importantes nas aventuras narradas na série, que se passam dentro do contexto de uma escola. Os símbolos inseridos no trabalho do brasão do quarto, da passagem para o trem e da carta convite evidenciam a manutenção do sentimento de pertencimento escolar, identificação com a turma de amigos e do imaginário lúdico que acompanha a passagem da infância para a adolescência.

A escolha pela representação da série norteamericana Brooklyn Nine-Nine no trabalho nos mostra o interesse da aluna pelos distintos imaginários que acompanham a personalidade das pessoas, afetando suas relações interpessoais. A série, além de explorar as personalidades humanas, também trabalha com os imaginários relacionados ao universo LGBTQIAPN+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais e Não-binários). Mais uma vez, a aluna demostra compreender as manifestações amorosas sexuais.

Quando a aluna faz menção no trabalho às bandas *Queen*, *Maroon 5* e *Nirvana*, traz o imaginário de transgressão presente nessas bandas de rock, da rebeldia e insatisfação com o mundo e os padrões estabelecidos. Esse traço de transgressão presente no universo do rock dialoga com a transgressão dos personagens nos filmes de romance escolhidos, ainda que sejam manifestações distintas, ambas lidam com o impulso de viver questionando as regras impostas.

O *anime* Naruto reforça o imaginário lúdico do adolescente inserido em uma turma de amigos lutando pela própria superação, assim como a superação vivida por um

herói como Capitão América. A inserção dos logos de clubes de futebol, seja como experiência global ou local, remete novamente ao imaginário de pertencimento social.

Vemos que, por meio de símbolos e personagens, a identidade da aluna é construída e apresentada por meio do consumo de diferentes tipos de imaginários midiáticos, como: do amor platônico, do amor romântico, da feitiçaria, da comunidade escolar, da amizade, da superação, da transgressão, da diversidade e do pertencimento.

7.3.3 Imagens 22 e 23 – Indícios de gostos, hábitos, sonhos e preferências

Nos trabalhos das Imagens 22 e 23, observamos um agrupamento de signos relacionados aos hábitos, gostos, sonhos e preferências, sugerindo a composição uma rotina. Ambos os trabalhos foram construídos utilizando ilustrações digitais que seguem um estilo publicitário que busca dizer quem são e a narrativa que estão construindo por meio do que gostam ou gostariam de fazer. Há os três tipos de classificações de signos de Peirce: índice, ícone e símbolo, sendo predominante o ícone indicial. Temos acesso ao que fazia parte da realidade do aluno antes do momento pandêmico de reclusão, através do que esses signos representam, indicam, sugerem e evocam? Eles nos colocam em contato com seus desejos, anseios, escolhas e características pessoais. Ainda que sejam signos icônicos no nível da aparência, são capazes de indicar uma conexão existencial com seu objeto dinâmico. “Para agir indicialmente, o signo deve ser considerado no seu aspecto existencial como parte de um outro existente para o qual o índice aponta e de que o índice é uma parte” (Santaella, 2018, p. 20). Nesse sentido, os signos escolhidos nos trabalhos agem como marcas e traços a respeito das escolhas que definem quem são os dois alunos, nos levando na análise, ao levantamento da relação do potencial sugestivo com o objeto em seu aspecto indicial e simbólico.

Replicação Imagem 22 e Imagem 23



Fonte: Banco de imagens da autora (2025).

Santaella (1995) cita que Peirce afirmou ser difícil, senão impossível, encontrar qualquer signo completamente destituído de qualidade indicial. Há uma ligação entre os signos nos trabalhos e a própria vida dos alunos que pede uma investigação dos vestígios e rastros que inevitavelmente deixaram sobre si mesmos. Esses signos funcionam como veículos que nos transportam e conduzem diretamente para o que consideravam relevante no preenchimento do cotidiano, ainda que fossem ações efêmeras e projeções de felicidade.

Em função da conexão que os índices estabelecem nos trabalhos, notamos que tanto se conectam existencialmente aos objetos individuais, quanto com os sentidos ou a memória dos alunos. Portanto, além de ser impossível haver algum signo no trabalho completamente destituído de qualidade indicial, há situações em que o referente não está no mundo exterior, mas no interior do pensamento, da memória, do desejo e da vontade. Quanto a isso, Santaella (1995) se refere à Peirce como taxativo, ao dizer que um índice representa um objeto em virtude de sua conexão com ele, independentemente se é natural, artificial ou mental.

No trabalho da Imagem 22, o aluno insere dois signos indiciais do contexto escolar, demonstrando a presença e a importância da escola em sua vida. Um quadro negro rodeado de materiais escolares como livros, caderno e lápis e um grupo de pessoas sorridentes com uma delas segurando uma vara apontada para frente, fazendo alusão ao papel do professor ensinando. Em uma outra figura, vemos signos indiciais do desejo por viagens internacionais: um ícone de avião junto com o passaporte e o cartão de embarque. O signo do estetoscópio pode estar indicando o sonho de se tornar médico futuramente. A bola de futebol demonstra o gosto pelo futebol, assim como o gosto pelo vôlei, por meio de figuras de pessoas saltando e dando saques com uma bola sobre a rede. As diversas figuras de *emojis*, indicam as diferentes emoções possíveis de serem sentidas e

provavelmente um momento de incertezas e inconstâncias que esse aluno vivia. A figura da balança, pressupõe que ou o aluno é do signo de libra, ou preza pela justiça ou pretende ser advogado, pois a balança, além de ser ícone indicial, funciona também triplamente como símbolo: astrológico, da advocacia e da justiça.

No trabalho da Imagem 23, logo acima da composição, o aluno escreve "*my self"*, que traduzido em português seria como "eu mesmo", no sentido de tudo o que foi inserido ser parte de quem ele era. Vemos, logo abaixo da escrita desse título, dois signos indiciais que nos dizem de sua paixão pelo vôlei como esporte: uma pessoa fazendo o passe e recepção com o ícone da bola do vôlei. O aluno insere uma figura jovem masculina junto a um cachorro, demonstrando seu apreço por esse animal ou uma relação existente com algum específico. Insere também dois ícones da comida japonesa, o *shakê* e o *skin*, indicando a preferência por essa culinária. Um grupo de jovens foi inserido para se referir à importância da turma de amigos em sua vida. Ele acrescenta a imagem do território do Brasil com o símbolo da bandeira nacional dentro e a bandeira do Canadá. A presença desses dois símbolos revela que o aluno possui orgulho de ser brasileiro, ao mesmo tempo em que considera a cultura canadense. Esse apreço pelo Canadá deve-se provavelmente pelo fato de já ter conhecido o país ou possuir planos de visitá-lo. O *emoji* do floco de neve pode significar a preferência pelo frio ou lugares com neve. Ele introduz no trabalho a *hashtag* escrita em inglês *justice*, indicando seu senso de justiça. Insere também o símbolo do signo de escorpião, denotando possuir características da personalidade desse signo. Por fim, acrescenta uma ilustração simbólica do imaginário de uma praia paradisíaca, contendo o por do sol na praia, coqueiros e uma pessoa com a prancha de surf, indicando seu desejo por estar em um lugar assim.

7.3.3.1 A projeção do discurso publicitário como oferta de modos de ser e de viver

A apresentação dos gostos, preferências, hábitos e sonhos encontrados nos trabalhos dos dois alunos foi pensada a partir de suposições levantadas pela indicialidade dos ícones e símbolos escolhidos por eles para falarem de si mesmos. A indicialidade existente nos trabalhos foi produzida por meio da apropriação de ícones e símbolos de bancos de imagens que ofertam ilustrações para criações gráficas. A imensa oferta de todo tipo de ilustração reflete uma sociedade na qual a representação dos estilos de vida e das identidades são ofertadas visualmente baseadas no modelo de consumo.

Sendo a nossa sociedade repleta de variadas oportunidades, nós, como membros consumidores, temos autonomia para escolher o que queremos consumir como modo de ser e viver. Essa habilidade que adquirimos como consumidores nos permite criar e realizar fantasias identitárias. Nesse sentido, a estética publicitária e seus modos de discursos possui uma grande influencia da percepção de como somos e vivemos. Santos (2011, p. 217 cita Proulx e Breton (1997), em uma análise do simbolismo das marcas no discurso publicitário, ao afirmar que "A publicidade mantém uma relação estreita com a sociedade: ao mesmo tempo que reflecte a cultura circundante, também colabora, dinamicamente, na sua evolução, através da acção sugestiva que a caracteriza, agindo como força influenciadora".

A apresentação da narratividade de vida dos alunos autores desses dois trabalhos projetou, por meio de ícones indiciais e simbolismos, o mesmo modo que a publicidade projeta significados imateriais ao transformar a aquisição material em uma experiência cultural. A aposta que a publicidade faz no simbolismo e na indicialidade atribuindo características incorpóreas, valores e sentimentos para transpor a materialidade está presente no pensamento construtivo dos alunos. As escolhas que fizeram por comidas, esportes, lugares, signos, profissões etc., comunicam necessidades humanas como meios de satisfação, poder e imaginários sociais.

Quando adquirimos um produto, também compramos o que ele representa como identidade, posicionamento e valores associados, esperando que tudo isso seja transposto para nós. A escolha pela profissão futura, a degustação de uma comida preferida, a aquisição de um animal de estimação, a prática de um esporte, a identificação com o próprio signo ou o desejo de fazer uma viagem internacional também representam formas de consumo. Trata-se de um consumo de estilos de viver que também possuem determinada identidade, posicionamento e valores associados. O *modus operandi* dos hábitos de consumo material, pelo fato de estarem vinculados a projeções fantasiosas criadas pela publicidade, foi transferido para todo tipo de escolha pessoal. Inclusive, as escolhas passaram a ser encaradas como ícones publicitários, expostos organizadamente, como em anúncios, nos trabalhos dos alunos.

Essas escolhas, vistas nos trabalhos como ícones e símbolos indiciais, afirmam, evidenciam, categorizam, rotulam e demarcam os sujeitos autores através do caráter de adjetivação. Nesse sentido, o consumo dos estilos e identidades escolhidas por eles espelha quem são, mas também o que pretendem ser, assim como a publicidade que projetam imagens à marca de acordo com aquilo que os consumidores querem projetar ao

usá-la. O consumo é, por isso, uma importante dimensão na nossa construção pessoal. Podemos dizer que, ao realizar os trabalhos dessa maneira, os alunos agem como consumidores ao adquirir um produto no qual diversos elementos são avaliados: "(…) o que pensamos ser, o que desejaríamos ser (o eu ideal), aquilo que podemos ser aos olhos dos outros (o eu ideal para os outros), e o que desejaríamos ser para os outros (…)" (Dubois, 1993, p. 52).

Assim, o motivo desencadeador das escolhas pessoais representadas nos trabalhos pelos seus indícios pode ser por semelhança real com o aluno ou por apenas aspiração a vir a ser. Ao inserir o símbolo de seu signo, por exemplo, tanto pode ser por um comportamento real e verificável, como pode estar presente uma vontade de alcançar os traços projetados socialmente pertencente a esse signo. Escolher a profissão de médico ou advogado também possui um sentido simbólico referente àquilo que o sujeito ambiciona como pretensão social. Ou seja, tanto o consumo de objetos quanto as escolhas por comidas, lugares, esportes, profissões etc. podem possuir interesses que sejam se assemelhar ou visar atingir objetivos mais pretenciosos.

Devido a cada compra que fazemos indicar uma nova possibilidade de personalização, os hábitos de consumo mudam as nossas construções identitárias e, consequentemente, as nossas escolhas pessoais. Em todo caso, observamos nos trabalhos representações internalizadas dos alunos e socialmente partilhadas que são entendidas como manifestação identitária deles no momento em que foram realizados, como um modo de vida imaginário de consumidores. Os trabalhos tornaram visíveis as características pessoais dos alunos, determinando estatutos sociais e projetando uma imagem desejável de cotidiano para me influenciar, como interlocutora, em relação à suas narrativas de vida.

8 CORPUS IV – IMAGINÁRIOS METAFÓRICOS DE REALIDADES EMOCIONAIS

Os quatro trabalhos do quinto conjunto do corpus serão os últimos a serem analisados e fazem um contraponto em relação aos demais. Esse contraponto deve-se ao jogo subjetivo e metafórico criado por elementos figurativos. Diante do contrato estabelecido, alguns alunos sentiram-se à vontade para expressarem os sentimentos mais íntimos de forma poética. São trabalhos realizados por alunos do 8º ano, que tratam de emoções não explícitas, que de fato parecem responder o que sentiam diante de um contexto no qual a morte estava presente. Os trabalhos foram realizados com materiais físicos como pincel, tinta, papel, cola, canetinha e também com recursos digitais como colagem e sobreposição de imagens. Vejamos cada um dos trabalhos.

Figura 25 – Imagem 25 – Emoção A



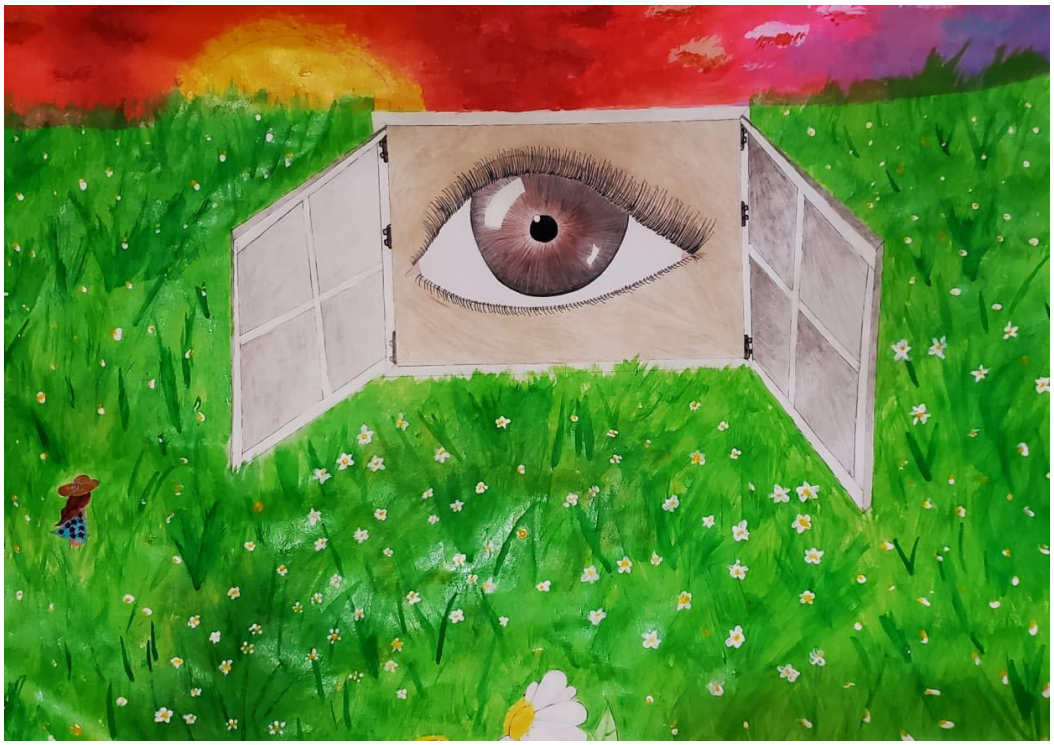
Fonte: Banco de imagens da autora (2025).

Figura 26 –Imagem 26 – Emoção B



Fonte: Banco de imagens da autora (2025).

Figura 27 –Imagem 27 – Emoção C



Fonte: Banco de imagens da autora (2025).

Figura 28 – Imagem 28 – Emoção D



Fonte: Banco de imagens da autora (2025).

Esses trabalhos transitam entre os cinco domínios de imagens presentes no território da visualidade, descritos por Santaella (2012): o domínio das imagens mentais, o domínio das imagens perceptíveis, o domínio das imagens como representações visuais, o domínio das imagens verbais e o domínio das imagens ópticas. O domínio das imagens mentais se configura como imagens imaginadas e oníricas, que, por isso, não precisam estar vinculadas a imagens já vistas no mundo físico. Elas saem de nossas mentes e se projetam com liberdade. O domínio das imagens perceptíveis refere-se àquelas apreendidas do mundo visível, diretamente da realidade que vivemos. O domínio das imagens como representações visuais corresponde às produções visuais (desenhos, pinturas, fotografias, televisivas e computacionais). O domínio das imagens verbais é construído por meios linguísticos como as metáforas e descrições, enquanto o domínio das imagens ópticas está relacionado a espelhos e projeções.

Esse trânsito entre os diferentes domínios resultou em imagens que funcionam como duplos, pois representam o mundo visível por meio das relações de semelhança que mantêm. Entretanto, nem sempre estão reproduzindo aspectos do que é naturalmente visível. Por isso, para Santaella (2012), estariam também ao mesmo tempo em duas modalidades de imagens: figurativas, pois se assemelham a algo existente no mundo,

mesmo que imaginárias, e simbólicas, pois apresentam figuras reconhecíveis que representam camadas de significados que vão além do que estamos vendo.

Essas representações visuais ampliam nossa capacidade perceptiva, preenchendo funções artísticas com múltiplas camadas: subjetivas, estéticas, antropológicas e tecnológicas. Elas possuem esquemas mentais que implicam convenções de representação que podem ser universais para a percepção visual, mas não prescindem da necessidade de um processo de interpretação.

8.1 Materialidade: trabalhos de arte analógicos em contraponto aos digitais

Diferentemente dos demais conjuntos, nesse, temos trabalhos analógicos de desenho, pintura e colagem manual. Pensar as técnicas em artes plásticas pressupõe considerar os materiais, os instrumentos e os suportes utilizados. Porém, dois dos quatro trabalhos foram feitos digitalmente, um com sobreposição de fotografias e outro com interferência gráfica na fotografia. Todos eles, digitais e analógicos, precisaram ser transformados em arquivos visuais para postagem na plataforma.

8.1.1 Imagens 25 e 26 - Manipulação de imagens fotográficas

No trabalho da Imagem 25, o suporte é uma mídia que reúne técnicas digitais de sobreposição fotográfica. Foi realizado no software *Canvas*, uma plataforma de design gráfico já mencionado nas análises anteriores. Esse dispositivo é atualmente um dos mais populares para a produção de imagens digitais com efeitos diversos. Por meio dele, a aluna criou um trabalho visual de características fotográficas. Ela sobrepõe diferentes registros de imagens (mata, estrada, mar, lua, nuvens) e acrescenta um desenho de navio. O resultado gerado remete a uma fotografia digital artística.

Diferentemente de alguns autores que chamam a fotografia de imagem técnica, Santaella (2012) prefere chamar de imagem tecnológica, pelo fato de uma máquina integrar a técnica no seu processo, automatizando-o. Para ela, o significado de técnica se tornou mais complexo com as tecnologias industriais, sendo habilidades introjetadas pelo indivíduo, enquanto tecnologia envolve um dispositivo, aparelho ou máquina capaz de possuir fora do nosso corpo um saber técnico. Esse tipo de tecnologia começou com a fotografia reproduzindo as funções oculares, como já mencionado em capítulo anterior. A tecnologia, portanto, absorve e vai além da técnica.

A fotografia herdou a tradição da pintura de codificar por meios artificiais os objetos do mundo visível com fidelidade. Mas essa fidelidade é paradoxal, pois os vestígios do objeto fixado não são o objeto. Apenas emanação. Esta é a condição, portanto, da imagem fotográfica: uma duplicidade como condição de similaridade, que, para Santaella (2012), seria herdada do Renascimento. O trabalho em questão utiliza-se de uma perspectiva que se aproxima da pintura de paisagem, no entanto, os vestígios do mundo visível como a estrada e o mar, ao serem sobrepostos em uma única imagem, se tornam parcialmente fiéis, provocando uma quebra da condição fotográfica.

Para compreendermos como significar o trabalho, devemos antes considerar como foi produzido e com quais meios disponíveis. Sabemos que a fotografia é um registro de fragmentos do mundo visível, seja sobre suporte químico, ou utilizando tecnologia de produção da imagem por meio de câmeras digitais. No trabalho fotográfico da aluna, ela não realiza o processo de captura, mas, sim, a escolha das fotografias que estão sobrepostas. Não se sabe se elas foram escolhidas previamente e disponibilizadas pelo dispositivo *Canvas*, ou encontradas na internet. A forma de produção e os meios utilizados, dessa forma, não se localizam na produção fotográfica realizada com uma câmera e, sim, no manuseio do dispositivo *Canvas*. O ato de fotografar, que é acompanhado de movimentos corporais de escolhas e decisões para selecionar os enquadramentos e ângulos, nesse caso, restringi-se ao movimento dos dedos para a criação na tela do celular ou computador.

É interessante também notar que a ação de fotografar, tornada trivial com o advento das câmeras digitais e telefones celulares providos de câmera, pode ser, inclusive, substituída pela ação de escolha de imagens fotográficas em banco de imagens e pelo manuseio do dispositivo para criação de efeitos ópticos. Assim como fotografar se tornou um ato indiscriminado facilitado pelas máquinas, a criação fotográfica digital também se tornou pelos múltiplos recursos disponíveis.

Precisamos analisar também como a aluna representou o objeto que está fora da linguagem utilizada. Questões encontradas no campo da fotografia como a distância, a posição e o ângulo diante do motivo retratado, estão presentes no trabalho, pois a aluna escolhe imagens relativamente panorâmicas do mar e da estrada, com uma linha de fuga que cria uma perspectiva de profundidade. Vejamos:

Replicação da Imagem 25



Fonte: Banco de imagens da autora (2025).

Diante do poder indicador da fotografia, que é a referência real como um reflexo e espelho de similaridade com o objeto registrado, o trabalho desconstrói princípios como a presença física diante do objeto, a singularidade do instante captado e o testemunho documental. Ao mesmo tempo, pelo fato de ser também um duplo de uma vasta realidade, é capaz de ofertar ao olhar atmosferas e significações imanentes do tema oferecido.

Na Imagem 26, notamos que o aluno também se utiliza do recurso fotográfico, porém, ao invés de sobrepor imagens, duplica seu autorretrato em duas posições diferentes e cria uma intervenção digital explorando a cor branca e a cor preta como fundo.

Replicação da Imagem 26



Fonte: Banco de imagens da autora (2025).

As imagens de autorretrato podem ter sido feitas pelo próprio aluno, utilizando o recurso temporalizador do celular, que permite programar o registro após determinado tempo, ou podem ter sido registradas por outra pessoa. Uma vez registradas as imagens, foi necessário recortar as figuras, retirando o fundo que existia no momento do registro. Esse tipo de efeito de recorte de uma figura pode ser conseguido utilizado o programa

Photoshop ou mesmo aplicativos como *Picsart*, que, como dito, permite retirá-los de forma gratuita.

Com as figuras recortadas, o aluno inseriu a figura que o retrata sentado sobre um fundo preto. Utilizando a ferramenta de borracha, retirou parte do fundo preto em formato curvo, criando uma espécie de cápsula para inserir, em fundo branco, a segunda figura, que o retrata de pé. Esses recursos de inserção de figura em outro plano, assim como apagar parte do fundo, são encontrados em programas tradicionais de edição de imagens. como *Photoshop* ou mesmo nos novos aplicativos de criação como *Canvas*.

O *Photoshop* é um *software* de edição de imagens digitais desenvolvido inicialmente em 1987 nos Estados Unidos por Thomas Knoll e John Knoll. É considerado popular no mercado dos editores profissionais. O programa foi destinado desde o início como ferramenta de manipulação de imagens digitais. O uso das camadas foi desenvolvido antes do *Photoshop* por ilustradores em 1914, com o desenho sobre folhas de acetato. Portanto, é um recurso físico que foi aproveitado pelo programa, assim como efeitos que reproduzem técnicas de pintura e máscaras, além de permitir a aplicação de filtros, regulagem das cores e da exposição.

Em ambos os trabalhos, a possibilidade dos programas / aplicativos, manuseados em hiperdispositivos como celulares e computadores, de manipular e de editar as fotografías converteu os usuários não somente em fotógrafos, mas também em editores e curadores. Sobre esse fenômeno, Carlón (2013) disse:

> Hoy, que la apropiación, la intervención y el montaje han llegado ya gracias a la digitalización y a los nuevos medios a la producción cotidiana de millones de usuarios anónimos, no podemos menos que concluir que el efecto Arte contemporáneo se ha vuelto dominante en el ambiente híbrido, mediático y social en el que vivimos. (Carlón, 2013, p. 13)

Com a intervenção digital nos trabalhos, os valores temporais foram alterados e as opções espaciais reconfiguradas. Ainda que o externo fotográfico esteja internalizado nos trabalhos, referenciando os objetos, o caráter estético obtido com a manipulação permite que as imagens portem ao mesmo tempo valores simbólicos e significados coletivos.

8.1.2 Imagens 27 e 28 - A pintura, o desenho e a colagem em papel contrastando com o digital

O trabalho da Imagem 27 é uma pintura de guache realizada no papel, utilizando pincél, tinta e água. Há, no centro do trabalho, um desenho de janela com a figura de um olho que possui detalhes feitos com caneta nanquim. A aluna mescla a técnica da pintura guache com o desenho. Enquanto a pintura tem como característica a sobreposição de camadas de tintas pinceladas, o desenho é caracterizado pela presença das linhas. A pintura, sendo uma técnica na qual se aplica pigmentos em uma superfície, com diferentes formas, texturas e cores, é uma das mais antigas, sendo presente desde a pré-história com a pintura rupestre. Na antiguidade grega, não foi muito explorada como na Idade Média, tendo cada vez mais importância a partir do Renascimento.

A palavra guache tem origem na palavra italiana *guazzo,* que significa “tinta de água”. É uma técnica muito antiga, que foi usada nas iluminuras durante a Idade Média, e depois passou a ser usada com frequência no século XVI em toda a Europa. A característica da técnica é similar a aquarela. Porém, no caso da pintura guache, a tinta tem uma consistência mais densa e opaca devido ao pigmento branco que possui e a goma-arábica como aglutinante. Essa mistura resulta em cores mais fortes e menos transparentes que as obtidas com a aquarela.

Replicação da Imagem 27



Fonte: Banco de imagens da autora (2025).

Muito provavelmente, antes de realizar a pintura com guache, a aluna fez o desenho à lápis grafite daquilo que estaba concebendo como uma obra de paisagem. O desenho á lápis grafitte com borracha também é uma técnica muito antiga e tradicional. O lápis é uma barrinha fina de carvão com um envoltorio de madeira para permitir o manuseio manual e a borracha costuma ser feita de látex extraída da seringueira ou

derivados de petróleo. A diferença entre o desenho feito com grafite e borracha e a pintura a guache, é poder ser apagado. O desenho funciona como um esboço em que projetamos e experimentamos os elementos da composição imaginada. Uma vez satisfeita a concepção, pode-se pintar com a tinta nas cores desejadas.

Mas, além do desenho à grafitte como esboço inicial, é possível perceber a sua presença também na finalização da pintura, ao utilizar a caneta nanquim. A tinta nanquim, originária da China e desenvolvida há mais de dois mil anos, é constituída por nanopartículas de carvão suspensas em solução aquosa e estabilizadas com goma arábica. Na técnica do desenho a nanquim, a linha é feita com essa tinta, tradicionalmente, preta, aplicada sobre o papel. Antigamente, era feito com pincel ou caneta de bambu chanfrada, hoje em dia, existem diferentes tipos de caneta que variam com pontas mais finas ou grossas, arredondadas ou quadradas.

O trabalho da Imagem 28 conjuga desenho com colagem no papel. A aluna recorta e cola sobre um papel de fundo branco, a forma de nuvens em papeis de diferentes cores e a imagem de uma flor. Ela também cola a palavra *"Falling"*, composta por letras recortadas de diferentes textos impressos. E em meio a colagem, insere um desenho humano figurativo.

Replicação da Imagem 28



Fonte: Banco de imagens da autora (2025).

Como já mencionado, a técnica da colagem de papel surgiu na Arte com as experimentações cubistas, propondo a combinação de referências figurativas com elementos táteis, recorrendo a todo tipo de material, principalmente impressões. Foi utilizada também pelos surrealistas, incorporando posteriormente ferramentas digitais de criação. No caso do trabalho da aluna, ela realiza a colagem tradicional de recortar o papel no formato desejado e fixá-lo com cola branca. A ilustração figurativa utilizando apenas

a caneta nanquim, junto com a técnica da colagem de papel, cria um contraste visual entre a forma, a cor e a linha.

Esses dois trabalhos representam, em relação às demais técnicas, o suporte e os materiais mais tradicionais e antigos no campo das Artes. Neles, as alunas trabalharam movimentando-se corporalmente, e não apenas com o manuseio de dispositivos digitais de tela.

Diferente dos trabalhos digitais realizados com aplicativos e programas que possuem a opção de desfazer uma ação e retornar ao ponto anterior, a tinta guache e a caneta nanquim não permitem que sejam apagadas, somente a sobreposição de uma camada de tinta branca ou de corretivo.

Outra característica importante da pintura, do desenho e da colagem no papel, em relação aos demais trabalhos, é o fato de serem obras únicas e originais. Nas criações digitais, o arquivo pode ser copiado e replicado quantas vezes for necessário. Pode também ser enviado e distribuido globalmente pela internet e plataformas virtuais. A obra física, para ser reproduzida e distribuida, deve ser fotografada ou scaneada, se tornando digital. Nesse caso, não temos mais a obra original e sim uma cópia.

8.2 Gênero situacional: estilos e linguagens como manifestação do subjetivo

Como estratégia, cada um dos alunos desse conjunto encontrou sua própria maneira de se expressar artisticamente. Eles buscaram representar as emoções que sentiam naquela circunstância de forma subjetiva e metafórica, utilizando-se da figuração.

A subjetividade está relacionada ao nosso mundo interno, sentimentos, pensamentos, desejos e perspectivas. O processo subjetivo manifesta a construção do psiquismo de cada um, por isso, é variável para cada pessoa, enquanto a metáfora compara subjetivamente duas coisas de forma implícita. No caso da metáfora visual, uma imagem simboliza outra, transmitindo uma mensagem. Essa imagem pode ser uma cor, um signo, um estilo ou uma convenção.

A idéia de arte presente nos trabalhos de forma figurativa, com jogo de perspectiva e de cores, pertence ao mundo ocidental, forjada no Renascimento, período referente à civilização europeia entre 1300 e 1650, quando se desenvolveu a ciência moderna, a música, a literatura e as artes visuais (arquitetura, escultura, pintura). As artes do Renascimento privilegiaram o indivíduo e a imitação da natureza, utilizando o raciocínio e a matemática. O modelo estético da perspectiva monocular realista, a pintura como

janela e o estudo da luz e sombra perduraram por séculos até o início do modernismo no século XIX.

Além da referência ao Renascimento, há nos trabalhos também semelhanças com princípios de movimentos modernistas como impressionismo, dadaísmo e surrealismo. A Arte Moderna corresponde à ruptura dos princípios renascentistas ao liberar a criação pictórica da semelhança com o mundo, gerando estilos e movimentos com possibilidades de encontrar novas lógicas internas de vertente subversora ou com pesquisas da luz, da forma e da cor. A variedade de práticas criadas ampliou o espectro das produções artísticas, caracterizando posteriormente a contemporaneidade.

8.2.1 Imagem 25 - Fotomontagem surrealista

O trabalho criado pelo aluno remete às fotomontagens surrealistas criadas no âmbito do modernismo do início do século XX. Porém, diferente da junção de figuras de revistas e jornais, vemos uma sobreposição de imagens digitais. De todo modo, prevalece a fotografia e a montagem como recurso visual.

No contexto do modernismo brasileiro, Chiarelli (2003) recorda que a fotografia foi usada de maneira muito esporádica, na maioria das vezes, como atividade periférica. Segundo ele, as produções que se dedicaram à fotografia gravitaram em torno das fotomontagens fortemente vinculadas ao surrealismo. Realizadas entre os anos 1930 e 1950, ele cita as contribuições de Jorge de Lima, Athos Bulcão e Alberto da Veiga Guignard.

Diferente das fotomontagens construtivistas e dadaístas que buscavam romper com a tridimensionalidade na pintura, a fotomontagem de caráter surrealista possuía outras propriedades relacionadas ao plano pictórico, além da ilusão de profundidade. Chiarelli (2003) explica que, na fotomontagem surrealista, ao invés do embate com a realidade caótica e fragmentária da vida contemporânea encontrado nas obras construtivistas e dadaístas, o artista se volta para a busca da liberdade e sua realidade interior. Assim, cria-se um espaço contínuo de um universo misterioso de clima onírico e lugares improváveis, se dirigindo, antes de mais ninguém, ao próprio artista, o primeiro e principal observador de sua própria subjetividade.

Figura 29 – Imagem 29 – A Invenção da Polícia, 1943 (Jorge de Lima) e Imagem 30 – s/ título, 1940 Alberto da Veiga Guignard



Fonte: Pinterest (2025); Casa Vogue (2015)[12].

Chiarelli (2003) conclui que a fotomontagem, entendida como atitude desestruturadora dos conceitos mais conservadores da arte burguesa, não se desenvolveu no Brasil durante os primeiros 50 anos do século XX. No entanto, as relações da arte brasileira com a fotomontagem e o legado surrealista internacional se tornaram mais intensas a partir dos anos 1960.

> A apropriação de imagens pré-existentes – a base da fotomontagem – e aquela já clássica definição da beleza surrealista – "tão belo quanto o encontro de um guarda-chuva e uma máquina de costura numa mesa de operação" – sobretudo quando unidos (mas não apenas), estarão presentes em importantes poéticas de artistas brasileiros da segunda metade do século XX (Chiarelli, 2003, p. 81).

A partir dos meios digitais, surge uma nova compreensão das fotomontagens, agora manipuláveis por meio de softwares que alteram a saturação, a exposição, o contraste, sobrepõem camadas, dentre outros efeitos, oferecendo a possibilidade de ampliação das narrativas fictícias.

8.2.2 Imagem 26 - Fotoperformance existencial

No trabalho da Imagem 26, temos uma fotoperformance com intervenção digital. A principal característica da fotoperformance não é apenas registrar e ser a imagem da performance e sim um documento em imagem como conceito e suporte da performance.

[12] Disponível em: https://br.pinterest.com/pin/305330049715576507/. Acesso em: 1 ago. 2025. https://casavogue.globo.com/MostrasExpos/Arte/noticia/2015/07/retrospectiva-da-obra-de-alberto-guignard.html. Acesso em: 1 ago. 2025.

A fotoperformance se tornou uma linguagem protagonista na arte contemporânea diante da tendência de desmaterialização e uso do registro fotográfico que se iniciou com as experimentações das vanguardas modernas, intensificando com as artes efêmeras praticadas nos anos 1960 e 1970 como *land-art*, arte conceitual, *happenings* e *performance*.

Segundo Vinhosa (2019), encenar para a câmera foi uma maneira que muitos artistas encontraram para repensar os conceitos da pintura e da escultura. As ações planejadas conceituais, descritivas ou ficcionais, dirigidas ou não para uma audiência, se serviam e dependiam das qualidades da fotografia. O pesquisador cita o livro *Le corps-caméra, le performer et son image*, de Sophie Delpeux (2010), para pensarmos o lugar que as imagens de performance ocuparam no contexto das artes corporais.

> Neste sentido, Delpeux nos conduz por um caminho reflexivo que nos faz ver nos documentos de época, não o substituto da performance, mas como uma outra forma de experiência que envolve o corpo flagrado em ato de representação e sua representação em imagem, uma representação da representação ou um corpo que se dá como imagem e que, em retorno, produz uma outra imagem. (Vinhosa, 2019, p.277)

Durante os anos 1970, a performance já era uma modalidade artística individualizada na qual os artistas pensavam mais criticamente na importância da fotografia como suporte. Vinhosa (2019), em sua pesquisa, relata que nesse período no Brasil era escassa a presença da fotoperformance, mas que veio a ser forte como linguagem a partir dos anos 2000, com nomes como Berna Reale, Rodrigo Braga e Airton Hieráclito.

O trabalho de fotoperformance da Imagem 26 retrata o aluno em dois momentos diferentes com duas posições corporais e um jogo entre o preto e o branco por meio da roupa e da intervenção digital no fundo. Encontramos essa característica minimalista em outras obras de fotoperformance, como as do artista português Gonzalo Bénard, que, na série "*Hard Softness*", cria fotografias em fundo claro pintadas de preto para criar uma ideia de vazio, seja como um espaço dentro ou um espaço fora. Suas obras costumam estar ligadas ao simbolismo, à dicotomia corpo/mente, à identidade, à psicanálise e à espiritualidade.

Figura 30 – Imagem 26 e Imagem 31 – “Hard Softness”2017, Gonzalo Bénard



Fonte: Banco de imagens da autora (2025); Gbenard (2025)[13].

A série de fotoperformance da artista carioca Celina Portella também dialoga com o trabalho. Ela cria uma sequência de nove fotos com intervenção de pintura na cor preta que vai tomando o espaço do fundo em branco. Nas últimas fotos, ela se encontra encolhida em um pequeno espaço não ocupado. A série se chama “Fotonovela da Opressão”, de 2018.

Figura 31 – Imagem 32 – “Fotonovela da Opressão”, 2018. Celina Portella



Fonte: Portella (2025)[14].

Em todos esses trabalhos de fotoperformance, vemos a relação entre o corpo, as cores branca e preta, o dualismo, o espaço e o lado interno/externo do ser humano.

8.2.3 Imagem 27 – Pintura de paisagem surrealista / impressionista

O trabalho da Imagem 27 trata-se de uma pintura de paisagem que mescla características do movimento surrealista e do movimento impressionista.

[13] Disponível em: https://www.gbenard.com/hardsoftnessoutspacewithin. Acesso em: 1 ago. 2025.
[14] Disponível em: https://www.celinaportella.com. Acesso em: 1 ago. 2025.

A pintura com temática central de paisagem iniciou-se no mundo oriental primeiro, enquanto, na arte ocidental, não tinha uma importância muito grande. Custódio (2014) explica que, na antiguidade greco-romana, era apenas um pano de fundo para explicar as situações retratadas, se mantendo assim até a Idade Média. A referência paisagística aparecia nas pinturas de representações religiosas em tamanho menor que as figuras bíblicas, para não competir com o tema central. Já no Renascimento, a pintura de paisagem ganha importância devido à força do conhecimento científico, a laicização do universo e a desmistificação da natureza. Na pintura tinha-se a "[...] representação de um fragmento da natureza da maneira mais fiel possível [o pintor] tinha que ser capaz de fazer estudos da natureza e transferi-los para seus quadros" (Gombrich, 2000, p. 149)

A paisagem passa a ser o resultado das interações sociais com o espaço ao longo do tempo, compreendendo a importância da habitação para si e a coletividade. Essa nova perspectiva continua se revelando na arte contemporânea. Enquanto fenômeno, a paisagem é, ao mesmo tempo, subjetiva e objetiva, tendo seu aspecto subjetivo, segundo Merleau-Ponty (2000), de acordo com aquele que percebe o lugar, sua identificação e a relação com os signos. O aspecto fenomenológico da paisagem, para ele, reside, nos diferentes e infinitos modos de o sujeito olhar, interpretar e transformar o espaço geográfico. Essa leitura é uma construção contínua social e ao mesmo tempo particular, onde se acumulam a identidade, os conhecimentos, a memória e os sentimentos de cada pessoa.

A paisagem criada pela aluna não é uma paisagem qualquer, pois além da grama, do céu, do sol e de sua própria representação, há uma grande janela com a visão de um olho que possui um papel central na composição. A junção de um olho em meio a uma paisagem natural remete às composições surrealistas já vistas, pois localiza-se no inusitado e no surpreendente, desafiando nossa percepção e nos convidando a questionar o que vemos. Sendo o olho um símbolo da visão, ao ser transformado em uma janela para outra dimensão, remete à sensação presente na famosa pintura de René Magritte de 1929, “O Espelho Falso”. Ambas as obras jogam com a percepção e a realidade, sugerindo que olhamos através do olho, como através de uma janela, vendo e sendo vistos.

Figura 32 – Imagem 27 e Imagem 33 “Mulher no Jardim”, 1867 Monet



Banco de imagens da autora (2025); Wikipedia (2025)[15].

Figura 33 – Imagem 34. Paul Neberra e Imagem 35. “O Espelho Falso”, 1929. Magritte



Omestika (2025); Wahooart (2025)[16].

A presença do movimento impressionista está na maneira de pintar, com pequenas pinceladas, juntamente com a temática de paisagem. A presença da figura humana, usando um chapéu ao lado da janela com o olho, também remete às pinturas impressionistas, que retratavam as pessoas ao ar livre em jardins bucólicos e urbanos. O movimento impressionista iniciou-se na França entre 1860 e 1870, rompendo com o passado estético realista. Seus principais expoentes eram Monet, Manet, Degas, Renoir e outros da época. Buscavam observar os efeitos da luz do sol, registrando na tela os nuances provocados pela iluminação. O lugar retratado na pintura também era muito importante, revelando ao mesmo tempo a captura do instante.

[15] Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Femme_en_blanc_au_jardin. Acesso em: 1 ago. 2025.
[16] Disponível em: https://www.domestika.org/pt/projects/1335638-meu-projeto-no-curso-de-pintura-a-oleo-criacao-de-paisagens-surreais. Acesso em: 1 ago. 2025.
https://pt.wahooart.com/@@/8XYU7V-Rene-Magritte-. Acesso em: 1 ago. 2025.

8.2.4 Imagem 28 – Subjetividade romântica

O trabalho da Imagem 28 é uma colagem que representa uma queda livre de um corpo feminino entre nuvens e flores caindo do céu. Junto das figuras, também vemos a colagem da palavra *falling,* que significa a queda, ou caindo. O ato de cair do céu em queda livre como representação de emoções nos remete aos ímpetos e subjetividades encontradas no movimento do romantismo, ainda que o trabalho seja uma colagem, linguagem mais próxima dos dadaístas e surrealistas.

O romantismo foi um movimento cultural, ideológico e estético que se iniciou na Europa no final do século XVIII, influenciando até os dias atuais. De acordo com Carpeaux (2012), reunia elementos históricos, místicos, sentimentais e revolucionários para reagir contra o iluminismo, o classicismo e a objetividade racionalista da burguesia por meio do subjetivismo emocional. Havia um sentimento de descrença, desencanto e frustação com o progresso e o mundo prometido pela revolução, preso à matéria, ao dinheiro e às transformações urbanas. Dessa forma, elementos como subjetividade, individualismo, sentimentalismo, escapismo, identificação com a natureza e melancolia se tornaram alguns dos elementos constituintes do romantismo.

O trabalho se relaciona com a estética do romantismo no que diz respeito ao sublime, inquietando ao abrir uma abertura para o transcendental e inefável. Faz analogia também aos impulsos subjetivos e às forças da natureza e do ímpeto. Por fim, se relaciona com o romantismo na perspectiva do mistério e do insondável ao dedicar-se a valorização do Eu e da morte.

Replicação da Imagem 28



Fonte: Banco de imagens da autora (2025).

Citelli (1993) afirma que, para se afastar de um mundo incompleto e desajustado, o romântico opta pela morte, de forma gloriosa, como um gesto definitivo e radical que revela uma profunda indisposição com a sociedade. A atitude do romântico se aproxima

da psicologia do adolescente, quanto à liberdade, paixão e emoção manifestadas intensamente.

8.3 Produção de sentido: acesso simbólico às emoções da alma

Os quatro trabalhos desse conjunto lidam com a dicotomia entre a realidade e o imaginário por meio de simbolismos e metáforas. Os imaginários presentes representam estados interiores de emoções indefinidas de busca, contemplação e conflito. Nesse conjunto, notamos que os alunos vivenciaram um processo corajoso junto ao universo das emoções, revelando também um movimento de liberação das camadas inconscientes da mente. O caráter imaginário nos revela um mundo dos sonhos, do inconsciente, dos abismos noturnos da alma, do mistério e de imagens fugidias em um contexto no qual a vida parecia perder o sentido e o tempo presente era percebido como incerto.

Mas, além das emoções, podemos refletir em como o aspecto material e as formas escolhidas significam o espiritual que os movia e por isso são expressivamente simbólicas. No confronto dramático com o mundo, sujeitando-se como humanos, revelam a vivência como objeto de contemplação e o refúgio solitário que permite o reconhecimento da autoafirmação e da melancólica sensação de desamparo e entusiasmo.

Em ambos os trabalhos a relação com o espaço é intrínseco, espaço este que se reflete na obra como um espaço físico, mas que representa o interno do aluno (a), seu estado de ânimo. Observamos, na relação criada com o espaço e a natureza, que os alunos oscilam entre um sentimento de proximidade e união desejável e um sentimento de distância e afastamento irrecuperável. A forma como promoveram a concepção do espaço permite a abertura a interpretações sobre como a consciência subjetiva deles se manifestou nas obras. O espaço constituiu-se como um local de percepção a partir das visões pessoais da realidade física, afetiva e emocional que carregavam.

Suas percepções concretizaram as paisagens/espaços como representações de um inconsciente coletivo que vai além do elemento territorial físico, refletindo seus sentimentos, anseios e desejos. Em decorrência, as obras são percebidas em um viés artístico como percepção da percepção, transmitindo multiplicidade interpretativa.

Podemos analisar a produção de sentido desse conjunto de trabalhos, por meio da perspectiva dos símbolos, como parte da teoria do imaginário de Gilbert Durand (1997). Para ele, os símbolos se caracterizam por sua ambiguidade e múltiplos significados, se

agrupando em torno de núcleos por isomorfismo. Ele divide-os em dois regimes de imagens: diurno e noturno. Enquanto o regime diurno divide o universo em opostos (alto/baixo, feio/bonito, bem/mal etc.), o regime noturno une os opostos complementando e unificando. Esses dois regimes dão resposta à questão da mortalidade e da angústia existencial. Assim, uma pessoa pode perceber o universo como cheio de oposições, enquanto outra o percebe como unido e harmonioso.

Podemos considerar que a Imagem 25 faz parte do regime noturno pela integração dos símbolos encontrados: a lua, o céu, o mar, a caravela e a estrada em um mesmo ambiente noturno. Enquanto as Imagens 26, 27 e 28 demonstram ser do regime diurno diante do jogo de oposições: o olho e a paisagem, o claro e o escuro, o céu e o abismo.

8.3.1 Imagem 25 – Caravela em alto mar, uma estrada enluarada

Os imaginários que o trabalho da Imagem 25 evoca se situam em um lugar de busca e partida. A busca está representada pela estrada rumo ao horizonte e a caravela em alto mar. Tanto a estrada quanto a caravela remetem ao viajante, ao buscador. Não se sabe para onde segue, sendo um mistério intensificado pela atmosfera sombria, com o céu nublado noturno e a lua cheia iluminando o caminho. É uma estrada ou um mar? O barco segue uma direção? A linha da estrada sinaliza um norte e um destino?

Replicação da Imagem 25



Fonte: Banco de imagens da autora (2025).

As caravelas foram desenvolvidas pelos portugueses em 1441 para facilitar a navegação marítima. Utilizavam-se de velas para controlar o vento. Sua imagem simboliza as grandes navegações, consequentemente as descobertas e explorações de novos territórios. Lançavam-se ao mar acreditando em lendas marinhas que envolviam

monstros, mares fervorosos e navios fantasmas. O ar sombrio e noturno, apresentado na cena da caravela ao mar, invoca o desconhecido e o risco ao se lançar ao mar.

A atmosfera sombria também é melancólica, pois a caravela está sozinha em meio a um vasto horizonte de campo e mar aberto, com um céu carregado de nuvens escuras. A lua cheia, que representa o tempo, está iluminada entre nuvens de um céu fechado, remetendo à solidão e à contemplação encontrada no imaginário romântico.

A faixa amarela da estrada rodeada por árvores e plantas que se sobrepõem ao mar define um caminho, uma rota. Seria um destino? Sinalizam uma materialidade sólida, segura e mais firme do que o mar aberto.

Segundo a classificação dos símbolos de Gilbert Durand (1997), o trabalho possui símbolos relativos à noite, chamados de símbolos nictomórficos, que dizem respeito à escuridão. A situação de trevas, considerada no folclore como a meia-noite, é considerada perigosa, pois seria a hora em que os animais faléficos e monstros se apossam dos corpos e almas.

A água escura, em cujo fundo escondem as entidades, foi observada por Bachelard presente em todos os folclores e mitologias, como a Iemanjá no Brasil, que leva seus amantes para o fundo do mar. A lua é um símbolo cíclico pela regularidade de suas fases, servindo em muitas culturas para a organização do tempo, além de ter estreita ligação com as marés e a vegetação. Em sua fase cheia, está relacionada à consciência e maior intensidade das emoções.

Considerando o momento pandêmico que vivíamos, no qual sentíamos medo e insegurança em relação ao futuro, provavelmente esse aluno, no momento da produção do trabalho, estava submerso em uma espécie de melancolia sombria, mas que permitia sonhar e buscar um destino. Diante do mistério da escuridão da noite e da profundidade do mar, havia a lua iluminando a travessia e uma rota para onde seguir. Talvez essa luz e a faixa no caminho diante do perigo iminente da noite em alto mar esteja sugerindo uma esperança, uma chama interna, uma intuição de como e para quê sobreviver.

8.3.2 Imagem 26 – Dualidades de um combate espiritual

No trabalho da Imagem 26, vemos uma duplicação da imagem do aluno em dois momentos diferentes que acontecem ao mesmo tempo. Ele parece se encontrar consigo mesmo em uma dualidade projetada no fundo pelas cores branca e preta e pelos

posicionamentos corporais. Ao utilizar peças de roupas também das cores branca e preta, reforça essa relação de dualidade.

Sobre o fundo preto, ele aparece sentado e olhando para seu outro eu que está de pé com o braço esticado sobre um fundo branco que invade o fundo escuro. O braço esticado parece oferecer algo ao corpo imobilizado ao chão. O jogo entre o claro e o escuro pode estar relacionado às dualidades que remetem ao interno e ao externo, o cheio e o vazio, o dia e a noite, a alegria e a tristeza.

Replicação da Imagem 26



Fonte: Banco de imagens da autora (2025).

O fundo preto no trabalho, envolvendo o corpo do aluno, é também um símbolo relativo à noite, dizendo respeito à escuridão. A situação de trevas, nesse caso, se configura como uma mancha negra, chamada pelos psicólogos de Roschach, que denota caos e agitação desordenada. A situação das trevas, para Gilbert Duran (1997), pode ser provocada ou natural, como a cegueira, símbolo do inconsciente.

Ainda que o aluno esteja parado com o rosto voltado para o exterior, sua posição sentada e com os braços sobre as pernas em um ambiente escuro transmite introspecção, inconsciência e solidão. Mas, uma outra realidade iluminada está projetada pela luz em oferta de ajuda e salvação. Trata-se da separação cortante entre o bem e o mal em uma espécie de combate espiritualizado.

Considerando o contexto da pandemia, em que vivíamos uma crise política, econômica e social, fomos atingidos de diversas formas no campo pessoal. Fomos testados em nossas convicções e crenças, sendo colocados em conflitos internos e externos com demais pessoas. Pela dualidade encontrada no trabalho, podemos supor que esse aluno se encontrava em uma crise interna na qual uma parte de si estava entregue ao

lado escuro da alma, onde estão o medo, a angústia, a solidão e a desesperança. Enquanto outra parte de si permaneceu em pé, disposta a se aproximar e oferecer recurso. O lado iluminado se sobrepõe ao lado escuro no aluno, pois o corpo se encontra erguido. Seria a autoafirmação da esperança e da força motriz da vida?

8.3.3 Imagem 27 – Um olho que tudo vê

No trabalho da Imagem 27, a aluna se retrata em um tamanho pequeno diante da paisagem na qual está inserida. A paisagem é composta por um vasto gramado verde florido, e um pôr do sol com iluminação intensa de tons vermelho, rosa, violeta e azul. No centro dessa paisagem, encontra-se uma grande janela que, ao ser aberta, apresenta um enorme olho. O olho e a janela são incomparavelmente maiores do que a figura humana.

A presença do olho em meio à paisagem tem uma importância relevante, pois remete ao símbolo do *olho que tudo vê.* Esse símbolo representa a vigilância de Deus sobre a humanidade, aparecendo em diversas culturas e religiões. Temos o Olho de Hórus como símbolo egípcio representando a onisciência e a proteção. Na maçonaria, há o Olho da Providência, que consiste em um olho dentro de um triângulo rodeado de raios de luz representando o conhecimento divino e a vigilância compassiva de Deus sobre a humanidade. No hinduísmo existe o terceiro olho de Shiva, um símbolo que representa a visão, a inteligência e o fogo regenerador. E no Islamismo e Judaismo, existe o amuleto Mão de Fátima, conhecida como Hamsá, uma mão aberta contendo um olho que protege contra o mau-olhado e energias negativas, também associado ao olho grego.

Replicação da Imagem 27



Fonte: Banco de imagens da autora (2025).

Dentro do regime diurno da imagem, Gilbert Durand (1997) chama de símbolos espetaculares àqueles relativos à visão. A luz e o sol, assim como o olho, fazem parte desses símbolos. O céu luminoso, o sol nascente e o dourado equivalem à pureza celeste

e a espiritualidade. Nas tradições medievais, Cristo é comparado ao sol. O olho, que também é relativo à visão, vence o espaço e nos olha da janela. Entre a aluna e o céu luminoso o olho de Deus vê e vigia.

Considerando a casa de forma antropomorfa, o sótão equivale a cabeça, o porão aos pés e as janelas aos olhos. Ao inserir apenas a janela na paisagem, entendemos que falta o corpo da casa, sendo o corpo a estrutura principal, que oferece abrigo e proteção. Diante do cotidiano pandêmico, no qual a casa se tornou o lugar mais protegido de se estar, a falta dela em uma paisagem bucólica e um grande olho que nos observa de uma janela podem estar relacionados à falta de privacidade ocasionada pelo uso de telas para as atividades habituais.

Na pandemia, tivemos acesso ao interior das casas e da vida familiar das pessoas em diversos contextos sociais, inclusive no educativo. Alunos foram solicitados a abrirem a câmera do computador e celular para serem vistos em seus espaços de estudo, que muitas vezes era o próprio quarto. O lazer passou a ser digital, transmitido em vídeos, e a vida social passou a ser *online*. Uma outra realidade se projetou conectada por redes de comunicação. O acesso à natureza se tornou um privilégio e uma questão de saúde mental.

No trabalho, a aluna é pequena diante da vasta paisagem, e pequena também diante da janela que olha. O olho instalado entre ela e o céu iluminado pelo sol captura sua presença sutil. Diante da nudez da casa sem chão, paredes e teto, ela está exposta e diante de um grande bloqueio/obstáculo que tudo vigia. Seria um sentimento de impotência diante das telas e da intensificação da passagem do privado para o público? Ou a confiança no olho de Deus que tudo vê?

8.3.4 Imagem 28 – Trágica queda celeste

No trabalho da Imagem 28, vemos uma figura humana em queda livre do céu. Supomos que a figura representa a aluna. A queda é confirmada pela palavra *Falling* que acompanha a colagem e que, traduzida, significa caindo. A presença de nuvens cria uma atmosfera de sonho nevoada com corpos celestes e a queda em si cria alguma espécie de emoção devastadora e inexprimível. Mas há uma flor presente em meio as nuvens. A flor simboliza doçura, beleza e amor. Seria uma grande desilusão amorosa? Ou uma expressão do desespero e um cansaço vital?

Replicação da Imagem 28



Fonte: Banco de imagens da autora (2025).

O “Eu” da aluna, assim como no romantismo, se mostra impotente diante de um ideal humano que não se concretizou. Ela cai sobre o nada, indiferente à vida e a morte, atraída pelo abismo, tal qual o herói romântico. Essa morte provocada é a morte causada em si, como uma grande transformação, considerada no Romantismo, como libertação.

Para Gilbert Duran (1997), a queda tem a ver com o medo, a dor, a vertigem e o castigo. A queda no Ocidente, para ele, é a queda moral de uma carne que cai no abismo como tentação. Na mitologia grega, a queda de Ícaro no mar, devido o derretimento de suas asas ao se aproximar do sol, é interpretada como consequência de uma ambição excessiva.

A tragédia da queda no trabalho localiza-se na impossibilidade da transcendência da asa e do vôo. A pomba que voa significa a paz, a águia é soberana pelo poder do vôo. Ela cai do lugar mais alto, que é o céu, onde está o sol, sendo as elevações consideradas como locais de espiritualidade e universalidade de Deus. A não ascensão pela incapacidade de sustentar-se no ar resulta em uma potência perdida.

Sendo uma adolescente e considerando o contexto pandêmico, a queda pode estar relacionada a uma grande desilusão e desesperança diante da vida. Tantos acontecimentos trágidos ocasionados naquele período podem ter levado à quebra de algum idealismo alimentado por ela em relação a si mesma, a outros ou a própria sociedade.

9. Considerações Finais

A análise dos trabalhos seguiu um trajeto de interpretação e organização que se iniciou pelas condições externas vividas durante a pandemia, e finalizou analisando o âmbito mais interno, o das emoções, retratadas de forma mais explícita. O primeiro conjunto, tendo sido uma resposta à proposta de retratação das emoções, tratou do cotidiano vivenciado no período, considerando a rotina de higienização, as mortes ocorridas, a presença da família e da escola, além da citação de emoções como medo e ansiedade. Os trabalhos desse conjunto utilizaram intensamente o uso de signos como *emojis* e outras figuras, sendo interpretados principalmente pela perspectiva semiótica peirceana (2008), com apoio de Santaella (2018).

O segundo conjunto passou do cotidiano para o local de estudos dos alunos e consequentemente a relação intensa com as telas. Esse conjunto respondeu tanto à proposta de retratação das emoções quanto da narratividade de vida. Detectamos reações advindas dessa relação pela representação do próprio corpo diante da tela, exprimindo negação, fragilidade, aprisionamento, sarcasmo e consideração do virtual como projeto de vida em sociedade. Nessa análise, foi privilegiado a noção de rede intercorporal de Verón (1993), juntamente com a noção de *ethos,* imaginário e identidade de Charaudeau (2009; 2017).

O terceiro conjunto entrou no âmbito mais íntimo dos alunos ao analisar as narrativas de vida que pensavam estar construindo. Encontramos narrativas que possuem a lógica e os aspectos visuais de redes sociais como *instagram,* além da necessidade de pertencimento por meio do consumo cultural, que foi representada por ícones. Também nesse conjunto, vimos a influência do discurso publicitário na construção dos valores, hábitos e sonhos. A análise se apoiou em pesquisas de teóricos a respeito da midiatização atual e dos processos de comunicação, considerando o intertexto e os imaginários sóciodiscursivos de Charaudeau (2006; 2009; 2017).

O quarto e último conjunto retratou, de forma explícita, as emoções dos alunos naquele momento, reveladas por meio de metáforas e símbolos. De maneira subjetiva, expressaram emoções mais elaboradas como busca, esperança, melancolia, vigília, desilusão e arrebatamentos, com possíveis e diferentes interpretações. A análise recorreu a interpretação dos símbolos de Gilbert Duran (1997) e considerou os imaginários sociodiscursivos relacionados a estilos e movimentos artísticos.

É preciso considerar o *corpus* como produto cultural resultado da experiência externalizada dos alunos, indissociável de suas visões de mundo, situado na narrativa histórica e temporal do contexto pandêmico. São obras concebidas como arte escolar, realizadas para emitirem sentido e representarem o olhar do aluno sobre suas emoções e sua narratividade no contexto da pandemia. A linguagem da Arte é considerada nos trabalhos, pois, ao representarem a realidade, ultrapassam a objetividade, estando vinculados ao lado subjetivo de quem realizou. A percepção dos alunos mostrou suas perspectivas de mundo e o que era importante e apreendido por eles. O significado dado por cada um deles aos temas propostos variou de acordo com as experiências e concepções, por isso as construções da significação sobre a própria realidade foram largas.

Ao propor essa produção, eu buscava que, através da expressão artística, os alunos se preservassem contra o poder destrutivo social e emocional do que vivíamos. Nesse sentido, a pulsão de criar como condição de um impulso natural tornou-se a força motriz para trabalhos contemplados por aquilo que apresentam de singular sobre eles e a sociedade. Era preciso que dessem sentido ao terror diante da mudança do mundo e da morte devorante, criando significados sobre si mesmos ao colocar em atividade a função da mente de imaginar e representar. A atividade de criação nas Artes constitui uma maneira de ultrapassar o destino mortal e dizer algo que vá além do mundo material objetivo, pois imaginar é um ato de liberdade.

A análise dos trabalhos não buscou medir valores pela extensão da imaginação do aluno, mas, sim, buscou evidenciar tipos de imaginação diante de um mesmo contexto social. Notamos, em todos os conjuntos, a capacidade de devaneio em maior ou menor grau ao buscarem representar a própria realidade, o que implicou dar diferentes significados no campo simbólico.

O filósofo Gaston Bachelard (1884-1962), ao iniciar o estudo interdisciplinar sobre os símbolos, em 1950 em Genebra, descobriu que o imaginário se desenvolve em torno de grandes temas que constituem núcleos ao redor dos quais as imagens convergem e se organizam. Ele demonstrou que nossa relação com o universo não é um resultado do raciocínio lógico, mas de uma conexão que resulta da elaboração mental que considera os afetos, as emoções e a imaginação.

Charaudeau (2011) faz uma problematização discursiva da emoção, na qual considera as emoções como objeto de estudo de linguagem.

> El análisis del discurso tiene como objeto de estudio el lenguaje en tanto que produce sentido en una relación de intercambio, que es en sí mismo signo de alguna cosa que no está en él y de la cual es, sin embargo, portador. De ahí que el miedo, por ejemplo, no se ha de considerar en función de la manera en que el sujeto lo manifiesta por su fisiología, ni como una categoría a priori en la cual se incluiría al sujeto de acuerdo con lo que él es (sus propias tendencias) o conforme a la situación en la que se encuentra (solo frente a un león), ni como el síntoma de un comportamiento colectivo (el pánico), sino como signo de lo que puede sucederle al sujeto por el hecho de que él mismo sería capaz de reconocerlo como una "figura", como un discurso socialmente codificado...(Charaudeau, 2011, p. 2).

Em sua problematização, não perde de vista o que propõem as demais disciplinas ao colocarem em evidência os mecanismos de intencionalidade do sujeito, de interação social e a maneira como se constituem as representações sociais. Extrai, por isso, três pontos em consenso: 1) as emoções são de ordem intencional; 2) estão ligadas aos saberes de crença e 3) se inscrevem em uma problemática da representação psicossocial. São intencionais porque se manifestam nos sujeitos em função de alguma coisa que imaginam.

Aquilo que percebem é acompanhado de um saber sobre o qual o sujeito pode posicionar-se para poder experimentar ou expressar a emoção. Esse saber se estrutura em torno de valores polarizados que não têm que ser verdadeiros, pois não são dependentes da subjetividade e sim da necessidade de estarem fundados. Muitos consideram, segundo Charaudeau (2011), que as emoções não são apenas sensações e sim interpretações das circunstâncias fundada em valores.

Se as emoções são definidas como estados mentais intencionais que se apoiam em crenças, essa noção se inscreve em uma problemática da representação. Charaudeau (2011) esclarece que a representação procede de um duplo movimento de simbolização e auto-apresentação. É simbólico porque figura os objetos do mundo mediante sistemas semiológicos e auto-apresentação porque essa construção figurada do mundo regressa ao sujeito como imagem que ele constrói e se define. Através dessa visão, o sujeito constrói sua própria identidade.

De acordo com Charaudeau (2011), podemos dizer que uma representação é emocional, quando descreve uma situação acerca da qual um juízo de valor, compartilhado coletivamente, e por tanto, instituído como norma social, diz que a situação é comovedora. As representações podem ser denominadas como "sociodiscursivas" em função do processo de configuração simbolizante do mundo ser feito mediante sistemas de signos. Mas, não por signos isolados, e sim por enunciados que significam os fatos e gestos dos sujeitos no mundo. Estes enunciados funcionam

como mini-relatos do mundo que revelam o ponto de vista do sujeito. Ao circularem, criam uma rede de intertextos constituindo um imaginário sociodiscursivo.

Na análise do *corpus*, constatamos que aquilo que foi imaginado por cada aluno em sua representação sociodiscursiva da emoção ou da narratividade de vida expressa uma interpretação das circustâncias. No conjunto I, as representações são emocionais, pois descrevem o cotidiano no contexto pandêmico a partir de signos que exprimem juízos de valores compartilhados socialmente que dizem que a situação é comovedora. Podemos citar a presença da morte simbolizada pela caveira, o símbolo do vírus e imagens de hospital e cemitério. Também utilizam imagens de pessoas abaladas emocionalmente, fazem uso de *emojis* de tristeza e espanto, além das palavras "medo", "ansiedade", "tédio" e "caos".

Ao responderem à proposta de um trabalho que tratasse das emoções que sentiam, os alunos organizaram signos em enunciados relacionados ao campo temático da pandemia. Sobre os efeitos possíveis, para Charaudeau (2011), ao escreverem palavras, podem-se designar estados emocionais, mas não provocam forçosamente emoção. De toda forma, ele diz que depende do contexto das palavras e da situação na qual se inscrevem. Ao se inserirem nesse campo temático como figura central, impõem a própria pessoa como sujeito falante que organiza a descrição do mundo para comover, se fundamentando no princípio da alteridade dentro da problemática da influência.

As representações do conjunto II emitem enunciados que demonstram a relação dos sujeitos com as telas. Denotamos as emoções de acordo com o posicionamento corporal estabelecido e por demais signos agregados. Vemos corpos absorvidos pelas telas e a criação de realidades virtuais. Se valem de estratégias discursivas, enquanto problemático do *pathos*, para comover, como: estar de costas para nós e de frente para a tela, estar diminuído pelo peso de estar preso à tela, não possuir um corpo e ter todas as relações afetivas e atividades associadas às telas. A forma como apresentam suas personas como sujeitos, responde, segundo Charaudeau (2011), a necessidade que possuem de serem reconhecidos como pessoas dignas de serem lidas por representarem um modelo que nos convoca a nos identificarmos, se tratando da problemática do *ethos*.

No conjunto III, todas as representações realizadas tiveram como objetivo narrarem a própria vida. As narrações encontradas dizem respeito aos diversos e diferentes âmbitos da vida cotidiana, como relacionamentos, consumo, viagens, identificação, pensamentos, hábitos e sonhos. Mostram a importância da amizade, da família e da escola. Valorizam as experiências de viagens internacionais, projetando o

sonho de conhecerem lugares e culturas distantes. Se identificam com artistas, filmes, personagens, clubes e marcas, principalmente, da cultura norte-americana, evidenciado também pelo uso de palavras em inglês. O afeto está presente nesse conjunto por meio de símbolos afetivos de borboletas, flores, *emojis* e palavras como "*love*". Essas organizações da descrição do mundo pessoal que propõem nesse conjunto consistem em descrever e narrar acontecimentos recorrendo a modos discursivos que seguem uma certa racionalidade narrativa, tratando-se de um processo de racionalização que se inscreve, segundo Charaudeau (2011), na problemática do *logos*.

O último conjunto analisado tratou das sensações das emoções como uma reação relativa a situação que viviam. As representações das sensações são concernentes à pulsão, ao irracional e ao incontrolável. No entanto, Charaudeau (2011) afirma que as emoções que se manifestam nos sujeitos não são um simples resultado da pulsão, mas estão vinculadas à representação de um objeto no qual se dirigem ou buscam combater. Além de situar as emoções em um marco da racionalidade, ele as vincula aos saberes de crenças sociais como condição necessária e constitutiva. Nesse sentido, as sensações das emoções representadas são também um tipo de estado mental racional. Em cada representação, os sujeitos mobilizaram uma ou mais redes propostas pelos universos de crença disponíveis na situação em que se encontravam, sendo sucetíveis de desencadear neles um estado emocional. Assim, vimos crenças esperançosas e desesperançosas, levando a estados emocionais de angústia, medo, solidão, desilusão, fé e confiança.

Em relação aos aspectos dos trabalhos provenientes da midiatização contemporânea, o giro antropocêntrico, segundo Carlón (2016a), que implicou a emergência de meios digitais com base na *Internet*, como redes sociais e *Youtube*, nos ajuda a compreender as mudanças frente às novas discursividades. Nossos sentidos passaram a ser considerados no desenho dos novos meios, assumindo que somos seres audiovisuais, sendo isso um aspecto chave para compreendermos a nova circulação discursiva na vida social. Todos nós fomos introduzidos como enunciadores no espaço midiático global, debilitando o poder que os meios massivos possuíam e provocando mudanças nas dimensões espaço-temporais. Essas mudanças geraram consequências como a grande produção feita pelos usuários. Além disso, passamos a questionar o resultado imagético de dispositivos como meio de registro, pois, devido à generalização da digitalização, todos tiveram acesso a manipulação da iconicidade.

Diante desse cenário atual, e o agravamento das nossas relações com as telas, a *internet*, a midiatização e as redes sociais durante o período pandêmico, é necessário

olharmos para os trabalhos produzidos pelos alunos como resultado de uma produção de usuários influenciados por essas práticas sociais. A estética de intervenção, apropriação e a montagem, advinda da Arte contemporânea, é visível como recurso utilizado por eles.

É imprescindível nos conscientizarmos da inevitabilidade de uso dos recursos digitais pelos adolescentes em suas práticas artísticas e sociais, e isso traz um desafio para a prática docente. Precisaremos saber como lidar cada vez mais com o que circula nas redes e, mais recentemente, com o que é produzido pelas I.A.

A pesquisa demonstrou o que ocorre na prática escolar a partir dos efeitos da midiatização atual e, por contemplar a disciplina de Artes, oportunizou observarmos que, apesar de os alunos terem acesso a recursos de produção de imagem massificados, se expressaram de acordo com as próprias subjetividades. Temos como desafio para o futuro propiciar aos adolescentes, concomitante ao desenvolvimento tecnológico digital, a manutenção de caminhos para o exercício da criatividade e a expressão das emoções, permitindo que a observação e reflexão dessas práticas por docentes e familiares possibilite maior protagonismo das narrativas de vida construídas por eles.

REFERÊNCIAS

BANKS, Marcus. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARBERO, Jesus Martin. **Dos meios às mediações**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

BRUM, L. P. Imagens de referência e sua potência pedagógica no ensino de Artes Visuais. **Visualidades**, Goiânia, v. 18, p. 19, 2020. DOI: 10.5216/vis.v18.53629. Disponível em: https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/53629. Acesso em: 28 maio. 2024.

BUJÁN, F. Mediatización, Narratividad y Procesos Educativos. **De Signos Y Sentidos**, local, v. 18, p. 35–46, 2017.

BUJÁN, F; FRADE, I. N.; FONSECA DA SILVA, M. C. da R.; COHAS, M. G. de la E. (Org.) **Investigación y Formación Docente en Artes**: miradas desde América Latina. Valparaíso; Florianópolis: UDESC; Universidad de Playa Ancha; Selo Editorial Puntángeles, 2018.

BUJÁN, F. A dimensão política da prática educativa: reflexões semiótico-pedagógicas em torno à formação docente em artes. **Cadernos de Pesquisa em Educação** – PPGE/UFES, Vitória, ES. v. 23, n. 54, p. 08-19, 2021.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A contribuição da fenomenologia à educação. In: BICUDO, M. A.V.; CAPPELLETTI, I. F. **Fenomenologia: uma visão abrangente da Educação.** 1ª Edição. São Paulo: Olho d'Água, 1999, v.1, 1º capítulo, p. 11-55.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPÓSITO, Vitória H. C. **Pesquisa qualitativa em educação:** um enfoque fenomenológico. Piracicaba, SP: Ed. UNIMEP, 1994.

CANCLINI, Néstor. **Consumidores e Cidadãos**: Conflitos Multiculturais da Globalização. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1996.

CARLÓN, M. Del arte contemporáneo a una era contemporánea? Efecto arte y el nuevo valor del presente en la era de internet. In: ROVETTO, Florencia Laura; REVIGLIO, María Cecilia (org.). **Estado actual de las investigaciones en mediatizaciones**. Rosario: UNR, 2013. Disponível em: https://bit.ly/3Xohrfj. Acesso em: 15 ago. 2025.

CARLÓN, M. **Después del fin.** Una perspectiva no antropocéntrica sobre la post-tv, el post-cine y youtube. Buenos Aires, La Crujía. 2016a.

CARLÓN, M. Registrar, subir, comentar, compartir: prácticas fotográficas en la era contemporánea. In: CORRO, Pablo; ROBLES, Santiago (org.). **Estética, medios y subjetividades.** Santiago de Chile: Universidad Pontificia Católica de Chile, 2016b. Disponível em: https://bit.ly/36rH6vU. Acesso em: 15 ago. 2025.

CARPEAUX, O. M. **O Romantismo por Carpeaux**. São Paulo: Leya, 2012.

CITELLI, A. **Romantismo**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1993.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das Mídias**. Contexto: São Paulo, 2006.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARAUDEAU, P. Uma Teoria dos Sujeitos da Linguagem. In: MARI, H.; MACHADO, I.; MELLO, R. (orgs.). **Análise do Discurso**: Fundamentos e Práticas. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2001.

CHARAUDEAU, P. Um modelo sociocomunicacional do discurso: entre situação de comunicacao e estratégias de individualização. In: PAULA, Luciana; STAFUZZA, Grenissa (Org.). **Da análise do discurso no Brasil à análise do discurso do Brasil**: três épocas histórico-analíticas. Uberlandia: EDUFU, 2010.

CHARAUDEAU, P. Os estereótipos, muito bem. Os imaginários, ainda melhor. Traduzido por André Luiz Silva e Rafael Magalhães Angrisano. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 7, p. 571-591, jan./jun. 2017.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e Discurso**: modos de organização. Ed. São Paulo: Contexto, 2009a.

CHARAUDEAU, P. Identidade social e identidade discursiva, o fundamento da competência comunicacional. In: PIETROLUONGO, Márcia. (Org.) **O trabalho da tradução**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009b.

CHARAUDEAU, P. Las emociones como efectos de discurso. En **Revista Versión**, (26), junio, La experiencia emocional y sus razones, pp.97-118. 2011. Disponível em: https://www.patrick-charaudeau.com/Las-emociones-como-efectos-de-discurso.html Acesso em: 4. maio 2025.

CHARAUDEAU, P. O contrato de comunicação na sala de aula. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 37, n. 1, p. 1–14, 2012. DOI: 10.5216/ia.v37i1.18861. Disponível em: https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/18861 . Acesso em: 5 dez. 2024.

CHIARELLI, Tadeu. A fotomontagem como introdução à arte moderna: visões modernistas sobre a fotografia e o surrealismo. **Revista Ars**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 67-81, 2003.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Cenários da Educação Infantil. **Revista Educação e Realidade**, vol. 30, p. 165-186, 2005.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Representações visuais de meninos e meninas:** Relações entre imaginário e gênero. Relatório Final. Porto Alegre: FAPERGS, 2011.

CUSTÓDIO, Maraluce M. **Introdução ao direito de paisagem**: contribuições ao seu reconhecimento como ciência no Brasil. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014.

DIAS, B. Entre Arte/educação multicultural, cultura visual e teoria queer. In: BARBOSA, Anna Mae. (Org.). **Arte/Educação Contemporânea**: Consonâncias Internacionais. 3ed. São Paulo: Cortez, 2010.

DUBOIS, P. **El acto fotográfico**. De la representación a la Recepción. Ed, Barcelona: Paidós,1994.

DUBOIS, B. **Compreender o Consumidor**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1993.

DURAND, G. **As Estruturas antropológicas do imaginário**: introdução à arqueologia geral. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CASTRONOVA, E. Virtual Worlds: A First - Hand Account of Market and Society on the Cyberian Frontier. **CESifo Working Paper,** n. 618, 2001.

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

FABBRI, P. **El giro semiótico**. Editorial Gedisa: Barcelona, 2000.

FAUSTO, A. Fragmentos de uma analítica da midiatização. **Matrizes**, local, n.2, p. 89-105, abril, 2008.

FERNÁNDEZ, J. L. **Los lenguajes de la radio**. Buenos Aires, Atuel, 1994.

FONTCUBERTA, J. **La furia de las imágenes.** Notas sobre la postfotografía. Barcelona, Galaxia Gutenberg. Edición original: 2016. 2017

GARCÍA, M. C; MONFERRER, J. título. **Comunicar**, nº 33, v. XVII, p. 83-92, 2009.

GARCIA, L. B. **Composição Visual**. Londrina, Educacional, 2016.

GIDDENS, Antony. **Sociologia**. Traduzido por Sandra Regina Netz. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMBRICH, Ernest Hans. **A história da arte**. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2000.

GONZÁLEZ, E.; GONZÁLEZ-BERNAL, J. J. Psychological effects of home confinement and social distancing derived from COVID-19 in the general population: a systematic review. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 18, n. 12, p. 6528, 17 jun. 2021.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004

HAN, Byung-Chul. **No enxame**: perspectivas do digital. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HERNÁNDEZ, F. **Catadores da cultura visual**: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Trad. Ana Death Duarte. Ed. Mediação. Porto Alegre, 2007.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e processo de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JENKINS, H. **Invasores do texto**. Fãs e cultura participativa. São Paulo: Marsupial, 2015.

KAUFMAN, D.; SANTAELLA, L. O papel dos algoritmos de inteligência artificial nas redes sociais. **Revista FAMECOS**, v. 27, n. 1, e34074, 2020.

MACHADO, A. Arte y medios: aproximaciones y distinciones. **La Puerta**. La Plata, n. 1, p. 84-93, 2004.

MAINGUENEAU, D. A propósito do ethos. In: MOTTA, Ana. Raquel; SALGADO, L. (Org.). **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008.

MARTINS, Luiz Renato. Colagem: investigações em torno de uma técnica moderna. **ARS**, nº 5 (10), São Paulo, 2007. https://doi.org/10.1590/S1678-53202007000200006

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Educação da Cultura Visual:** conceitos e contextos. Santa Maria: Editora UFSM, 2011.

METZ, C. El estudio semiológico del lenguaje cinematográfico. **Lenguajes**, n.º 2, Buenos Aires, Nueva Visión, pp. 37-51, 1974.

PEIRCE, C. **Semiótica**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PEQUEÑA, J. P. El tiempo en el espacio: la narrativa en el arte clásico. **El boletín de arte**, vol. 81, núm. 4, p. 562–575, 1999.

PILLAR, A. D. **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999. (Volume 1).

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, 2001.

PROULX, S.; BRETON, P. **A Explosão da Comunicação**. Lisboa: Editorial Bizário, 1997.

ROCHA, E; PEREIRA, C. Sociabilidade e novas tecnologias: os significados do consumo entre os jovens. In: ROCHA, E; PEREIRA, C. (org). **Cultura e experiência midiática**. PUC-Rio, Rio de Janeiro: v. 1, p. 15-37, 2014.

RIORDAN, M. A. The communicative role of non-face emojis: Affect and disambiguation. **Computers in Human Behavior**, v. 76, p. 75-86, jul. 2017.

SÁ, C. et al. Distanciamento Social Covid-19 no Brasil: Efeitos sobre a rotina de atividade física de famílias com crianças. **Rev. Paulista de Pediatria**, v. 39, 2021.

SANTAELLA, L. **A Teoria Geral dos Signos**: semiose e autogeração. São Paulo: Ática, 1995.

SANTAELLA, L. **Cultura das mídias**. São Paulo: Experimento, 1996.

_____. **Por que as comunicações e as artes estão convergindo?** São Paulo: Paulus, 2005.

_____. **Leitura de Imagens**. São Paulo. Editora Melhoramentos, 2012.

_____. **Semiótica aplicada**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2018

_____. A Natureza Metamórfica da Fotografia. **Projeto História**: Revista Do Programa De Estudos Pós-Graduados De História, 70, 2021.

_____. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

_____. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2008.

_____. A expansão artificial da inteligência humana. **Revista da Universidade Federal de Minas Gerais**, Belo Horizonte, v. 30, n. fluxo contínuo, 2024.

SANTAELLA, L; NOTH, W. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 1997.

SCHAEFFER, Jean-Marie. **La imagen precaria del dispositivo fotográfico.** Madrid, Cátedra. 1990. Edición original: L'image précaire du dispositif photographique, París, Seuil, 1987.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

STEIMBERG, O. Proposiciones sobre el género. **Semióticas**, Buenos Aires, Eterna Cadencia, 2013.

TRAVERSA, O. Aproximaciones a la noción de dispositivo. **Signo y Seña**. n. 12, Buenos Aires, Instituto de Lingüística, FFyL UBA. p. 233-247, 2001.

TRAVERSA, O. Dispositivo-enunciación: en torno a sus modos de articularse. **Figuraciones**. N. 6, segundo semestre 2009, Buenos Aires, Instituto Universitario Nacional de Arte - IUNA Crítica de Artes, 2009. Disponível em: http://www.revistafiguraciones.com.ar/numeroactual/ recorrido.php?idn=6&idr=48

TRAVERSA, Oscar. **Inflexiones del discurso**: cambios y rupturas en las trayectorias del sentido. Buenos Aires: Santiago Arcos, 2014.

VARGAS, H; SOUZA, L. A colagem como processo criativo: da arte moderna ao motion graphics nos produtos midiáticos audiovisuais. **Revista Comunicação Midiática**, v.6, n.3, p.51-70, set./dez. 2011.

VINHOSA, Luciano. Origens titubeantes da fotoperformance: relato de pesquisa, In: Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 28, Origens, 2019, Cidade de Goiás. **Anais** [...] Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019. p. 271-283.

VOLNOVICH, Y. Asedios y resistencias: algunas perspectivas para pensar la cultura digital desde la educación artística. In: Augustowsky, G [et al.] **Territorios de la educación artística en diálogo**, Buenos Aires: UNA, 2023. E-book. Disponível em: https://formaciondocente.una.edu.ar/noticias/se-lanza-el-libro-territorios-de-la-educacion-artistica-en-dialogo_40418 Acesso em: 19 jan. 2024

VERÓN, E. **La semiosis social**. Barcelona: Gedisa, 1987.

_____. **La semiosis social.** Fragmentos de una teoría de la discursividad. Barcelona: Gedisa, 1993.

_____. "De la imagen semiológica a las discursividades. El tiempo de una fotografía", en Veyrat-Masson, Isabel y Dayan, Daniel (comps.) (1997). **Espacios públicos en imágenes**, Barcelona, Gedisa. Edición original: 1994. Hermès 13-14 Espaces Publics en Images, París, CNRS Éditions. Traducción de Alberto L. Bixio.

_____. **La semiosis social, 2. Ideas, momentos, interpretantes**. Buenos Aires: Paidós, 2013.

_____. Para una semiología de las operaciones translingüísticas. **Lenguajes**, n. 2, Buenos Aires, Nueva Visión, 1974.

_____. **Esto no es un libro**, Barcelona, Gedisa, 1999.

_____. Teoria da Midiatização: uma perspectiva semioantropológica e algunas de suas consequencias. **Matrizes**, São Paulo, vol 8, n.1, janeiro-julho, p. 13-19, 2014.

_____. El análisis del "Contrato de Lectura", un nuevo método para los estudios de posicionamiento de los soportes de los media. **Les Medias**: Experiences, recherches actuelles, aplications, IREP, París, 1985.

ZELCER, M. **La Matriz de Análisis**. Material de Cátedra, 2017.

ZELCER, M. **Devenires de lo fotográfico**. Imágenes digitales en los dispositivos contemporáneos, Buenos Aires, Teseo, 2021.

WERNECK, A. O at el. **ConVid Adolescentes – Pesquisa de Comportamentos**, FIOCRUZ, UFMG, UNICAMP, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://convid.fiocruz.br/index.php?pag=principaladolescentes Acesso em: 19 set. 2023.

YUNI, J. A e URBANO, C. A. **Técnicas para investigar**: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación, v. l 1, 2a ed. Brujas, Córdoba, 2014.

DOCUMENTO VISUAL

MUNCH, E. **O Grito**. 1893. 1 original de arte, óleo sobre tela, têmpera e pastel sobre cartão, 91 x 73,5 cm. Galeria Nacional, Noruega.

MANZELLI, M. **Che ogni giorno a mezzogiorno muore**. 2018. 1 original de arte, óleo sobre tela, 300 x 200 cm, Lehmann Maupin, Hong Kong.

FRIEDRICH, C.D. **Caminhante sobre o mar de névoa**. 1817. 1 original de arte. Óleo sobre tela, 98,4 x 74,8 cm, Kunsthalle Hamburg, Alemanha.

DOCUMENTO SONORO EM MEIO ELETRÔNICO

A confiança na mídia aumentou durante a pandemia, segundo pesquisa, 2021. 1 vídeo (0:56 min). Publicado pelo canal Jornalismo TV Cult. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3nXQAuUsuYs Acesso em: 19 de set. 2023.

Bom Dia Cidade – Estudo feito pela UFLA mostra importância da publicidade durante a pandemia, 2020. 1 vídeo (3:43 min). Publicado pelo canal de Eric Araújo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=oelaeJuc9cg&t=1s Acesso em: 19 de set. 2023.

PUC Analisa - O desafio das marcas durante a pandemia, 2020. 1 vídeo (3:38 min). Publicado pelo canal TVPUC. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=egXZzwsp9tM&t=13s Acesso em: 19 set. 2023.

MOSÉ, Viviane. Live. Instagram, 4 de julho 2023.