

Que Escola Será Esta?

**Narrativas sobre o espaço através de bandas desenhadas e fotografias
com crianças do 4º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico de Leiria**

Relatório de projeto

André Souza dos Santos

Trabalho realizado sob a orientação de

Lúcia Grave Magueta, ESECS/IPL

Maria Pereira Kowalski, ESECS/IPL

Leiria, março de 2019

Mestrado em Intervenção e Animação Artísticas

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

O ano de 2018 foi, pessoalmente, um ano difícil. Neste trabalho, os agradecimentos vão além do suporte que costumamos receber quando estamos envolvidos em uma investigação. São agradecimentos às pessoas que me ajudaram a levantar de manhã e encarar o dia. Não há exagero em dizer que, sem cada uma delas, este trabalho não existiria.

Agradeço aos meus pais, Ana e Jair, que moveram montanhas e cruzaram um oceano para me prestar suporte no momento mais difícil e solitário que passei. Todo seu sacrifício é e sempre será reconhecido.

Ao meu irmão Tiago e à Stella que de Curitiba também fortaleceram esta batalha, compartilhando frustrações e alegrias.

À Jéssica e à Márcia, as irmãzinhas que Leiria me deu. Pelas conversas, lágrimas, risadas, abraços, cafés. Foram fundamentais na minha recuperação e virada de página, não irei esquecê-las.

À Rita e à Vânia, minhas parceiras de mestrado. Nos considero um tripé, que sem uma de suas partes não se sustentaria. Por todos os nossos momentos – especialmente as noites em claro.

Às professoras Lúcia Magueta e Maria Kowalski, não apenas pela orientação nos estudos, mas pela paciência, presença e empatia. Este trabalho exigiu muito de nós e reconheço todo seu esforço.

À Prof. Maria de São Pedro e à Dra. Patrícia, pela preocupação e acolhimento nos momentos mais difíceis.

A todos os outros professores, amigos e familiares de Curitiba e Leiria que, injustamente, não cito aqui mas fazem parte desta conquista.

Muito obrigado a todas e todos.

RESUMO

Constantes mudanças dos meios de comunicação e como eles articulam diferentes modos semióticos na construção de significados demandam dos sujeitos contemporâneos o desenvolvimento de sua literacia a nível multimodal. Pensando este desenvolvimento desde as etapas iniciais de letramento, este relatório apresenta como o uso da bandas desenhadas e fotografias permite a crianças do primeiro ciclo do Ensino Básico fazerem usos de experiências estéticas e artísticas no desenvolvimento de narrativas sobre o seu espaço escolar.

Resultado de três meses de intervenção artística com crianças entre 8 a 10 anos do Ensino Básico de Leiria, “Que Escola Será Esta?” foi um projeto de Investigação-Ação que articulou estudos de semiótica social e sua abordagem multimodal com as linguagens das bandas desenhadas e fotografias. Além dos modos de comunicação, também esteve no centro da atenção as relações das crianças com o espaço escolar, onde estabelecem relações extrafamiliares e têm oportunidades de desenvolvimento social e crítico.

Na busca de maneiras com que a experiência artística colabore a este desenvolvimento, o projeto de intervenção buscou em sessões semanais estimular as crianças na criação de bandas desenhadas, fotografias e experimentações plásticas. Ao contribuir para o desenvolvimento de uma literacia multimodal, além da dicotomia textual e visual, buscou-se articular linguagens artísticas a uma produção crítica e reflexiva acerca dos espaços de convivência e trocas sociais do ambiente escolar, partindo do olhar da criança, de seu repertório imagético e cultural, gostos e afetividades relacionadas aos espaços dados.

Palavras chave

Bandas desenhadas; Fotografia; Escola como espaço de desenvolvimento social; Literacia multimodal; Semiótica social.

ABSTRACT

Constant changes in the media and how they articulate different semiotic modes in the making of meaning demand from the contemporary subjects their literacy development at a multimodal level. Thinking about this development from the literacy first stages, this report presents how the use of comics and photographs allow children in the first years of Basic Education to make use of aesthetic and artistic experiences in the development of narratives about their school space.

The result of three months of artistic intervention with children from 8 to 10 years old of Leiria's Basic Education, "What School Shall This Be?" was an action-research project that articulated studies from social semiotics and its multimodal approach with the comics and photographs languages. In addition to the modes of communication, the children's relations with the school space - where they establish extrafamilial relationships and have opportunities for social and critical development - have also been at the center of attention of this study.

Searching for ways in which the artistic experience contributes to their development, the intervention project tried to stimulate the children to create comic strips, photographs and visual arts related experiments in weekly sessions. By contributing to the development of multimodal literacy, beyond the textual and visual dichotomy, we sought to articulate artistic languages to a critical and reflexive production about the spaces of coexistence and social exchanges of the school place, starting from the children's perspective, from their imagetic and cultural repertoire, likes and affectivities related to the given spaces.

Keywords

Comics; Photography; School as social development space; Multimodal literacy; Social semiotics.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Índice Geral	v
Índice de Figuras	viii
Introdução.....	1
Capítulo I - Enquadramento teórico	4
1. Semiótica e sua Abordagem Multimodal	5
1.1 Literacia multimodal.....	10
2. Espaço e Representações	13
3. Representações e ressignificações	18
3.1 Representação através da fotografia	19
3.2 Representação através da BD	22
3.2.1 BD: Conclusão e Transição	22
3.2.2 BD: Combinação de Imagens e Palavras.....	29
4. Fotografias e BD: unindo representações e literacia multimodais	35
Capítulo II - Metodologia.....	38
1. Enquadramento Metodológico do Projeto.....	38
1.1 Questão de Investigação	38
1.2 Objetivos.....	38
1.3 Contexto de intervenção e participantes	39
1.4 Investigação-Ação	39
1.5 Técnicas e instrumentos de Recolha de Dados.....	41
1.5.1 Observação Participante	41
1.5.2 Diário de Bordo	42

1.5.3 Produções dos participantes (desenhos, bandas desenhadas e fotografias)	43
1.6 Instrumentos de Análise	44
1.6.1 Instrumento de Análise de Transição de McCloud	45
1.6.2 Categorias de combinação de Imagem-Palavra.....	47
1.6.3 Análises semióticas e de conteúdo	48
Capítulo III - Desenvolvimento do projeto e processo de Investigação-Ação	50
1. Desenvolvimento do Projeto	50
1.1 Pré-Intervenção.....	50
1.2 Planejamento Inicial	50
1.3 Intervenção	52
Capítulo IV - Apresentação e discussão de resultados	61
1. Análise de Atividade 1 - Criação de BD sobre Lazer (Anexo 2)	61
1.1 Instrumento de Análise de Transição	61
1.2 Combinação de Imagem-Palavra.....	66
1.3 Usos dos recursos semióticos	71
2. Atividade 2 - Criação de tirinha (baseada em Partly Cloudy).....	78
2.1 Análise de Transição	78
2.2 Combinação de Imagem-Palavra.....	81
2.3 Usos dos recursos semióticos	83
3. Atividade 3 - Experimentações plásticas sobre fotografias (Anexo 4)	87
3.1 Usos dos recursos semióticos	88
4. Atividade 4a - Captação fotográfica na Escola (Anexo 5)	91
4.1 Usos dos recursos semióticos	91
5. Atividade 4b - Criação de BD com suas fotografias (Anexo 6).....	94
5.1 Análise de Transição	94
5.2 Combinação de Imagem-Palavra.....	96
5.3 Usos dos recursos semióticos	97

Conclusões.....	103
Bibliografia.....	109
Anexos.....	114
Anexo 1 – Diários de Bordo.....	114
Anexo 2 - Atividade 1: Introdução às Bandas Desenhadas - BD sobre lazer	139
Anexo 3 - Resultados das Atividades Desenvolvidas (Atividade 2: Narrativas - Tirinha de Partly Cloudy).....	151
Anexo 4 - Atividade 3: Introdução à Fotografia - Desenho sobre Fotografias de Leiria	156
Anexo 5 - Atividade 4a: Criação de Banda Desenhada com Fotografia - Captações Fotográficas da Escola.....	166
Anexo 6 - Resultados das Atividades Desenvolvidas (Atividade 4b: Criação de Banda Desenhada com Fotografia - Banda Desenhada e Fotografia)	172
Anexo 7 – Resultados da aplicação do instrumento de análise de transição.....	185
Anexo 8 – Resultados da análise de combinações de Imagem-Palavra	187
Anexo 9 - Material de Apoio às Sessões	190

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Lógica semiótica em McCloud (1995, p.7)	22
Figura 2 - Sequência de imagens (McCloud, 2008, p. 1)	23
Figura 3 - Transições quadro a quadro (adaptado de McCloud, 2008, p. 15)	24
Figura 4 - Tempo e timing (Eisner, 1989, p. 25)	24
Figura 5 - Passagem de tempo em um mesmo quadro (McCloud, 1995, p. 95)	25
Figura 6 - Requadro e percepção de tempo (adaptado de McCloud, 1995, pp. 101-102)	26
Figura 7 - Fusão de tempo e espaço em quadros interligados (McCloud, 1995, p. 115)	26
Figura 8 - Conclusão do ausente (McCloud, 1995, p. 61).....	27
Figura 9 - “Diálogo visual” de Eisner (1989, p. 43).....	27
Figura 10 - Linguagem da BD usa e subverte o sentido de leitura (Eisner, 1989, p. 9).	28
Figura 11 – Sobre quadrinhos sem palavras (adaptado de McCloud, 2008, p. 134).....	29
Figura 12 - Categorias de combinação de palavras e imagens (adaptado de McCloud, 2008, p. 130).....	31
Figura 13 - Letreiramento (adaptado de Eisner, 1989, pp. 10-11)	32
Figura 14 - Potenciais e riscos na composição do fluxo (McCloud, 2008, p. 33).....	35
Figura 15 – Quadro dos Produtos das Atividades	44
Figura 16 - Atividade 1 de Criança I (Anexo 2, p. 146).....	46
Figura 17 - Etapas 1 e 2 de IAT sobre Atividade 1 de Criança I (Anexo 2, p. 146)	47
Figura 18 - Análise de combinação imagem-palavra em Atividade 1 de Criança I (Anexo 2, p. 146).....	47
Figura 19 – Quadro das Sessões Planejadas	52
Figura 20 – Quadro das Sessões Realizadas.....	54
Figura 21 – Ocorrência de transições na Atividade 1 - Criação de BD sobre Lazer (ver Anexo 7)	62
Figura 22 – Transições Momento a Momento (McCloud, 2008, p. 16).....	63
Figura 23 – Comparação de transições: Atividade 1 de Criança C e Criança H (Anexo 2, pp. 141 e 145)	64
Figura 24 – Comparação de transições: Atividade 1 de Criança I e Criança M (Anexo 2, pp. 146 e 149)	64

Figura 25 – Escolha de momento nas transições momento a momento e ação a ação (McCloud, 1995, p. 76)	65
Figura 26 – Comparação de transições: Atividade 1 de Criança I e Criança F (Anexo 2, pp. 146 e 143).....	65
Figura 27 – Atividade 1 de Criança K (Anexo 2, p. 147).....	66
Figura 28 – Ocorrência de combinações na Atividade 1 - Criação de BD sobre Lazer (ver Anexo 8).....	67
Figura 29 - Comparação de combinações: Atividade 1 de Criança A e Criança B (Anexo 2, pp. 139 e 140).....	69
Figura 30 – Comparação de combinações: Atividade 1 de Criança C e Criança H (Anexo 2, pp. 141 e 145).....	70
Figura 31 – Comparação de combinações: Atividade 1 de Criança G e Criança M (Anexo 2, pp. 144 e 149).....	71
Figura 32 – Análise de combinação em detalhe da Atividade 1 da Criança F (Anexo 2, p. 143).....	71
Figura 33 – Quadro de análise semiótica da Atividade 1 - Criação de BD sobre Lazer	72
Figura 34 – Ocorrência de transições na Atividade 2 - Criação de tirinha (baseada em Partly Cloudy) (ver Anexo 7)	79
Figura 35 – Comparação de transições: Atividade 2 de Criança E e Criança H (Anexo 3, pp. 153 e 154).....	80
Figura 36 – Atividade 2a da Criança B (Anexo 3, p. 151).....	80
Figura 37 - Atividade 2 da Criança M (Anexo 3, p. 155).....	81
Figura 38 – Ocorrência de combinações na Atividade 2 - Criação de tirinha (baseada em Partly Cloudy) (ver Anexo 8).....	82
Figura 39 – Detalhe de Atividade 2a da Criança B (Anexo 3, p. 151).....	83
Figura 40 – Quadro de análise semiótica da Atividade 2 - Criação de tirinha (baseada em Partly Cloudy)	84
Figura 41 – Destaque de Atividade 2 da Criança E (Anexo 3, p. 153)	85
Figura 42 – Destaque de Atividade 2 da Criança M (Anexo 3, p. 155)	86
Figura 43 – Quadro de análise semiótica da Atividade 3 - Experimentações plásticas sobre fotografias.....	88
Figura 44 – Detalhe de Atividade 3 da Criança K (Anexo 4, p. 163)	89
Figura 45 – Quadro de análise semiótica da Atividade 4a - Captação fotográfica na Escola	92

Figura 46 – Ocorrência de transições na Atividade 4b - Criação de BD com suas fotografias (ver Anexo 7)	95
Figura 47 - Ocorrência de combinações na Atividade 4b - Criação de BD com suas fotografias (ver Anexo 8)	96
Figura 48 – Quadro de análise semiótica da Atividade 4b - Criação de BD com suas fotografias.....	98

INTRODUÇÃO

Há uma relação inversamente proporcional entre o espetáculo e a participação popular. Aqui parafraseadas, estas palavras de Paola Jacques (2005, p. 18) fizeram brotar o inquietamento que levaria ao surgimento desta investigação. Parece-nos certo que ao menos parte do anúncio da sociedade do espetáculo por Guy Debord ainda se mantenha latentemente relevante. Num mundo de pungência da publicidade (personalizada a nível individual), de meios de produção de mídia acessíveis e redes sociais, a espetacularização - a transformação em imagem, em representação, das ações e identidades humanas - acompanhou este crescimento.

Nos parece ponto comum afirmar que vivemos numa era das imagens, onde um volume nunca antes produzido de materiais imagéticos alcança um número inigualável de pessoas - através de produções culturais, redes sociais, publicidade, entre outros meios. Estes, com menor ou maior intencionalidade de seus locutores, transmitem ideias, valores, ressignificam artefatos, produzem identidades.

Se “os significados que construímos acerca deste mundo [concreto] ou destas experiências são sempre mediados discursivamente” (Santos, 2010, p. 75), nesta perspectiva baseada em Stuart Hall (das práticas sociais como intermediadas pela linguagem e pela representação), nos preocupamos, como sujeitos deste período, com nosso preparo para o enfrentamento deste turbilhão comunicativo. Mais ainda, da formação de novos indivíduos dentro deste contexto.

Com estas perspectivas, apresentamos aqui o relatório do projeto *Que Escola Será Esta? – narrativas sobre o espaço através de bandas desenhadas e fotografias com crianças do 4º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico de Leiria*, baseado na experiência de intervenção artística com crianças de 8 a 10 anos, matriculadas no 4º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico de Leiria (Portugal).

Acreditamos que seja imperativo empoderar os indivíduos para que possam agir sobre sua realidade de maneira crítica e ativa, exigindo, portanto, um empoderamento dos meios: antes de uma tomada literal dos meios (de comunicação), o sujeito em formação precisa ter consciência dos processos que operam a comunicação que emite e recebe.

Não limitado às identidades e valores que são (re)produzidas, Ricardo Reis argumenta como “os modos de representação do conhecimento variam ao longo dos tempos bem como a gramática visual que os sustenta e os meios técnicos à disposição, o que requer diferentes capacidades, tanto na concepção como na compreensão desse material visual” (2015, p. 9). Não apenas ele, mas muitos autores e autoras contribuem com o aumento de estudos acerca de uma *literacia visual* ou *multimodal* (Vieira e Silvestre, 2015; Jewitt e Kress, 2003; Machin, 2012; Moss, 2003; Burn e Parker, 2003; entre outros).

Não há momento propício maior para o incentivo e formação crítica do indivíduo se não durante o contexto de educação pelo desenvolvimento da plena literacia. O que propomos e defendemos é uma literacia que supere a dicotomia textual e visual, capaz de compreender as representações e construções de significados que definem as relações em sociedade. Assim, buscamos o seu desenvolvimento de uma perspectiva multimodal, sensíveis à produção artística e ao olhar das crianças sobre seu próprio espaço e relações que nele estabelecem.

Assim sendo, estabelecemos como questão de partida de nosso projeto **Em que medida a experiência artística possibilita à criança a criação de narrativas acerca do seu espaço de vivência social?**

Este questionamento já sugere os pontos que o projeto levantaria em seu decorrer a serem abordados. O primeiro destes, nosso objetivo geral, foi *Compreender como a experiência artística possibilita à criança a criação de narrativas acerca do seu espaço de vivência social*.

Para termos êxito neste desafio, buscamos também *Conhecer o espaço onde estabelecem relações sociais; Identificar a maneira com que fazem uso dos recursos semióticos da imagem; Investigar seu questionamento crítico em relação ao espaço público dado; Construir, através de bandas desenhadas, meios para expressão destes questionamentos*.

Uma vez definidas as questões norteadoras de nosso projeto, passamos à apresentação de sua estrutura. No CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO introduzimos e colocamos em debate a abordagem multimodal da semiótica social, assim como suas implicações na concepção de uma literacia multimodal. Também discutimos estudos e manifestações artísticas que articulam o espaço como lugar de experiência estética e artística, para em

seguida pensar as linguagens da fotografia e da BD como ferramentas que estimulem a expressão crítica acerca dos espaços de convivência.

O CAPÍTULO II – METODOLOGIA localiza este projeto dentro do campo metodológico da Intervenção-Ação e define os instrumentos de recolha e análise de dados, assim como a contextualização do espaço e grupo de intervenção.

Abrimos o CAPÍTULO III - DESENVOLVIMENTO DO PROJETO E PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO com considerações sobre o planejamento da intervenção artística realizada, desde as experiências anteriores ao projeto, passando pela sua execução até o seu encerramento, mostrando detalhadamente como o desenvolvimento da prática influenciou o planejamento inicial.

Nosso CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS detalha a análise dos dados recolhidos através das produções artísticas das crianças assim como dos relatos permitidos pela observação de sua produção.

A CONCLUSÃO deste relatório surge como um momento de reflexão acerca dos objetivos do projeto e de que maneira a intervenção artística se articulou em torno destes, trazendo respostas, ponderações e novas perguntas para o futuro.

Agora, antes de encerrarmos esta secção, gostaríamos de fazer algumas considerações sobre a escrita deste relatório. Optamos por utilizar o Português do Brasil na maior parte do tempo dada a maior familiaridade que temos com esta variedade da língua. Contudo, em alguns momentos utilizaremos palavras ou expressões do Português Europeu. Estas opções são propositadas a fim de facilitar a compreensão por parte do leitor português, em cujo país realizamos o projeto de intervenção e investigação, e evitar eventuais confusões por diferenças regionais da língua – exemplos desta opção são utilizar *investigador* ao invés de *pesquisador*, *recolha de dados* no lugar de *coleta de dados*. Em um estudo que se pretende atento aos diferentes potenciais dos modos de comunicação e sentidos criados a partir de escolhas do comunicador, parece-nos pertinente aplicar nossa própria redação ao escrutínio da teoria. Mesmo assim, é possível que eventuais significados não pretendidos ocorram e passem despercebidos de nossa parte. Tão logo, pedimos desculpas ao leitor por isto.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Uma vez que nos propomos investigar e compreender a maneira como as crianças criam narrativas em bandas desenhadas com fotografias para representarem e ressignificarem o espaço onde convivem, percebemos que seria necessário um estudo aprofundado da semiótica. Este campo de estudo que trata justamente das maneiras como nós significamos – criamos signos a fim de comunicar ideias – também contribui com a aceção de representação e, especialmente, a ressignificação: a alteração do(s) significado(s) originalmente atribuído(s) a um dado signo.

Nosso trabalho de intervenção pressupõe a união de *imagem* e *texto* através de fotografias e bandas desenhadas. Por conta disto, foi de grande contributo uma abordagem que tem ganhado corpo e se propagado nos últimos anos: a dos estudos sobre *multimodalidade*. Esta, que parte de e utiliza o ferramental teórico da semiótica social, debruça-se sobre os eventos semióticos a partir do pressuposto que a comunicação humana é, por essência, veiculada através de vários modos – escrito, falado, gestual, imagético, entre tantos outros. Além disto, já adiantamos uma hipótese levantada: a BD ter-se-á tornado um modo de comunicação próprio - e não ser simplesmente a união dos modos imagem e texto? Isto pode ocorrer caso se verifique que ela, *desenvolvida pelo uso de um determinado grupo, tenha adquirido complexidade, usos e códigos específicos* (Kress, 2009, p. 58; Norris, 2009, pp. 79-80).

A 1. SEMIÓTICA E SUA ABORDAGEM MULTIMODAL serão as correntes teóricas que discutiremos no início deste capítulo. Em seguida, ao tomarmos o domínio das linguagens e capacidade de interpretação como fundamentais para a autonomia do indivíduo contemporâneo, mostraremos como a abordagem multimodal trouxe novos ares aos estudos de literacia – ampliando-os além da dicotomia textual-visual para enxergá-la como multimodal.

Uma vez que aos eventos de comunicação são intrínsecas as representações, iremos abordá-las na sessão 2. ESPAÇO E REPRESENTAÇÕES numa discussão que se estenderá à construção de discursos pela representação e formas particulares de duas linguagens operá-la – a fotografia e a banda desenhada – na sessão 3. REPRESENTAÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES.

Por fim, sob o título 4. FOTOGRAFIAS E BD: UNINDO REPRESENTAÇÕES E LITERACIA MULTIMODAIS, encerramos este capítulo ao retomar e relacionar conceitos e argumentos previamente apresentados para refletir como a produção de valores simbólicos através de representações multimodais pode ser pensada no processo de literacia.

Questões e hipóteses já começaram a ser levantadas, mas antes de tentarmos respondê-las é necessário localizarmos o referencial teórico com o qual nos munimos para as etapas seguintes. Iniciemos, então, pela semiótica.

1. SEMIÓTICA E SUA ABORDAGEM MULTIMODAL

A semiótica e a semiologia são campos de estudo do signo. É deste que surge a semiose, “processo inerente ao ser humano e no qual se estabelece uma relação entre o signo, o seu objeto (conteúdo) e a sua interpretação” (Fontanari, 2013, p. 114). A *teoria geral dos signos*, definição de Charles Sender Peirce para a semiótica (Joly, 2007, p. 35), assemelha-se à de Ferdinand de Saussure, que tem a semiologia como a *ciência geral dos signos na sociedade* (Van Leeuwen, 2005, p. 3; Joly, 2007, p. 33).

A partir da semiótica peirceana, um *signo* é entendido como “algo que significa outra coisa para alguém” e possui três categorias constitutivas: sua face perceptível, o *significante* (ou *representamen*); aquilo que representa, o *referente* (ou *objeto*); e aquilo que significa, o *significado* (ou *interpretante*). No exemplo de Martine Joly, a ilustração de uma fotografia serve para o entendimento mais claro: “uma fotografia (significante) representando um *alegre grupo de pessoas* (referente) pode significar, de acordo com o contexto, *foto de família* ou, na publicidade, *alegria* ou *convivência* (significados)” (Joly, 2007, pp. 36-37, destaques da autora).

Sob a ótica da semiologia de Saussure, contudo, o signo, uma entidade psíquica de duas faces (Joly, 2007, p. 33), é composta por *significante* e *significado*. No mesmo exemplo, a fotografia manter-se-ia como significante e as ideias depreendidas de sua leitura seriam, portanto, o significado - contidas aí as ideias de *alegre grupo de pessoas*, *família*, *alegria*, *convivência*.

Na maioria das vezes, os investigadores costumam tratar os dois termos, semiótica e semiologia, como sinônimos, dado que ambas tratam do *estudo dos signos*. Contudo, para

Joly, há diferenças epistemológicas. Semiótica, de origem americana, seria a filosofia das linguagens. Já a semiologia, de origem europeia, o estudo de linguagens específicas (Joly, 2007, p. 32). Outros autores, ainda que cientes das diferentes tradições, irão adotar o termo semiótica sem desprezar os textos de Saussure ou do ramo teórico que surge a partir destes. Alguns, por fim, usarão os dois, como Rodrigo Fontanari (2013) que ao estudar *Roland Barthes e o Signo Fotográfico* por vezes chamará o corpo de estudos do escritor francês de semiótica barthesiana e outras de semiologia barthesiana.

Ainda que existam estudos que exijam esta diferenciação original dos dois campos, em nosso caso o termo *semiótica* será usado para abarcar tanto os estudos provenientes da tradição semiótica peirceana quanto da semiologia saussuriana. Tomaremos os mesmos pressupostos de nomenclatura da área de estudo de multimodalidade - fundada por Kress e Van Leeuwen - filha esta da leitura da *semiótica social* proposta por Halliday em 1978 (Jewitt e Kress, 2003, p. 9; Jewitt, 2009b, p. 26; Van Leeuwen, 2014, pp. 20-21).

A semiótica social é uma vertente dos estudos de semiótica que desloca o olhar do signo para o produtor do signo (*sign-maker*). A principal ideia que a suporta é que a linguagem é social (Jewitt, 2006, p. 3)¹ e, assim, os significados são construídos dependendo de contextos, circunstâncias e convenções, não apenas pela gramática da língua (Machin, 2012, p. 173). Deste deslocamento do objeto de análise, a semiótica social passa a considerar *recursos semióticos* como os meios para se realizar significados, em detrimento do signo, sendo aqueles sempre material, social e culturalmente moldados. Assim a diferenciação que ocorre é que

¹ Importante notar neste momento que, pensada e escrita em língua inglesa, esta perspectiva de linguagem está fortemente ligada à noção de língua (falada, escrita) pois *language* abarca ambos os sentidos. Tal distinção é importante para a abordagem multimodal da semiótica social, dado que, como explica Sigrd Norris, a “semiótica social multimodal amplia a teoria do significado de Halliday para além da linguagem a fim de entender significado como algo realizado de vários modos” (Norris, 2004 *apud* Jewitt, 2006, p. 3). Ainda que não seja rara a sua aplicação no inglês como *visual language* (linguagem visual), esta distinção parece mais clara e fácil para os falantes do português que já possuem estes significados separados por língua e linguagem. “Linguagem visual” é um termo vastamente utilizado nas áreas da comunicação, das artes e do design. A ocorrência de “língua visual” é mais rara, comumente usada para definir a língua de sinais (no Brasil) ou língua gestual (em Portugal). Esta questão linguística é tão importante para os falantes do inglês nesta área que, como afirma Mitchell, por vezes sobre a análise do visual é imposto um “imperialismo linguístico”, referindo-se à procura de Kress e Van Leeuwen por elementos constitutivos das imagens semelhantes a palavras (como os vetores, “verbos visuais”) (Mitchell *apud* Machin, 2012, pp. 159-160).

Na teoria semiótica tradicional, pensa-se que signos são conjunções arbitrárias de forma e sentido, fusões arbitrárias de significantes e significados. (...) arbitrariedade é vista como sustentada por convenção (isto é, “poder social” em outra roupagem). Em contraste, a semiótica social vê a agência de humanos socialmente localizados como central para o fazer de signos. (...) os signos são vistos como constantemente recém feitos, num processo no qual o significado (...) é realizado através do significante mais apto (...) em um contexto social específico. (...) Representação é sempre parcial, e o que é representado é aquilo que é central para o produtor de signo naquele particular momento.² (Jewitt e Kress, 2003, pp. 10-11)

Em suma, enquanto a semiótica tradicional considera que as pessoas produzem significados a partir de sistemas prontos, como sua língua (Jewitt e Kress, 2003, p. 9), na semiótica social – dado que os signos são sempre recém-feitos, criados a partir de escolhas de recursos numa situação particular –, o principal ator para construção de significado é o indivíduo com um *interesse* específico. O indivíduo possui uma ideia ou significado a expressar e, para tanto, escolhe um modo semiótico, com cujos recursos também escolhidos formará uma interpretação do texto - processo de semiose operado tanto pelo produtor do signo quanto pelo receptor, tanto pelo autor quanto pelo leitor (Santos e Meia, 2010, p. 306).

Partindo da semiótica social de Halliday, Kress e Van Leeuwen (em *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, 1996) passaram a idealizar e construir um corpo teórico que viria a ser conhecido como uma abordagem multimodal da semiótica social (*multimodal approach to social semiotics*). Já melhor estabelecida – com o contributo de vários investigadores aderindo paulatinamente ao campo de pesquisa –, em 2001 os dois autores

² “In traditional semiotic theory signs are thought to be arbitrary conjunctions of form and meaning, arbitrary fusions of signifiers and signifieds. Within traditional semiotic theory arbitrariness is viewed as sustained by convention (that is, social power in another guise). In contrast, social semiotics views the agency of socially situated humans as central to sign-making. Rather, signs are viewed as constantly newly made, in a process in which the signified (what is to be meant) is realised through the most apt signifier (that which is available to give realisation to that which is to be meant) in a specific social context. Representation is always partial, and what is represented is that which is central to the sign-maker at that particular moment”. (Jewitt e Kress, 2003, pp. 10-11)

definiram a ideia de multimodalidade como “o uso de vários modos semióticos no *design* de um produto ou evento semiótico”³ (Kress e Van Leeuwen *apud* Jewitt, 2009a, p.1).

O termo multimodalidade vem sendo usado tanto para definir áreas de estudo como, principalmente, um objeto de estudo. Assim, explicam Carey Jewitt e Gunther Kress em sua introdução a *Multimodal Literacy*,

Ainda que às vezes possamos falar de teoria multimodal, a teoria por trás da multimodalidade e com a qual nós (C.J, G.K) trabalhamos é a teoria semiótica, e para nós a forma de semiótica que adotamos é a semiótica social.⁴ (Jewitt e Kress, 2003, p. 9)

O que há de principal nos estudos que adotem uma abordagem multimodal é estender a perspectiva social da semiótica social aplicada à linguagem a todo o vasto campo de modos de comunicação e representação que produzam sentidos empregados em um contexto particular (Jewitt, 2009a, p.1).

Como se trata de uma área de estudos contemporânea, suas ideias estão em desenvolvimento e constante teste, seus conceitos ainda são fluídos e diferentes autores conferem diferentes pesos a determinadas abordagens, ou diferentes definições para as mesmas palavras. Criar um glossário completo de termos e conceitos dos estudos sobre multimodalidade não será uma proposta deste relatório - mesmo porque tal projeto já existe (ver MODE, 2012). Contudo, observamos a necessidade de discutir alguns deles separadamente para esclarecer nossos usos e, posteriormente, contribuir para a produção na área adicionando nossa perspectiva do uso de BD e fotografias com crianças. Assim sendo, os termos que abordaremos serão: *modo*, *lógica semiótica* e *recurso semiótico*.

Modo

³ “The use of several semiotic modes in the design of a semiotic product or event” (Kress e Van Leeuwen *apud* Jewitt, 2009a, p.1). Optamos pela manutenção do termo *design* dado sua amplitude de sentidos e a área de estudos original dos autores (da análise do design visual). Pode-se entender por design neste caso: planejamento, projeto, delineamento, desenho, concepção.

⁴ “Even though we may at times speak of multimodal theory, the theory behind multimodality and with which we (C.J., G.K.) work is semiotic theory, and for us the form of semiotics that we have adopted is social semiotics” (Jewitt e Kress, 2003, p. 9).

Modo é um conjunto de recursos social e culturalmente moldados para criar significado (MODE, 2012) – como “imagem, escrita, *layout*, música, gestos, fala, imagem em movimento, trilha sonora⁵” (Kress, 2009, p. 54). Kress considera escrita e fala como modos distintos e não os analisa sob o rótulo de linguagem/língua (*language*) dado que produzem significados diferentes de maneiras distintas, como no uso de sinais de pontuação e entonação da voz.

Lógica semiótica

As lógicas de um modo definem potenciais distintos para a criação de significados. Assim, diferentes modos possuem diferentes lógicas semióticas e, por conseguinte, também têm potenciais e limitações na transmissão de ideias. Imagens estáticas, como pintura e fotografia por exemplo, operam sob a lógica do espaço e da *relação dos elementos simultaneamente presentes* neste. A escrita, por outro lado, é governada pela *linearidade e direcionalidade*. Já o sentido transmitido pela fala se define pela lógica do tempo, da *sequencialidade* das palavras (Kress, 2009).

Recurso semiótico

Um dos conceitos importantes para a semiótica social e sua abordagem multimodal é o de *recurso semiótico*. São ações, materiais e artefatos usados para fins de comunicação, sejam produzidos fisiologicamente (como a partir das cordas vocais) ou tecnologicamente (como com uma caneta e tinta), assim como as maneiras com que eles podem ser organizados e combinados (Jewitt, 2009b, p. 22; Vieira e Silvestre, 2015, p. 103). Ainda que o termo *signo* não tenha sido abandonado, e abordagens específicas tenham definições diferentes, a ideia de *recurso* tem conquistado mais espaço e substituído a noção de *signo* dentro da literatura sobre multimodalidade (Bezemer e Jewitt, 2009, p. 6; Vieira e Silvestre, 2015, p. 103). Sendo assim, recursos semióticos, sejam quais forem, produzem significados, ou como explicam Bezemer e Jewitt (2009):

(...) pessoas expressam significados pela seleção a partir dos recursos semióticos que estão disponíveis para elas num momento particular: significado é uma

⁵ “Image, writing, layout, music, gesture, speech, moving image, soundtrack are examples of modes used in representation and communication” (Kress, 2009, p. 54).

escolha a partir de um sistema. Mas esta escolha é sempre socialmente localizada e regulada.⁶ (p. 7, tradução nossa)

Como percebemos, a partir da semiótica social é imprescindível a consideração dos contextos cultural, material e social de comunicador e receptor de um objeto/evento semiótico. Portanto, estamos tratando não apenas daqueles que têm interesse na veiculação de um significado, mas também daquele na outra ponta do evento comunicativo: o receptor que, também, está sujeito à sua própria bagagem cultural e recursos semióticos aos quais tem acesso. São, portanto, o autor e o leitor do texto multimodal que teremos em mente na sessão seguinte ao discutir a literacia multimodal.

1.1 LITERACIA MULTIMODAL

O termo literacia tem sua origem na palavra inglesa *literacy*. Anabela Fernandes (2010) apresenta a origem, definições e evolução do termo na literatura portuguesa. Primeiramente foi definida como a habilidade de ler e escrever, uma concepção muito próxima à de alfabetização. Por este motivo, e num novo contexto de altos índices de escolaridade nos países desenvolvidos ocidentais da segunda metade do século XX, o termo foi se redefinindo como “habilidade de usar, processar ou utilizar a informação da linguagem escrita para um determinado objectivo da vida quotidiana” (Fernandes, 2010, p. 22). A partir de um congresso de Ministros da Educação, em 1965 a Unesco corrobora definindo a literacia como “uma forma de preparar o indivíduo para a vida’, ou seja, um processo” (Vieira e Silvestre, 2015, p. 99). Ela passa, então, a ser considerada como um aspecto da vida humana contemporânea fundamental para o desenvolvimento da pessoa e da sociedade e quando negligenciada pode levar à exclusão social (Fernandes, 2010, p. 22).

Através da lente da semiótica social, já entendemos que a comunicação humana opera por diversos modos que não apenas o escrito e oral, a língua. Assim, a preocupação que se sucede deste pressuposto, à luz da leitura sobre literacia e seu impacto social, é dos efeitos de uma literacia multimodal - ou a falta desta.

⁶ “(...) people express meaning through their selection from the semiotic resources that are available to them in a particular moment: meaning is choice from a system. But this choice is always socially located and regulated” (Bezemer e Jewitt, 2009, p. 7).

Ao citarmos Ricardo Reis (2015), mencionamos que identidades, valores e conhecimentos são transmitidos através de modos de representação que se modificam com o tempo. Seu argumento é que seja “essencial uma abordagem multimodal da literacia”, de uma perspectiva contextualizada pelo seu tempo e cultura, promotora de “novas dimensões ao modo de ver que se concentrem na construção social da visão” (Reis, 2015, p. 12).

Outros autores têm discutido e investigado eventos de literacia multimodal e/ou visual. Iremos colocá-los em debate em busca de usos e meios para o desenvolvimento do pensamento crítico dos indivíduos e, especialmente para este projeto, do desenvolvimento do pensamento crítico de crianças.

Josenia Vieira e Carminda Silvestre (2015) sugerem como definição de literacia a “capacidade para compreender e construir o sentido num sistema de significação” (p. 101) com o propósito de incluir outros sistemas que não apenas o da linguagem verbal. Justificam sua importância ao descreverem os *media* como “o primeiro elo entre a vida real e o mundo representado” e que, uma vez que estes são extremamente relevantes para a vida moderna e o exercício pleno da cidadania, a reflexão e o seu uso crítico são fundamentais para que o indivíduo esteja “habilitado para o pleno exercício discursivo crítico que os diferentes domínios da vida pública e privada exigem de todos nós, os legítimos agentes de mudanças sociais” (pp. 39-40). Esta perspectiva de mediação do mundo representado pela comunicação se aproxima à ideia de mediação pela linguagem das práticas sociais de Stuart Hall, pois para ele

(...) toda prática social depende e tem relação com o significado: consequentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem uma dimensão cultural. (Hall *apud* Santos, 2010, p. 76)

Jewitt e Kress editaram *Multimodal Literacy*, em cujos capítulos o estudo da literacia de uma perspectiva multimodal é feito através de diferentes abordagens. Seus autores partem do consenso que significados são “feitos, distribuídos, recebidos, interpretados e refeitos” (Jewitt e Kress, 2003, p. 1) através de vários modos de comunicação e representação e, assim, a chamada literacia multimodal é abordada através do estudo de mapas mentais desenhados por estudantes de escolas primárias (Diane Mavers), da produção de filme de

curta-metragem de animação feito por crianças (Andrew Burn e David Parker), da relação imagem-texto no *layout* de “livros de referência” ilustrados voltados a crianças e jovens (Gemma Moss), junto a outras perspectivas.

David Machin, ao citar Mitchell, alerta dos riscos de se tomar a literacia visual a partir de um “imperialismo linguístico”, isto é, desconsiderar as diferenças na produção e leitura de imagens aplicando diretamente sobre ela estruturas antes concebidas para a linguagem verbal, ainda que possam existir “algumas formas paralelas de descrever linguagens e imagens”⁷ (Machin, 2012, p. 160). Portanto, não desconsidera a importância de pensar a interpretação de produtos semióticos como similar à da leitura de textos escritos, mas colocam questões que devem ser consideradas a fim de evitar a justaposição equívoca e arbitrária de análises linguísticas textuais às de outras modalidades de comunicação.

A importância de se pensar uma educação pela literacia multimodal assenta-se nas relações estabelecidas pela contemporaneidade. Uma vez imersos em sociedades e culturas onde a emissão e recepção de textos com diferentes modos articulados parece se multiplicar, um letramento não apenas textual ou visual, mas multimodal, visa a inclusão social dos indivíduos de maneira crítica, preparados para os incontáveis eventos semióticos aos quais são e serão expostos no decorrer de suas vidas. Kress e Van Leeuwen, citados por Vieira, afirmam categoricamente que “não ser letrado em comunicação visual poderá acarretar sanções sociais” e são complementados pela autora, expondo como o letramento visual e o melhor domínio das linguagens está relacionado ao entendimento dos modos como as sociedades se organizam (Vieira e Silvestre, 2015, pp. 89-91).

Somos capazes de ler diversos modos de comunicação, contudo nem todos são explicitamente ensinados, sendo apreendidos mais ou menos conscientemente através de eventos do cotidiano desde a infância (Mavers, 2003, p. 20). Dominar estas linguagens sem desconsiderar seus contextos de produção e recepção, permite-nos “discernir o modo como os produtos visuais negociam com o sistema cultural envolvente, como dele recebem energias e, por sua vez, criam cultura” (Gil, 2011 *apud* Reis, 2015, p. 11).

⁷ “But we must beware that just because there may be some parallel ways of describing languages and images it does not necessarily follow that they are the same thing.” (Machin, 2012, p. 160)

Antes de nos concentrarmos nos fundamentos teóricos das linguagens específicas em questão deste relatório, discutiremos os usos das linguagens na representação e construção simbólica do espaço.

2. ESPAÇO E REPRESENTAÇÕES

Já foi comentado que pensamos um projeto de animação artística com as crianças que pensasse o seu espaço de convivência. O que iria inicialmente incidir sobre as representações da cidade teve de ser repensado para o espaço escolar - os detalhes desta troca de objeto de representação serão apresentados no CAPÍTULO III - DESENVOLVIMENTO DO PROJETO E PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO. Esta mudança ocorreu ao conhecermos o contexto particular onde as atividades seriam dinamizadas e avaliarmos que o espaço público das crianças – onde passam a maior parte de seu tempo de convívio extrafamiliar – era a escola, frequentando da manhã ao fim da tarde aulas de cariz obrigatório e atividades de enriquecimento curricular.

Entendemos que uma cidadania plena - capacidade e vontade do indivíduo de agir ativamente em seu meio social - deve ser baseada pela construção de representações positivas e, conseqüentemente, a formulação de uma identidade afirmativa. Se o espaço - que vive e/ou convive - for considerado uma das maneiras de perceber o indivíduo, operando-se então relações de valor simbólico, observamos que é importante pensar a construção de discursos que valorizem o sujeito também a partir deste.

A escola adquire vital importância para a criança não apenas para a educação formal, mas por ser um local de socialização, reconhecimento de seus pares, construção de empatia, tolerância do diferente, aceitação do outro. Na prática escolar, das aulas aos intervalos, ela aprende a tomar decisões, tendo em conta ideias suas e de outros membros do coletivo (Marques, 2000, p. 103). A escola é um espaço onde se desenvolvem relações com os outros indivíduos, ocorrendo aprendizagens cognitivas, emocionais e sociais que influenciam a construção de suas identidades (Delgado, 2014, p. 15). Os papéis dos espaços fora de sala ganham notoriedade pois “possibilitam uma vasta gama de outras aprendizagens como observar, interagir, explorar e experimentar” (Conceição, 2014, p. 26). No recreio, as crianças têm a oportunidade de se relacionarem sem a constante mediação de um adulto, sendo assim um local de “aprendizagem social das relações

positivas e negativas entre os humanos, onde se encontra toda a sociedade” (Marques, 2000, p. 37). Entendemos que a escola também funciona como um microcosmo da sociedade. É influenciada pela cultura e valores da comunidade que a constitui, pelas disputas políticas das instituições que a administram e planejam seus currículos e, a partir destas, educa os jovens e crianças de acordo com estes aspectos. Sendo assim, inclusive - e talvez especialmente - nas situações menos mediadas por professores e coordenadores, podem ser também simulacros do contexto histórico e social em que se inserem.

Pensar o ambiente escolar a partir de representações (imagéticas em nosso projeto) parece uma estratégia positiva para a expressão das crianças sobre o espaço que elas próprias usufruem, são especialistas (Blatchford et.al., 1980 *apud* Marques, 2000, p. 39). Esta proposta pode, além de trazer benefícios aos seus principais interessados, as crianças, gerar alternativas e pontos de vista para análise dos responsáveis pela manutenção e planejamento dos espaços escolares. Ao mesmo tempo, a representação de algo pressupõe a sua observação crítica e “o indivíduo retira os elementos mais significativos e reorganiza-os de acordo com os valores, normas e ideologias que caracterizam o seu próprio ponto de vista” (Marques, 2000, p. 44).

Uma de nossas preocupações foi entender de que maneiras age o nosso olhar sobre o espaço público - pelo qual passamos todos os dias, estudamos, trabalhamos, estabelecemos relações em sociedade. Se ele é construído pela ação humana - e esta ocorre através de instituições públicas e privadas, coletivos, organizações e associações de toda ordem -, qual nosso lugar uma vez inseridos nele? Temos um papel ativo ou passivo no seu planejamento, nas suas modificações? E sobre nosso olhar, é ele próprio uma construção e, portanto, passível de reconstruções?

Preocupada com a crescente mercantilização das cidades, da transformação de cenários para se viver em cenários vendáveis, da redução da participação popular no pensar urbano e no afastamento das populações dos centros, Paola Jacques (eventualmente com Henri-Pierre Jeudy) irá discutir as representações de que se faz, e em que se transforma, a cidade (Jacques, 2005; Jeudy e Jacques, 2006). Ela toma dos situacionistas a ideia de alienação popular que ocorre através da espetacularização da sociedade, “do qual o espaço urbano seria o receptáculo mais apropriado” (Jeudy e Jacques, 2006, p. 7). A partir da perspectiva da experiência estética, ela opõe a experiência corporal da cidade à “imagem urbana fixada por um logotipo publicitário” (Jeudy e Jacques, 2006, p. 9).

Guy Debord é provavelmente um dos situacionistas mais lembrados. A *Internacional Situacionista* foi um grupo de artistas e pensadores cujas manifestações artísticas buscavam refletir e intervir sobre as cidades e suas relações com os indivíduos na década de 1950 em países europeus. Ainda que sua proposta fosse de ir além das vanguardas artísticas, articulando autores de outras áreas e ativistas políticos, foram fortemente influenciados por grupos da primeira metade do século XX como os dadaístas e surrealistas. Em julho de 1957, da reunião de grupos de ativistas, artistas e investigadores, foi fundada a Internacional Situacionista, cujas atividades foram mais intensas, segundo Luís do Monte (2015, pp. 17-20), entre 1957 e 1972 – um período de grande agitação com o surgimento de movimentos sociais, especialmente pelos direitos das minorias, e o fenômeno da contracultura.

A *deriva* é uma das tantas experiências e conceitos criados pelos situacionistas. Ela foi pensada pelo grupo como técnica do andar sem rumo, entregue às experiências, sensações, eventos e acasos que o cenário urbano proporciona. Sua intenção,

(...) percorrer a cidade com a finalidade de fazer emergir dela elementos relativos ao acaso do passeio, como a organicidade de paisagem urbana, as espontâneas situações cotidianas e a efervescência própria do trânsito dos indivíduos, ou seja, a vida cidadina em sua forma legítima. (Monte, 2015, p. 50)

Contemporaneamente, Francesco Careri - professor italiano de estudos urbanos e artes cívicas - é um conhecido exemplo de dinamizador de experiências com raízes na deriva situacionista. Para ele, conforme aponta Jacques no prefácio a *Walkscapes: o caminhar como prática estética*, o caminhar pode assumir a forma de arte, intervenção urbana e, como o título do livro sugere, um instrumento estético “capaz de descrever e modificar os espaços metropolitanos que muitas vezes apresentam uma natureza que ainda deve ser compreendida e *preenchida de significados*, antes que projetada e *preenchida de coisas*”. (Careri, 2014, s.p.)

No uso do espaço urbano, ao caminharmos cotidianamente, ampliamos nossa percepção em lugares e situações de alta interação enquanto, no deslocamento estamos como se sob o efeito de uma cegueira seletiva inconsciente ao percorrermos espaços intermediários, opacos, meio-lugares, “vazios plenos” (Jacques *in* Careri, 2014, s.p.). Ao mesmo tempo, do indivíduo moderno “imerso no intenso fluxo de elementos e movimentos do cotidiano

urbano, inúmeros elementos escapam à sua percepção” (Cunha, 2016, p. 5). Ao nos colocarmos em situações diferentes, como o caminhar lúdico da deriva ou num miradouro, nosso olhar se modifica e passa a *ver* o invisível que está diante dos olhos. “Essa transfiguração do olhar ocorre em casos específicos, (...) em que o caminhante é deslocado de sua realidade costumeira e ocupa uma posição de contemplação (...) um dado corriqueiro é apresentado sob novos paradigmas e clama nova atenção dos sentidos” (Cunha, 2016, p. 5).

É este deslocamento do olhar que buscamos nas atividades realizadas que serão detalhadas futuramente neste relatório. Antes disto, buscamos dissecar ainda mais as relações das representações e do espaço para entendermos como podem ser modificadas através do olhar e da sua ressignificação.

A ressignificação do espaço público foi tema ou parte de inúmeras propostas, sujeitos e grupos artísticos do século XIX ao XXI. Do *flâneur* de Baudelaire e Benjamin, ao passeio dadaísta à Igreja Saint-Julien-le-Pauvre, as incursões surrealistas, a deriva situacionista, a *land art* (Careri, 2014; Monte, 2015; Matricard, 2016). Cada qual com seu objetivo (ou o abandono completo na *deriva*), através do caminhar que deixa poucos rastros ou do alterar físico completo em uma obra da *land art* (como na Plataforma Espiral de Smithson), estas manifestações artísticas buscaram repensar o próprio espaço e os seus vazios, literais e simbólicos. Enquanto algumas experiências “desapareceram” como manifestações de arte efêmera que se propunham, deixando eventualmente apenas vestígios em forma de fotografias ou relatos, outras deixaram registros ou mesmo produções duradouras, como os mapas afetivos da psicogeografia. Contudo, como interpretamos aqui, todas buscaram uma ressignificação do espaço a seu modo. Seja ao repensar lugares conhecidos, seja ao reconhecer seus “‘vazios plenos’, plenos de descobertas e de possibilidades, espaços vagabundos que se fazem e desfazem” (Jacques in Careri, 2014, s.p.). Elementos aglutinadores e organizadores da vida contemporânea empurram o indivíduo para um papel rígido e repetitivo de comportamento - horários e compromissos de aula e trabalho sendo exemplos simples -, enquanto estas experiências o puxam para outra direção, provocando seu olhar, desvelando as cortinas do espaço cotidiano.

De uma perspectiva multimodal, o espaço urbano se configura também como modo. Ele comunica funções, define deslocamentos, abre possibilidades e impõe limites.

Identificamos ruas e estradas através de convenções estabelecidas, de uma linguagem espacial apreendida ainda na infância, e ao identificá-la sabemos nos comportar de acordo: como peões caminhamos em calçadas/passadeiras; como condutores de automóveis, e através de semioses múltiplas envolvendo semáforos ou placas de trânsito, seguimos o fluxo de automóveis. Muros e cercas comunicam onde podemos ou não ir. A infinitude de linhas paralelas das ruas, cabos, paredes, portas, faixas, indicam as direções a serem seguidas. Por possuírem um “sentido cultural e compartilhado de um conjunto de recursos e como estes podem ser organizados para criar significado”⁸ (Jewitt, 2009b, p. 22) o espaço se configura como modo.

Contudo, o mesmo muro que em um momento se apresenta como recurso na construção de sentidos como *limite do espaço público*, em outro pode ser visto como *espaço para se pintar* para um artista de *streetart*⁹. O processo semiótico que ocorre é, portanto, diferente ao possuir significados diferentes a partir de um mesmo significante. Este fenômeno é possível por conta dos recursos semióticos e da situação específica de cada transeunte.

Ao tomarmos um muro já pintado, então, o processo será outro. Ali temos múltiplas semioses possíveis, poucas previsíveis. Como intervenção artística urbana que a caracteriza, ela tem o potencial de “provocar outras percepções, sensações e interações entre sujeitos, espaços e tempos urbanos” (Silva, 2015, p. 9). Como da perspectiva da semiótica social considera-se que todo sistema semiótico seja social – ou seja, não é neutro – o espaço urbano como modo é operado por trocas sociais e de poder. Aproximamos aqui e estabelecemos paralelos entre um pensar estético e semiótico do mesmo objeto, concluindo que tanto a transfiguração do olhar como a ressignificação do espaço público são possíveis de maneira intencional. Semioses imprevisíveis continuarão ocorrendo, mas a transformação do olhar do espectador/transeunte passa pela nova situação em que é colocado.

A importância para nós em pensar as ressignificações do espaço público se dão por duas visões: uma de que as práticas sociais, constituintes da sociedade, são mediadas pela

⁸ “(...) a general principle is that in order for something to ‘be a mode’ there needs to be a shared cultural sense of a set of resources and how these can be organized to realize meaning.” (Jewitt, 2009b, p. 22)

⁹ Usamos o termo *streetart* usual em Portugal para nos referirmos às pinturas de muro conhecidas por grafite no Brasil. A palavra grafite é a adaptação do *grafitti* do inglês e, em Portugal, percebemos que é mais comumente usada para se referir ao que se chama de *pixo* ou *pixação* no Brasil. A discussão da *pixação/grafitti* como expressão artística nos parece profícua mas, dados os objetivos deste relatório, infelizmente não abordaremos.

linguagem (Hall, 2005) – esta por sua vez compreendida como “um termo geral para as *práticas de representação*, assumindo importância central na construção e circulação dos significados” (Santos, 2010, p. 75, destaque nosso); e outra de que o espaço é capaz de produzir também identidades, seja através do patrimônio de uma cidade – que confere um sentimento de pertença a um grupo, tradição e/ou história – ou por delimitações de bairros – caracterizados como pobres, ciganos, ricos, periféricos, etc. Ao encontrarmos aí o palco das relações estabelecidas em sociedade, percebemos que promove identificações através de valores simbólicos, por ser “espaço físico mas também simbólico de interação” (Fortuna, 2013, p. 29). As ideias e valores atribuídos a diferentes regiões de uma mesma cidade também “pintam” uma imagem de seus frequentadores e habitantes, oferecendo identidades por vinculação ou diferenciação aos sujeitos urbanos.

Agora, se esta transfiguração do olhar e a ressignificação dos espaços forem possíveis através das linguagens, ou modos semióticos, é importante pensarmos estas como práticas de representação. Para tanto, voltemos à semiótica social.

3. REPRESENTAÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES

A semiótica vista da perspectiva multimodal entende que a comunicação humana dificilmente, se não nunca (Lemke, 2009, p. 141), ocorre através do uso de apenas um *modo de comunicação* (escrita, falada, imagética, gestual ou outros) (Machin, 2012, p. X). Quando nos expressamos, produzimos *significados*, o fazemos escolhendo dentro de um leque de signos aos quais temos acesso. Quando o processo de significação é entendido por veiculação/construção de um significado através de um signo, ou recurso semiótico, ressignificar entende-se por refazer este caminho, modificando uma das variáveis envolvidas no processo. Então, com uma ação de intervenção sobre os recursos semióticos do indivíduo, seria possível promover novos processos de semiose, a partir dos quais suas representações e conceitos pré-formados seriam colocados sob uma perspectiva crítica, e ainda assim própria, individual?

Ao discutirmos a significação estamos falando também de valores simbólicos atribuídos e emitidos, capazes de provocar a invisibilização de corpos e espaços (Junior, 2007). Durante nosso percurso acadêmico, conhecemos trabalhos e metodologias que tinham o objetivo de trabalharem neste meio, como o *photovoice*, um método de intervenção

através da fotografia em grupos e comunidades que “implica um processo em que máquinas fotográficas são entregues a pessoas para que possam funcionar como ‘gravadores’ das suas comunidades sem grandes exigências técnicas, assumindo assim o potencial de poderem ser catalisadoras de mudança” (Chaves, 2017, p.192).

Além do *photovoice*, mas tendo ele como um bom exemplo desta experiência, pensamos que outros métodos de uso da fotografia a partir do olhar de uma comunidade possam contribuir no desenvolvimento crítico da leitura e expressão imagética, visando a elaboração e apropriação de “um saber instrumental que lhes permita exprimirem, estruturarem, e dinamizarem as suas próprias experiências” (Serrano, 1997, p. 112).

3.1 REPRESENTAÇÃO ATRAVÉS DA FOTOGRAFIA

A fotografia é a captura bidimensional (impressa ou em tela) de objetos do mundo tridimensional, unindo *realidade* e *passado*, tradicionalmente um registo fotoquímico mas essencialmente um registo que algo existiu e aconteceu, *isto foi* (Fontanari, 2013; Joly, 2007). Esta maneira de entender a foto como representação do ausente tem em Roland Barthes um de seus grandes nomes.

Rodrigo Fontanari comenta em *Roland Barthes e o Signo Fotográfico* (2013) como a semiótica barthesiana, se assim for chamada, caminha entre o analítico e poético, vendo na fotografia o poder de evocar sensações poderosos através do sentimento de perda embutido na foto, a revelação da ausência do que observamos. Desta perspectiva - especialmente em *Câmara Clara* onde Barthes narra a busca de sua falecida mãe em fotografias - fotografar é transformar algo, ou alguém, num fantasma, um espectro.

Martine Joly (2007) parte da constatação de Barthes que três práticas estão relacionadas à fotografia: o *fazer* (compartilhado pela captação e revelação fotográficas), o *olhar* e o *sentir*. Desconsiderando falsificações e montagens (temas que serão abordados a seguir), ela aponta que a divisão do *fazer* em dois momentos leva a duas questões: aquilo (ou alguém) representado numa fotografia existe inegavelmente, porém aquilo que a fotografia significa é uma construção baseada em convenção, cultura e técnica - pois “o momento da revelação mostra-nos até que ponto esperamos uma *verdade*” (p. 149) e descobrimos que suas operações respondem a escolhas e manipulações desde antes do clicar da câmara fotográfica. Assim, baseada em Philippe Dubois, afirma “que se uma

fotografia pode ser considerada como uma prova de *existência*, ela não pode do mesmo modo ser considerada uma prova de *sentido*” (Joly, 2007, p. 150).

Este argumento abre uma discussão sobre a capacidade das fotos serem tomadas ou não como representações reais de algo. Frequentemente, especialmente no senso comum, a fotografia é tomada por *evidência* do real - ou ao menos como evidência parcial (Winston, 2006, p. 60).

Joly (2007, p. 46) coloca em discussão este tema, ao diferenciar *percepção* de *interpretação*. Ainda que imagens figurativas carreguem um forte potencial de serem *reconhecidas* pela maioria de seus leitores, essa possibilidade não é absoluta e sua interpretação é menos ainda exata. A investigadora advoga que é através da aprendizagem na leitura de imagens que aprendemos a “reconhecer um equivalente de realidade, integrando as regras de transformação, por um lado, e esquecendo as diferenças, por outro” (idem, p.47).

Winston (2006) estende este debate. Comenta como a ideia de que *a fotografia é considerada um indício verossímil da realidade* seja superestimada e o seu combate, nestes termos, um ato quixotesco. Frequentemente, a denúncia da inverosimilhança da fotografia é baseada na sua possibilidade de falseamento - uma visão incompleta da questão para o autor. Este defende o deslocamento da atenção neste debate da câmera para o fotógrafo: independente da “ciência” por trás de um clique fotográfico, há um sujeito consciente por trás da lente que pode realizar escolhas anteriores à captação, modificando a cena antes de sequer tocar no aparelho.

Este deslocamento de perspectiva revela o fotógrafo como uma “presença subjetiva” sem desconsiderar a “ciência” de uma fotografia e a possibilidade de testar a autenticidade de imagens produzidas. Isto tudo sem ignorar de forma alguma as possibilidades de falseamento químico, digital ou de outro tipo. A fotografia, assim, pode “fornecer evidências do mundo real, mas de uma maneira mais similar àquela fornecida pela pintura ou escrita” (Winston, 2006, p. 67) - que pressupõem um indivíduo de pincel ou caneta na mão.

Neste momento notamos como pontos de partida diferentes levam a problematizações e conclusões semelhantes. Ao discutir a dicotomia verdade/falsidade, Joly afirma que uma imagem não é verdadeira nem falsa, ela é o que ela é. As qualidades de verdadeira ou

falsa provêm, antes, da “conformidade ou não-conformidade entre o tipo de relação imagem/texto e a expectativa do receptor” (Joly, 2007, p. 137).

Unindo as duas visões, com atenção ao fotógrafo em Winston e ao leitor em Joly, a imagem não é falsa ou verdadeira *per si*, mas adquire este ou aquele estatuto dado as escolhas, expectativas, convenções e discursos que se constroem a partir dela.

Interessante notar também a interseção que ocorre entre as duas análises e a semiótica social no que toca às escolhas e intencionalidades da comunicação. Quando representações são feitas a partir de escolhas de presença e ausência (Joly, 2007), submetidas à presença subjetiva do autor (Winston, 2006), estamos observando o evento da comunicação de uma perspectiva social, mediada por convenções socioculturais (Joly, 2007, p. 44).

Pensar a fotografia com estes parâmetros nos permite ir para além da representação e refletir sobre suas possíveis ressignificações, a ponta mais fluída do ato fotográfico. Se a câmera fotográfica é o pincel de um pintor, a fotografia é antes o seu quadro que a paisagem. Esta é real e o que temos em mãos é a sua captação. Se há alterações nas proporções dos produtos químicos no processo de revelação, ou usamos uma lente para filtrar uma cor do espectro luminoso no momento de captação, o produto final não será menos ou mais verdadeiro, pois ainda terá captado uma imagem de algo que existe e do que é representação.

Os sentidos, entretanto, atribuídos à imagem, as ideias que dela evocamos e podemos verbalizar são outra coisa. Podemos então criar, com uso exclusivo do espectro de luz vermelha na captação, rios e mares rubros que trarão toda uma ordem distinta de significados que aqueles de uma captação com uso completo do espectro. Não há mais verdade ou falsidade nessa escolha de filtro do filme fotográfico e objetiva a serem usados - que por si só trarão resultados distintos à captação.

Conhecer as etapas envolvidas na fotografia - o *fazer*, o *olhar* e o *sentir* -, com especial atenção ao *fazer*, e experimentar suas múltiplas possibilidades de significação num projeto de literacia visual é reconhecer como o que há de mais ou menos verdadeiro na imagem se encontra no campo dos discursos e será retomado em breve na última sessão deste capítulo.

3.2 REPRESENTAÇÃO ATRAVÉS DA BD

As bandas desenhadas são uma forma de narrativa visual que se utiliza de imagem e texto com uma lógica semiótica própria. Elas fazem usos de diferentes recursos semióticos que a conferem potenciais únicos de representação, distintos inclusive de livros ilustrados. Para entendermos sua potencialidade, precisamos primeiro conhecer aquilo que elas permitem e, por oposição, suas limitações.

3.2.1 BD: CONCLUSÃO E TRANSIÇÃO

Will Eisner, consagrado quadrinista dos EUA a quem se atribui um grande avanço na linguagem das BD, produziu um dos primeiros livros que tentam dissecar suas singularidades: *Quadrinhos e Arte Sequencial* (1989, originalmente publicado em 1985). Anos mais tarde, outro autor se juntaria a ele com o livro *Desvendando os Quadrinhos*, Scott McCloud (1995, publicado originalmente em 1993). São considerados pedras dos estudos das BD e mantêm-se relevantes até hoje.

Arte sequencial é o termo usado por Eisner para se referir à linguagem das BD (Eisner, 1989, p. 8). McCloud parte deste termo e o expande, de forma bem-humorada, até chegar à definição de “imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada”, escapando da discussão sobre o estatuto de *arte* e diferenciando a linguagem das BD de outros modos de comunicação que operam com sequências de imagens (McCloud, 1995, p. 5-9; 2006, p. 200). Um filme de animação também poderia ser considerado arte sequencial dado que há a sucessão de imagens, *frames*, numa tela. Contudo, como diferencia McCloud:



Figura 1- Lógica semiótica em McCloud (1995, p.7)

Encontramos neste trecho da argumentação de McCloud a identificação daquilo que a semiótica social definirá como lógica semiótica dos modos. A lógica que conduz a leitura das BD é fundamental para uma operação mental que McCloud chama de *Conclusão*. Quando dois quadros justapostos são lidos por nós (de acordo com o sentido de leitura da cultura localizada), entendemos a sua sequência e completamos os dois instantes congelados com um único movimento, ou criando uma conexão entre dois enquadramentos de uma única cena representada.



Figura 2 - Sequência de imagens (McCloud, 2008, p. 1)

Boa parte da criação de sentido nas BD ocorre na interpretação de intervalos de imagens, na leitura sequencial quadro-a-quadro, e preenchimento dos “espaços vazios”. Objetivamente, estes espaços se encontram entre dois quadros, um espaço em branco chamado *sarjeta* (*calha* em Eisner, 1989, p. 154).

A Conclusão permite, então, a *transição quadro-a-quadro* e esta se divide em seis categorias para McCloud (2008, pp. 15-18): 1) Momento a momento; 2) Ação a ação; 3) Sujeito a sujeito (tema-para-tema em McCloud, 1995); 4) Cena a Cena; 5) Aspecto a aspecto; e 6) Non-sequitur.



Figura 3 - Transições quadro a quadro (adaptado de McCloud, 2008, p. 15)

Embora não se atenha a este tipo de categorização, Eisner discutiu as maneiras de representação de tempo nas BD no que chamou de *timing*. Ele demonstra múltiplas maneiras de se alterar a percepção de duração de tempo através dos enquadramentos e seus efeitos narrativos, especialmente no enquadramento de fala – ao demonstrar a sua duração – e no enquadramento de tempo – “uma vez estabelecido e disposto na sequência, o quadrinho torna-se o critério por meio do qual se julga a ilusão de tempo” (Eisner, 1989, p. 28).



Figura 4 - Tempo e timing (Eisner, 1989, p. 25)

McCloud também demonstra como não apenas a sequência de quadros pode indicar a passagem de tempo, mas um único quadro pode ter este efeito utilizando a direção de leitura estabelecida, a quantidade de texto/fala e a disposição de elementos representados.



Figura 5 - Passagem de tempo em um mesmo quadro (McCloud, 1995, p. 95)

Todos os elementos se unem para estabelecer uma hierarquia cronológica, partindo do primeiro momento (o clique fotográfico) ao último (o mover da peça no jogo de xadrez), cada um com sua própria duração específica.

Existem muitos outros modos para se manipular a percepção da passagem de tempo nas BD, mas por hora iremos nos limitar a duas maneiras que McCloud apresenta. A primeira pelo formato do *requadro* – o contorno do quadrinho, seu formato. A segunda pela sequência de enquadramentos diferentes de um mesmo espaço onde um personagem se desloca.



Figura 6 - Requadro e percepção de tempo (adaptado de McCloud, 1995, pp. 101-102)



Figura 7 - Fusão de tempo e espaço em quadros interligados (McCloud, 1995, p. 115)

Na Figura 6, vemos como o conceito de fusão de tempo e espaço de McCloud funciona ao se estender o tempo narrativo de um único momento pelo prolongamento do requadro do homem pensativo. A Figura 7, por outro lado, mostra que os requadros também podem servir a esta fusão quando tempos diferentes aparecem lado a lado e um único espaço contínuo é intercalado por sarjetas.

Estes são recursos semióticos únicos das BD que lhe conferem capacidades próprias de narrativa e de representação do espaço e tempo internamente. Nos parece que elas não se limitam à lógica semiótica das imagens estáticas, definida como lógica do *espaço* e *simultaneidade* em oposição à *linearidade* da escrita (Jewitt e Kress, 2003, p. 15; Jewitt, 2009b, p. 25). Suas convenções já bem estabelecidas, que ao mesmo tempo são constantemente desafiadas por experimentações da linguagem, regem-se por uma lógica própria - que mistura a *linearidade* e a *simultaneidade*. Neste momento, nos arriscamos a afirmar que as BD operam sob as lógicas do *espaço* e da *conclusão*, pois através desta o leitor não se limita à interpretação da passagem de tempo (comprimido no espaço) de um quadro ao outro, mas é capaz de criar imagens a partir de elementos ausentes ou incompletos e mesmo subverter a linearidade da leitura tradicional.

Os exemplos de conclusão de elementos ausentes em McCloud (Figura 8) e Eisner (Figura 9) são curiosamente semelhantes. Tal qual nos outros fenômenos de conclusão, este exige um nível comum de experiência e um reconhecimento da figura apresentada para que o leitor conclua a imagem - em ambos os casos da figura humana, daí a similaridade dos

exemplos por se tratar de uma forma facilmente reconhecível por diferentes leitores. Como em outros modos de comunicação, nem tudo está sob controle do autor - pois o fenômeno de comunicação é condicionado a situações e atores específicos em ambas as suas pontas - e, ao explorar as interpretações da cabeça C em sua ilustração, Eisner aponta como “pode ocorrer uma leitura errônea das intenções do artista, a menos que um desenho mais habilidoso seja executado no próprio quadrinho ou que um quadrinho anterior tenha estabelecido o que o leitor está vendo” (Eisner, 1989, p. 43). Desta cumplicidade que surge entre um desenhista e seu leitor, surge um “diálogo visual” (Eisner, 1989, p. 42).



Figura 8 - Conclusão do ausente (McCloud, 1995, p. 61)

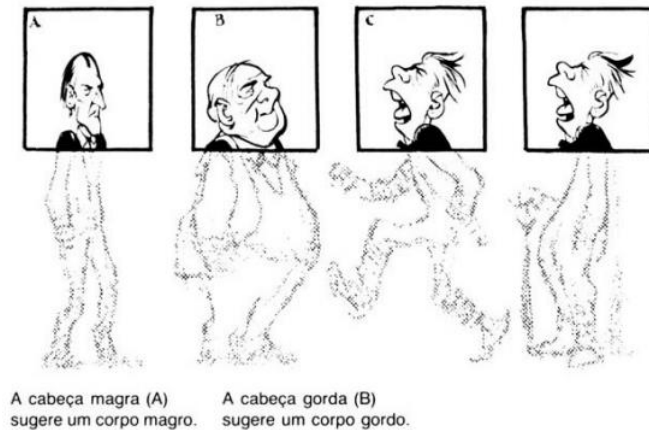


Figura 9 - “Diálogo visual” de Eisner (1989, p. 43)

Os requadros, o uso da transição de maneira estratégica e uma composição pictórica bem arranjada também podem subverter o sentido da leitura. A partir de um exemplo de página, Eisner demonstra como isso é possível com os recursos próprios da BD.



Figura 10 - Linguagem da BD usa e subverte o sentido de leitura (Eisner, 1989, p. 9)

Também trabalhando da perspectiva de transições de quadro, mas sem usar o termo conclusão que só viria a ser usado por McCloud oito anos depois, Eisner comenta de que maneira a leitura ocorre nesta página:

A transição final exige que o leitor rompa com a convenção da sequência de esquerda para direita. O olho segue a corrente de ar para baixo passando por um fundo vago, até o corpo sólido no chão; e então salta de novo para cima, para ver a nuvem pontilhada na qual Gerhard é ressuscitado. Esse salto é exclusivo da narrativa visual. (Eisner, 1989, p.10)

Temos então algumas possibilidades na construção de significados permitidos pelos próprios recursos semióticos que as BD utilizam. Parte deles são compartilhados por outras artes sequenciais, como a sucessão de quadros nos filmes, mas determinados pela sua lógica semiótica eles operam de maneira diferente – tal qual a *sequencialidade* também ocorre na fala e na escrita, mas estas se manifestam respectivamente no *tempo* e no *espaço*.

Observamos que através da conclusão, às BD se permite pela justaposição de quadros: concluir um movimento/ação, identificar diferentes personagens envolvidos numa cena, conectar diferentes ideias e elementos dentro de um único “estado de espírito”, interpretar cronologicamente um único quadro (imagem estática), dilatar/comprimir/dividir o espaço/tempo em um ou mais quadros, imaginar elementos ausentes e/ou parcialmente representados e transformar o sentido de leitura.

Mas não só a transição e a conclusão definem as especificidades de representação da BD como linguagem. Apresentamos a seguir outro uso comum dos recursos semióticos que a BD faz através da combinação dos modos escrito e imagético.

3.2.2 BD: COMBINAÇÃO DE IMAGENS E PALAVRAS

Por mais que tenhamos nos referenciado frequentemente à relação de texto e imagem nas BD, a linguagem escrita não é uma condição *sine qua non* para a caracterização da BD - ainda que seu uso seja evidentemente recorrente e, como já apontamos várias vezes, cada modo possua limitações, potenciais e possibilidades diferentes dos demais – ou nas palavras (e imagens) de McCloud:



Figura 11 – Sobre quadrinhos sem palavras (adaptado de McCloud, 2008, p. 134)

Feito este preâmbulo, não nos limitaremos às exceções, mas focaremos no que há mais de comum; no uso do texto como recurso para sua produção. Sem ignorar ou fazer algum juízo de valor quanto às experiências de BD que utilizam apenas imagens, McCloud aponta as possibilidades que seu uso abre quando “trazem consigo um nível sem paralelos de especificidade (...) e alguns conceitos e nomes só podem ser expressos claramente por meio de palavras” (McCloud, 2008, p. 30).

É na relação entre imagem e palavra que o autor lança novas categorias de classificação internas às BD (McCloud, 1995, pp. 152-161; 2008, pp. 130-140). Este esquema, percebe-se, é gerado pela verificação que o *potencial de construção de sentidos* que a relação imagem-palavra gera em um ou mais quadros é distribuída entre os modos em jogo.

A produção em multimodalidade tem um intenso debate sobre as relações intersemióticas que ocorrem dentro de um mesmo texto multimodal: “a *pesagem* dos modos, em termos de qual é mais predominante ou deixado de fundo, pode indicar um relativo ‘status’ e sua própria copresença sugere inter-relações multimodais” (Martinec and Salway, 2005; in MODE, 2012)¹⁰. Por tanto, argumentamos que a divisão do *potencial de construção de sentidos* segue aos distintos *pesos* colocados no modo escrito ou no modo imagético estático. Desta divisão do peso de sentidos atribuídos, McCloud (2008) chega a sete categorias:

¹⁰ “The weighting of modes, in terms of which is predominant or backgrounded, can indicate relative ‘status’ and their very co-presence is suggestive of multimodal interrelationships (Martinec and Salway, 2005)” (MODE, 2012). Traduzimos *weighting* por *pesagem* (ao invés de outra possibilidade mais usual no português, como *ponderação*) de maneira a deixar que seu significado em nossa língua se aproxime à densidade, termo ora usado por alguns autores e desenvolvido por Sigrid Norris (Jewitt, 2009; Norris, 2009), mas que tem outras especificidades.



Figura 12 - Categorias de combinação de palavras e imagens (adaptado de McCloud, 2008, p. 130)

Não apenas na justaposição dos dois modos surgem novos potenciais de significados, mas também na sua intersecção. O texto pode ser produzido de diferentes maneiras e carregar significados distintos de acordo com sua apresentação. Como Vieira e Silvestre nos lembram (2015, p. 71), Kress e Van Leeuwen já haviam afirmado que nenhum texto escrito é monomodal e nas BD não seria diferente.

Eisner (1989) dedica uma sessão de *Quadrinhos e Arte Sequencial* para compreender como *O Texto é Lido como Imagem* (pp. 10-12). Para ele, “o letreiramento, tratado ‘graficamente’ e a serviço da história, funciona como uma extensão da imagem. Neste contexto, ele fornece o clima emocional, uma ponte narrativa, e a sugestão de som” (p. 10).



Figura 13 - Letreiramento (adaptado de Eisner, 1989, pp. 10-11)

O texto inscrito em pedra, e seu trecho com tipografia similar à do alfabeto hebraico, reforçam o tema divino e o clima negativo e pesado. Este também é feito pelas palavras cujas letras escorrem na sequência, também molhadas pela chuva que aflige o encurvado e depressivo personagem.

Tratar graficamente um texto pode ser entendido como fazer uma opção de tipografia. Eisner se referia ao *desenhar* das letras pelo próprio quadrinista e não no *escolher* de famílias tipográficas prontas – o que ele aborda posteriormente ao discutir a tipografia no letreiramento de balões. Ainda assim, suas ponderações sobre o texto aqui também servem para qualquer texto escrito produzido: as formas das letras, sua espessura, ligaturas, cores, tamanho também influenciam na construção de sentidos do texto (Vieira e Silvestre, 2015, p.50).

Ambos os autores ainda mostram outros aspectos relevantes para o entendimento da linguagem da BD, seus potenciais, suas limitações, recursos relevantes para a construção de narrativas por este modo. Não iremos abordá-los todos, nos limitando a uma rápida discussão de onomatopeias, balões (encerrando a relação imagem-palavra), requadros e fluxo - recursos e inter-relações semióticos dos quais os artistas de BD se utilizam na criação de significados.

Onomatopeias

São as representações de sons não-falados através de palavras. McCloud considera quatro “variáveis” a serem exploradas: volume, timbre, associação e integração gráfica (McCloud, 2008, p. 147). Com estas categorias/variáveis de McCloud e “tratamentos gráficos” de Eisner podemos analisar também o texto dentro dos balões de fala. Contudo, suas próprias formas também modificam o sentido do texto ao qual servem de suporte - mesmo que este utilize uma família tipográfica padronizada e mais sóbria.

Balões

Tratamos por *balões* os suportes gráficos que, comumente, separam o texto verbal escrito da narrativa de sua face pictórica. Contudo, suas funções vão além. Como apresenta Eisner,

À medida que o uso dos balões foi se ampliando, seu contorno passou a ter uma função maior do que simples cercado para a fala. Logo lhe foi atribuída a tarefa de acrescentar significado e de comunicar a característica do som à narrativa. (Eisner, 1989, p. 27)

Preferimos o uso genérico do termo “balão” e não “balão de fala” por abranger não apenas as falas (ditas ou pensadas) mas a própria emissão de sons não-verbais que não ocorrem por onomatopeias. McCloud também demonstra estas possibilidades ao mostrar não apenas a ilimitada variedade de contornos possíveis, mas que o próprio texto ao qual serve de suporte também é passível de experimentações múltiplas (1995, p. 134).

Requadros

Similar aos usos de que se têm feito dos contornos dos balões, também os próprios quadros funcionam como recursos para a criação e transformação de significados internos

à narrativa da BD. Eisner coloca o “quadrinho” como contêiner de um momento e o seu formato, delimitado por linhas ou ausência delas, seria o requadro - a forma em si. Para o autor, o requadro tem sua própria linguagem e, assim como os balões, desenvolveu capacidades de significação além das de conter o desenho. Eles podem servir como recursos narrativos - “pode expressar algo sobre a dimensão do som e do clima emocional em que ocorre a ação, assim como contribuir para a atmosfera da página como um todo” (p. 46) - ou suportes estruturais, quando seu desenho é menos abstrato e carrega grande significado para a narrativa, funcionando como elemento próprio e perceptível por si só, como uma janela ou porta servindo de requadro.

Fluxo

Por fim, nos ateremos ao fluxo das narrativas em BD. McCloud coloca este aspecto da criação como o último a se ater ao se planejar uma página de história, mas mostra como todos os elementos influenciam na sua construção. Semelhante ao diálogo visual indicado por Eisner nas conclusões de imagens incompletas, McCloud aponta como um “pacto implícito” entre artista e leitor é fundamental para que a leitura de uma BD ocorra como um trilho ininterrupto (McCloud, 2008, p. 32). Este pacto é mediado pelo sentido de leitura de determinada cultura, ocorre dentro dos quadros e nas suas conexões e são influenciados pelas escolhas de momentos a serem representados, os enquadramentos, imagens e palavras usadas e dispostas. Trata-se, portanto, e também, de escolhas de *layout*. Uma vez que o *layout*, a organização dos elementos dentro da página, é capaz de influenciar (e mesmo gerar) os significados construídos, ele adquire também a função de modo. Como Kress e Van Leeuwen já haviam apontado em 1996, mas com maior dedicação à sua análise por Gemma Moss (2003), o *layout* ou composição de imagens e textos conferem hierarquia a seus elementos, guiam o olhar do leitor em potencial, conferem sentidos às representações.

Todos os elementos explorados aqui referem-se aos recursos próprios da BD e suas articulações com recursos e modos que não são exclusivos da linguagem. Texto e imagem aqui são muitas vezes indissociáveis, ainda que se possa localizá-los facilmente. O que os torna indispensáveis um ao outro - assim como seu arranjo espacial - é a maneira com que constroem significados juntos. E se esta argumentação não elucidada como a BD como *modo* próprio é capaz de reproduzir significados com seus *recursos* e que, de outra maneira, dificilmente seriam alcançados, usamos uma página de *Desenhando Quadrinhos*

de McCloud onde, mais do que argumentar por imagens e textos sobre a construção de fluxo de leitura nos quadrinhos, ele usa o próprio recurso como ferramenta para tal. Ao ler, atente-se ao modelo de distribuição de quadros que ele apresenta no topo da página como potencialmente confuso e, depois, afaste um pouco o olhar, prestando atenção ao *layout* da própria página do livro.



Figura 14 - Potenciais e riscos na composição do fluxo (McCloud, 2008, p. 33)

4. FOTOGRAFIAS E BD: UNINDO REPRESENTAÇÕES E LITERACIA MULTIMODAIS

Ao nos debruçarmos sobre a importância da literacia multimodal, chegamos à conclusão que estas ampliam não apenas o potencial de leitura e interpretação do indivíduo, mas suas possibilidades de expressão. Tratamos de pensar o tema a fim de direcionar nossa atenção aos contributos que trazem para a formação de sujeitos ativos e críticos de uma

sociedade em constante e rápida transformação dos seus meios de comunicação em diferentes modos.

Quando pensamos as maneiras que os eventos de representação/significação produzem significados e valores, percebemos como a literacia é indispensável para a interpretação dos fenômenos semióticos que nos circundam - dos textos de livros, aos gestos de amigos, às imagens e sons da publicidade, às linhas e cores do espaço circundante.

Investigar sobre as maneiras com que fotografias e BD são produzidas, seus potenciais e limitações, é, portanto, a maneira de nos posicionarmos dentro do campo da literacia multimodal. Dinamizar atividades que contribuam para o desenvolvimento desta literacia com crianças é nossa maneira de construir outros caminhos de leitura dos signos, ampliar suas possibilidades de uso dos recursos semióticos à disposição e uma forma de favorecer sua autonomia no tempo contemporâneo.

Se a análise da imagem com intenção pedagógica (Joly, 2007, p. 52) pode permitir ao espectador escapar à impressão de manipulação - causada pela relação texto/imagem segundo Joly -, explorar o mesmo através de estratégias de literacia multimodal poderá contribuir na desmistificação do seu combate inócuo em uma cruzada quixotesca (Winston, 2006). Entretanto, isto não é desconsiderar que discursos jornalísticos, publicitários e políticos fazem uso consciente do aspecto arbitrário da imagem fotográfica para se validarem - Joly exemplifica isto *em Introdução à Análise da Imagem* ao comentar sobre materiais publicitários que fazem uso de convenções tipográficas, esquemáticas e imagéticas típicas do jornal para escaparem do campo do texto persuasivo e se disfarçarem de texto informativo.

Conhecer o processo de criação fotográfico - um sistema de escolhas do presente/ausente - é compreender que não apenas sua criação é subjetiva, mas que as próprias fotografias servem de recurso à afirmação ou negação de discursos - estes por sua vez também construídos. Assim, ter em mente que muitas vezes o mais importante não é a veracidade/falsidade de uma imagem, mas as relações entre imagem e discurso.

A BD também contribui para esta literacia ao articular diferentes modos de maneira intrínseca e interdependente no fazer de significados. Se o domínio da sua linguagem não se validar por si próprio como maneira de exercício e desenvolvimento cognitivo da criança, ao menos esperamos ter demonstrado como o seu fazer e leitura contribuem para

a literacia de outros modos, pois recursos dos quais faz uso são também amplamente utilizados em outros meios. Como apontamos, a *conclusão* - que consideramos um elemento fundamental e individualizador da linguagem das BD - é utilizada em tantos outros eventos semióticos.

CAPÍTULO II - METODOLOGIA

Este projeto de investigação e intervenção artística tem forte referência na área da semiótica e dos estudos de representação, sem desconsiderar análises da área das artes voltadas às subjetividades e experiências dos participantes.

O processo de investigação se estendeu desde antes do planejamento das atividades dinamizadas (descritas no CAPÍTULO III - DESENVOLVIMENTO DO PROJETO E PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO) até depois do encerramento destas, sendo o período intermediário de intenso mergulho em leituras que suprissem a demanda teórica que a vivência com as crianças e suas produções criava. Agora, voltamos ao início, quando da idealização inicial do projeto, suas questões iniciais e os objetivos elencados que acabaram por nos guiar na delimitação dos instrumentos de recolha e análise de dados.

1. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO PROJETO

1.1 QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

O processo de investigação, de cariz qualitativo, e intervenção seguiu a seguinte questão norteadora: **Em que medida a experiência artística possibilita à criança a criação de narrativas acerca do seu espaço de vivência social?** Para responder a esta pergunta, buscámos construir não apenas a investigação, enquadrada no paradigma qualitativo, mas também a intervenção artística com crianças em torno de usos das bandas desenhadas e fotografia. Estas foram pensadas em nosso projeto como meios de expressão que as encorajassem a olhar, refletir e representar seu espaço de convivência a partir do seu próprio ponto de vista, como especialistas do seu espaço (Blatchford et.al., 1980 *apud* Marques, 2000, p. 39).

1.2 OBJETIVOS

Como “definir o objetivo de uma análise é indispensável para estabelecer os seus próprios instrumentos” (Joly, 2007, p. 54), relembramos aqui nosso principal objetivo: *Compreender como a experiência artística possibilita à criança a criação de narrativas acerca do seu espaço de vivência social.* Em busca de atingi-lo, objetivos específicos diretamente ligados e fundamentais para a construção de nossos instrumentos de análise foram considerados, sendo eles: *Conhecer o espaço onde estabelecem relações sociais;*

Identificar a maneira com que fazem uso dos recursos semióticos da imagem; Investigar seu questionamento crítico em relação ao espaço público dado; Construir, através de bandas desenhadas, meios para expressão destes questionamentos.

Para construir os meios de expressão de questionamentos críticos em relação ao espaço público com bandas desenhadas precisávamos conhecer primeiro o contexto escolar onde estavam inseridas e sua familiaridade com a linguagem e a desenvoltura que teriam em utilizá-la. O primeiro passo, então, foi ir à sua escola e conhecê-las.

1.3 CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E PARTICIPANTES

Nosso projeto de intervenção artística ocorreu nos meses de janeiro a março de 2019, com crianças do 4.º Ano de uma Escola Básica de Leiria. Nos foi dada a oportunidade de trabalhar com o grupo através da parceria do Clube Desportivo e Cultural Corvos do Lis com o Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus (Leiria, Portugal). As atividades foram realizadas no período de Atividades de Enriquecimento Curricular, à tarde, especificamente na AEC de Artes e Cidadania dinamizada através do Clube Corvos do Lis.

Tivemos a participação de 13 crianças entre 8 e 10 anos, sendo 5 meninas e 8 meninos. Dado o contexto escolar, algumas crianças participavam de uma aula, outras de outras. Mas em geral a presença nas sessões foi entre 12 e 13 alunos.

Dadas as limitações do processo de recolha de dados, não pudemos obter dados adicionais e/ou específicos de alguns deles. Mas em sua maioria eram nascidos em Portugal, apenas um brasileiro, e pelo menos quatro alunos com pais de ascendência estrangeira. Um dos alunos portugueses viveu três anos em Angola devido ao trabalho de seu pai.

A fim de manter a confidencialidade e anonimato das crianças que participaram das atividades, doravante usaremos pseudônimos que as individualizem, o termo Quarto Ano como nome da turma participante e Escola quando nos referirmos à sua escola em particular.

1.4 INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Como a investigação teórica, o planejamento (e replanejamentos), a dinamização de atividades, recolha de dados e sua “leitura flutuante” (Bardin, 2011; Esteves, 2006 *apud* Coutinho, 2013, p. 218) ocorreram paralela e simultaneamente, leituras acerca da

Investigação-Ação foram de grande valia para as dinamizações e constante reescrita das atividades planejadas.

Corrente metodológica baseada nos princípios filosóficos da Escola de Frankfurt, na teoria crítica e especialmente em Habermas, Clara Pereira Coutinho define a Investigação-Ação como um paradigma metodológico voltado à prática com foco sobre a produção de conhecimentos emancipatórios e uma transformação da realidade através da exposição das ideologias que alienam o acesso ao conhecimento (Coutinho, 2013, p. 362). Para a autora,

A Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica. (p. 363)

Entrar em contato com o campo metodológico da Investigação-Ação durante nosso percurso acadêmico do mestrado revelou-se proveitoso para a realização de nosso projeto de intervenção no encerramento do curso. Seu processo de alternância entre praxis e reflexão foi determinante para as escolhas de abordagens e mudanças de caminho investigativo que se verificaram.

Seu processo se divide em quatro etapas: diagnóstico de problema, planejamento de ação, prática e reflexão crítica (Serrano, 1997, p. 111). Estas fases ocorrem de maneira sucessiva e se repetem indefinidamente enquanto houver necessidade. O investigador coloca sua própria prática sob o escrutínio da análise baseado no corpo teórico que levanta e, mais importante, nas respostas do meio e do grupo com quem investiga frente à prática.

Isto permite ao grupo participante colaborar com a investigação em curso, constantemente fornecendo informações sob o seu ponto de vista e sobre o estudo realizado. Também proporciona ao investigador/interventor a possibilidade de ter suas propostas avaliadas pelo grupo e repensar seu planejamento, sem amarras extremamente rígidas e um compromisso arbitrário com pressuposições que se provem descontextualizadas e/ou equivocadas.

Este constante movimento do olhar do investigador/interventor – próximo quando realiza a prática e distante ao analisá-la – exige a recolha de informações não apenas através dos

dados fornecidos pelo grupo que estuda, mas também da sua autocrítica (Coutinho, 2013, p. 370).

Vem sendo utilizada em contextos pedagógicos de maneira a descobrir “novos métodos que possam substituir os originais” e por permitir “encorajar atitudes mais positivas de trabalho ou modificação dos sistemas de valores dos alunos com vista a alguns aspectos da vida” (Coutinho, 2013, p. 372). Estas duas potencialidades acrescentaram valor ao nosso projeto ao nos permitir testar e refletir sobre processos de literacia além dos tradicionais com vista ao empoderamento linguístico crítico e ativo dos indivíduos.

1.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

A investigação pressupõe uma recolha de dados estruturada e coerente com seu objetivos e ferramental teórico. Para tanto, precisámos encontrar, produzir e adaptar um ferramental analítico que unisse áreas do conhecimento que nem sempre caminham lado a lado. Como falamos de uma emancipação dos indivíduos através da linguagem, da reflexão crítica desta e das representações de seu espaço, buscamos priorizar a recolha de informações sobre o contexto de produção e os produtos destas atividades realizados pelos participantes. Outras técnicas e instrumentos de recolha também foram pensados inicialmente, mas devido a limitações do contexto de dinamização ficamos com aquelas que, felizmente, focam no contexto e na produção dos indivíduos, sendo estas a *observação participante* com produção de *diários de bordo* e *produções dos participantes* de textos semióticos, a saber desenhos, fotografia e bandas desenhadas.

1.5.1 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Por observação entendemos uma técnica de recolha de dados sistemática em contato direto com uma situação, grupo e/ou contexto específicos, com vista a conhecer e documentar atividades, comportamentos e características do meio e orientada a um objetivo de estudo (Lüdke e André, 1986; Coutinho, 2013; Aires, 2015).

Para Lüdke e André (1986), a primeira etapa no planejamento das observações é justamente a delimitação do objeto de investigação e do contexto de observação. Em nosso caso, buscamos conhecer os usos dos recursos semióticos da imagem por crianças em fase escolar em Leiria. Deste delineamento inicial da investigação chegamos ao objetivo principal apresentado na introdução e no contexto específico da dinamização e observação das atividades planejadas: um grupo de 13 crianças do quarto ano de uma

escola básica de Leiria a ser desenvolvido entre os meses de janeiro, fevereiro e março de 2019. A observação do grupo realizada nas sessões dinamizadas pelo investigador foi o principal recurso usado para a construção dos diários de bordo.

Luísa Aires (2015) aponta – em *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional* – que uma vez orientada para um objetivo formulado previamente, planificada e relacionada com estudos anteriores, assim como submetida a um controle de fiabilidade e precisão, a observação pode ser uma “poderosa ferramenta de investigação social” (p. 25). Veracidade, fiabilidade, validade científica, consistência são questões de grande relevância a serem levadas em consideração quando realizamos uma investigação *in loco*. Dado que o método da observação tem, por definição, um mediador humano entre a recolha e o registo das informações, ela é submetida a filtros e subjetividades do investigador.

Como Lüdke e André (1986) apontam, a subjetividade do observador não deve ser ignorada e sua recolha de dados através desta técnica deve ser assente em outros métodos paralelos. Isso permite a futura triangulação de informações, confirmando impressões obtidas anteriormente ou colocando em cheque possíveis contradições que emirjam desta comparação. A confrontação de observações realizadas no início e no fim da investigação também serve para sustentar a validade dos dados recolhidos. Contudo, se entre as ideias iniciais e as mais tarde conjeturadas não aparecerem discrepância alguma, “é provável que o pesquisador esteja apenas querendo confirmar ideias preconcebidas” (p. 27). Além do debate de impressões iniciais e finais, possíveis através dos registos dos diários de bordo, também realizámos e registámos atividades durante todo o percurso da intervenção.

Entre dimensões a serem consideradas e que servem de classificação dos tipos de observação, temos os eixos *estruturada - não estruturada* e *participativa - não participativa* (Castro, 2010; Coutinho, 2013). Ainda que tivéssemos um planeamento inicial assente num conjunto de temas e hipóteses, nossa observação não utilizou materiais do tipo grelha de observação, mas diários de bordo como registo. Como interagíamos diretamente com o grupo, mas não pertencendo ao seu contexto social, caracterizou-se uma observação participante (Lüdke e André, 1986; Coutinho, 2013).

1.5.2 DIÁRIO DE BORDO

Da observação do espaço escolar, sala de aula, interações entre as crianças e delas com o dinamizador, sua participação nas sessões realizadas e suas reações às atividades e materiais propostos, construímos um diário de bordo, um instrumento de registo e recolha de “observações, reflexões, interpretações, hipóteses e explicações de ocorrências” (Castro, 2010, p. 23), preferencialmente usado em investigações qualitativas como esta (Coutinho, 2013, p. 137).

Construímos nosso diário de bordo em forma narrativa com registos mais detalhados e descritivos possíveis dos eventos, diálogos e interações em curso durante as observações. Nos diários indicamos também impressões, interpretações, hipóteses e conclusões a que chegávamos no decorrer das atividades, incluindo aí o próprio comportamento do investigador/dinamizador que foram objeto de constante reavaliação (Lüdke e André, 1986; Castro, 2010; Coutinho, 2013). Lüdke e André (1986) apontam que preferencialmente este tipo de anotação é feito o mais próximo possível do momento da observação para maior acuidade, considerando que o registo simultâneo pode ser algumas vezes inviável pois “compromete a interação com o grupo” (p. 32). Por ser o nosso caso, decidimos realizar registos em áudio poucos minutos após o encerramento de cada sessão. Estes áudios variaram de 4 a 20 minutos de duração e devido aos diários de bordo serem adaptações de suas transcrições, eventualmente a linguagem utilizada aproxima-se do coloquial – ainda que o próprio pesquisador tivesse a preocupação em fazer seus registos em áudio com um nível de formalidade, a fim de criar um certo distanciamento que contribuísse com o registo minimamente fiel aos eventos ocorridos e com a reflexão crítica de seu próprio comportamento. Outra característica a ser colocada é a adaptação dos nomes reais das crianças para nomes fictícios durante suas transcrições mantendo assim a confidencialidade dos dados obtidos.

1.5.3 PRODUÇÕES DOS PARTICIPANTES (DESENHOS, BANDAS DESENHADAS E FOTOGRAFIAS)

Neste projeto, a maneira como as crianças articulam diferentes modos e recursos semióticos foi tão importante quanto a mensagem que desejavam transmitir. Como nosso foco esteve na sua produção de fotografias e bandas desenhadas, as sessões foram planejadas de maneira a que houvessem muitas atividades práticas de produções artísticas plásticas – justamente com o objetivo de produzir um corpo de fontes para análise semiótica. Através do uso de diferentes técnicas, os participantes criaram desenhos,

tirinhas, páginas de BD e fotografias que resultaram num volume proveitoso de material, sendo este:

Atividade	Descrição	Amostra
Banda Desenhada (página) (ver Anexo 2)	Tema: “O que gostas de fazer em seu tempo livre?” Proposta: contar uma história em bandas desenhadas sobre seu tempo livre	9
Banda Desenhada (tirinha) (ver Anexo 3)	Tema: “Tirinha com personagens de Partly Cloudy ¹¹ ” Proposta: criar uma história curta em bandas desenhadas utilizando os protagonistas do filme de curta-metragem animado Partly Cloudy	4
Intervenção plástica sobre Fotografia (ver Anexo 4)	Tema: “Do que gostas ou não em Leiria? Mudarias algo?” Proposta: a partir de fotografias da cidade de Leiria, intervir com técnicas livres (de desenho, pintura, recorte e colagem) criando novas imagens	9
Banda Desenhada com Fotografia (página) (ver Anexos 5 e 6)	Tema: “Como a Escola poderia ser daqui a 20 anos?” Proposta: fotografar o espaço escolar, intervir sobre suas fotografias impressas com técnicas livres (de desenho, pintura, recorte e colagem) e criar uma história em bandas desenhadas com estas imagens	Etapa 1: 13 Etapa 2: 4

Figura 15 – Quadro dos Produtos das Atividades

Uma vez cientes que não poderíamos fazer a captação de dados através de entrevistas e/ou questionários, concluímos que deveríamos dinamizar vários momentos de produção plástica com as crianças com o objetivo de transformar suas experiências num material passível de ser submetido à análise criteriosa e fundamentada na teoria já levantada.

1.6 INSTRUMENTOS DE ANÁLISE

Como Coutinho (2013) aponta, “a relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica é que dará sentido à interpretação” (p. 222). Assim, necessitávamos de um corpo teórico que nos permitisse analisar a familiaridade das crianças com o *fazer* das bandas

¹¹ Reher, K. (produtor), & Sohn, P. (realizador). (2009). *Partly Cloudy* [Curta de animação]. Estados Unidos da América: Pixar Animation Studios.

desenhadas. O caminho percorrido nos levou à semiótica, à semiótica social e, em finalmente, a sua abordagem multimodal que nos trouxe um ferramental teórico e analítico indispensável para as correlações entre os diferentes modos semióticos que agem dentro de uma banda desenhada. A análise da imagem proposta por Martine Joly, baseada no método barthesiano, não foi deixada de lado, aparecendo transversalmente nas análises que se sucedem.

Não obstante, foi em Scott McCloud que encontramos um sólido repertório de instrumentos de análise possíveis de serem aplicados. A partir de *Desvendando os Quadrinhos*, o instrumento de *análise de transição* foi o primeiro destes a surgir. Contudo, à medida que nossa investigação fazia emergir a especificidade multimodal das bandas desenhadas, notamos que ele não seria suficiente sozinho para encontrar, na articulação dos diferentes modos, de que maneira as crianças construiriam significados em suas bandas desenhadas. As *categorias de combinações de palavras e imagens* apareceu então como possível solução – um instrumento de análise específico das bandas desenhadas, mas que é possível de ser articulado através dos conceitos de multimodalidade de Kress, Van Leeuwen e demais autores.

Contudo, a *representação do espaço* permanecia um ponto apenas parcialmente solucionado. Na busca de compreender maneiras e efeitos da representação, emergiu o conceito de *ressignificação*. O questionamento crítico que falávamos viria, então, a partir de uma investigação pelo olhar dos espaços existentes para a posterior reimaginação destes – etapas correspondentes ao fotografar do espaço escolar e conseguinte intervenção sobre as fotografias. Com uma representação imagética do espaço dado criada por elas próprias, as crianças poderiam então alterar o signo fotográfico de maneira crítica, reinventando uma possível escola para o futuro.

1.6.1 INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE TRANSIÇÃO DE MC CLOUD

Apresentamos anteriormente a ideia de *conclusão* de McCloud e como a partir dela desenvolve categorias de transição quadro-a-quadro. Destas definições, podemos apreender análises das obras das crianças com fins de identificar de que maneira fazem uso dos recursos semióticos da BD na construção de suas narrativas.

Selecionamos a Atividade 1, realizada pelo Criança I, para demonstrar de que maneira instrumentalizamos as categorias de transição quadro-a-quadro. Proposta a criação de

uma BD que representasse uma atividade de tempo livre que as crianças fizessem quando não estavam na escola, Criança I representou uma bola de futebol indo em direção à baliza em uma tira de três quadros acompanhados abaixo pela palavra GOLO.

Os elementos estáticos representados que se repetem nos três quadros revelam o cenário da ação: a relva e uma baliza com sua rede. A bola de futebol, posicionada na parte inferior do Quadro 1, aparece em seguida no meio do Quadro 2 e quase no topo do Quadro 3, justamente no limite superior da baliza. Nos Quadros 2 e 3, linhas abaixo da bola reforçam seu movimento e direção, representados também sequencialmente. A palavra GOLO indica não apenas uma possível comemoração de um jogador e/ou espectador da cena como o resultado da ação - a bola atinge seu alvo.

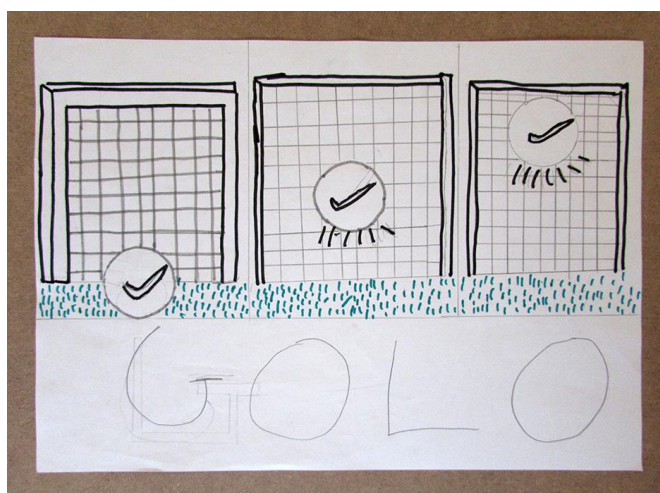


Figura 16 - Atividade 1 de Criança I (Anexo 2, p. 146)

Considerando os três quadros desenhados (Q1, Q2 e Q3), encontramos duas transições quadro-a-quadro indicadas pelas setas e identificadas por T(1-2) e T(2-3) (ver Figura 16). Como podemos perceber, ambas as transições podem ser classificadas, na nomenclatura de McCloud (2008), como transições *momento a momento* - a bola a se deslocar no espaço em direção à baliza.

A escrita GOLO não se apresenta dentro de uma perspectiva formal dos quadrinhos por não haver indicação de caixa de narração, balão de fala, grito ou pensamento ou qualquer outro elemento pictórico que contextualize a palavra em relação ao espaço representado. Porém, partindo do *layout* da página como referência de leitura, a palavra GOLO está no espaço onde, formalmente, se encontraria um quadro na sequência de Q3. Assim, dado o fluxo criado por Criança I, consideramos a escrita GOLO em Q4. Neste caso, a transição

ocorrida de Q3 para Q4, T(3-4), não é de *momento a momento*. Podemos considerá-la como *sujeito a sujeito*, se tomarmos GOLO pela exclamação de uma ou mais personagens não representadas em quadro, pois a transição permanece “dentro de uma cena ou ideia” (McCloud, 1995, p. 71).

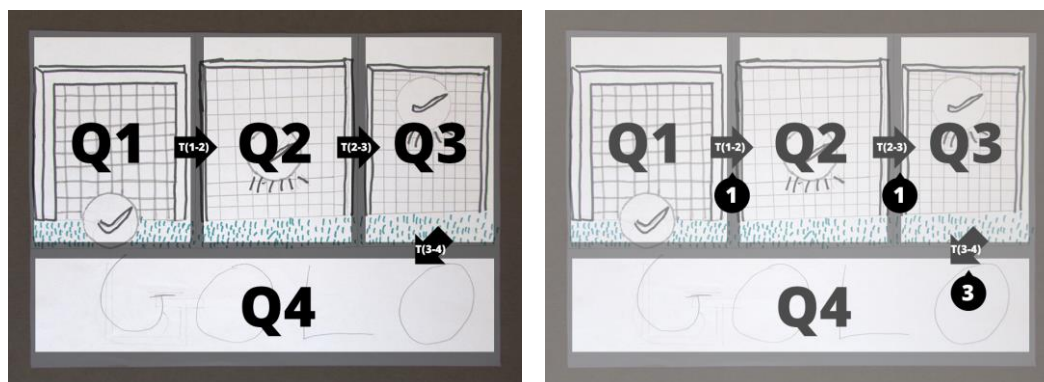


Figura 17 - Etapas 1 e 2 de IAT sobre Atividade 1 de Criança I (Anexo 2, p. 146)

1.6.2 CATEGORIAS DE COMBINAÇÃO DE IMAGEM-PALAVRA

Tomando os conceitos da semiótica e da multimodalidade apresentados no decorrer deste relatório, passamos ao instrumento utilizado para analisar a construção de significados e a distribuição de seus pesos entre os modos escrito e imagético agindo sobre as bandas desenhadas criadas pelas crianças. Tomaremos novamente a Atividade 1 da Criança I como exemplo para ilustração e aplicação deste.

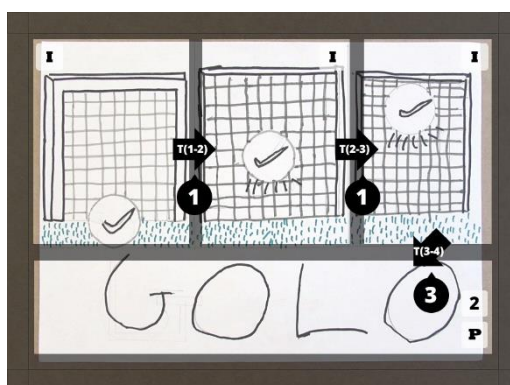


Figura 18 - Análise de combinação imagem-palavra em Atividade 1 de Criança I (Anexo 2, p. 146)

A imagem representa uma bola em direção à baliza – começando do relvado até o topo da rede. O cenário, o objeto em destaque (incluindo sua marca), o movimento enfatizado e seu caminho percorrido é demonstrado inteiramente através da imagem. A palavra GOLO aqui serve como reforço do sentido (já representado em imagem) ou como

esclarecimento – a representação de perspectiva e profundidade através da bidimensionalidade do desenho exige uma certa desenvoltura com a técnica e Criança I pode ter optado por escrever GOLO abaixo da sequência como maneira de mostrar que o movimento se encerra no último quadro dentro da baliza.

Em ambos os casos, sua representação revela uma combinação do *tipo 2, Específica da Imagem*, dado que uma vez sinalizada a expressão GOLO entendemos que no último quadro a bola já está entrando na baliza.

Contudo, se considerarmos, como o já fizemos no uso do instrumento anterior, a palavra GOLO pertencente a um último quadro a categorização do tipo de combinação se alterará drasticamente, pertencendo ao campo do uso de *apenas palavra* em um quadro, mantendo assim a unidade de critério na análise da disposição dos quadros e do fluxo de leitura.

1.6.3 ANÁLISES SEMIÓTICAS E DE CONTEÚDO

Como a semiótica social aborda a análise de produtos semióticos da perspectiva daquele que constrói significados, é importante nos atermos aos usos dos recursos semióticos nas atividades das crianças sem desconsiderar o seu contexto.

Assim, da posterior análise encontramos quatro grandes categorias para realizar esta análise: *representações, enquadramento, uso de cores e recursos da BD*. Estas são baseadas nas especificidades das linguagens em jogo (fotografia e BD), assim como dos temas trabalhados e da importância que as crianças ao produzirem conferem aos elementos representados.

Como estas escolhas ocorreram em um determinado contexto de produção, o qual acompanhamos pessoalmente eventualmente fazendo intervenções e questões para posterior registo nos diários de bordo, necessitamos também aplicar com uso deste a análise de conteúdo (Vala, 1990; Cavalcante et.al., 2014) transversalmente à semiótica para adicionarmos as suas perspectivas sobre suas próprias representações.

Novamente, como forma de exemplificar a maneira que estas análises são depreendidas, usamos a Atividade 1 de Criança I. Partimos sempre da identificação dos elementos representados. Sua curta narrativa de uma bola em deslocamento à baliza foi feita em uma folha A4 branca, com lápis e canetas de feltro. Temos a representação da baliza, de sua

rede, do relvado, da bola, linhas de movimento (McCloud, 1995, p. 110) indicando seu movimento e a palavra GOLO escrita em caixa alta com lápis.

A Criança I iniciou sua produção a lápis. Quando chegou ao relvado, optou pela caneta de feltro verde por conta de sua cor – representando em traços curtos e verticais as folhas do relvado de futebol. Em seguida, contornou a baliza de preto e a bola com um cinza-prateado. Por um momento ele se deteve a olhar para o próprio desenho e se dirigiu ao dinamizador: “a rede é branca, como eu vou fazer ela se o papel é branco?”. Criança I encontrou um limite à significação imposto pelos modos e recursos que havia selecionado. Demos alguns segundos para vermos se ele encontrava uma solução a seu dilema e então o dinamizador se dirigiu a ele não propondo uma solução, mas apontando caminhos que a própria criança já havia encontrado. “Algumas das outras coisas que você desenhou também eram brancas?”.

A pronta resposta foi “sim, mas a rede é fina”. Ele se mantinha a observar as canetas ao redor à procura de uma maneira de resolver seu impasse e, dado alguns momentos sem sucesso, o dinamizador voltou a intervir. “Vamos ver algumas opções que tens aqui... veja que a rede não aparece através da bola porque uma está atrás da outra. Se houver outra coisa atrás da rede, como um placar pintado, a rede não irá aparecer? E a bola e a baliza são brancas também, não são?”. Auxiliado na reflexão, encontrou seu caminho. Optou pelo cinza “mais claro, porque é mais perto do branco” e concluiu sua obra.

Ambivalências de sentido criado são inevitáveis e, portanto, as categorias podem ser mais ou menos fluídas. Considerar o contexto de produção, os sujeitos envolvidos, os recursos e experiência com determinados modos semióticos, permite-nos inferir conclusões que uma simples análise do material *pos-facto* ignoraria como a ambiguidade na transição de Q3 para Q4 e a relação das imagens com o texto.

CAPÍTULO III - DESENVOLVIMENTO DO PROJETO E PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

1. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

1.1 PRÉ-INTERVENÇÃO

Anteriormente à implementação deste projeto de intervenção artística, nossas primeiras atividades de banda desenhada e fotografia com crianças foram realizadas em um contexto informal de atividades de férias. Tinham entre 5 a 10 anos de idade, todas matriculadas em escolas públicas de Leiria. As atividades foram feitas através do Clube Desportivo e Cultural Corvos do Lis, parceiro do Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus (Leiria/Portugal).

No final do mês de dezembro de 2018, num primeiro dia (20) de visita ao centro da cidade de Leiria para atividades lúdicas nos espaços festivos de Natal, fizemos captações fotográficas das instalações natalícias. No dia seguinte (21), com as fotografias já impressas em preto e branco e opacidade baixa, propusemos atividades de desenho e bandas desenhadas: a) uma BD de temática natalícia e b) criação de personagens através de desenhos unindo animais a profissões/ocupações humanas.

Esta primeira experiência, além de servir como um primeiro contato com o Corvos do Lis, também nos permitiu avaliar aspectos metodológicos que seriam levados em consideração no projeto de intervenção: familiaridade com as técnicas de fotografia, ilustração, pintura, bandas desenhadas e os diferentes usos dos recursos semióticos e modos que orbitam estas áreas - desenho, cores, texto em *balões de fala*, texto narrativo, recorte, colagem e demais possibilidades.

Com a primeira experiência de atividades realizada, nos sentimos prontos para planejar as atividades que seriam realizadas a partir de janeiro e que constituiriam o projeto de intervenção.

1.2 PLANEJAMENTO INICIAL

A conceção do projeto de intervenção foi pensada de maneira a explorar a expressão plástica e narrativa das crianças sobre seu espaço de desenvolvimento social. Inicialmente pensado para aplicação com uma associação que promove atividades de tempo-livre com crianças de um bairro dos arredores de Leiria, cuja sede física fica na vizinhança de suas casas, planejávamos usar fotografias de suas ruas, prédios, parques e outros espaços de convivência. Contudo, ao mudarmos o grupo com que trabalharíamos, necessitamos também mudar a perspectiva de trabalho.

As crianças com que trabalhamos no Quarto Ano passam boa parte de seu tempo na Escola, da manhã à tarde em aulas de matriz curricular padrão a atividades de enriquecimento curricular. Portanto, ao entrarmos em contato e conhecermos tanto o grupo quanto o lugar, notamos que falar de *espaço de desenvolvimento social* com o Quarto Ano tratava-se de pensar a Escola como tal. Também com o decorrer das sessões e atividades, precisamos adaptar não só a ordem, mas a aplicação dos conteúdos a serem abordados (o que será apontado na descrição das sessões).

Assim sendo, as atividades inicialmente planejadas a serem desenvolvidas com as crianças foram divididas em quatro módulos:

Módulo	Conteúdo a ser trabalhado	Atividade	Sessão
Introdução às BD	a) Aspectos formais básicos: quadrinhos, desenhos, balões, onomatopeias b) Sarjeta e Conclusão (McCloud, 1995).	Criação de BD	1 ^a sessão
	a) Sentidos de leitura nas BD b) Subversões de alguns aspectos (histórias sem falas, quadrinhos não quadrados, desenhos sem quadrinhos)	Criação de BD	2 ^a sessão
Introdução à Fotografia	a) Exemplos e análise de fotografias b) Enquadramento (regra dos terços, centralização) c) Iluminação	Captação fotográfica	3 ^a sessão
	a) Orientação à atividade	Experimentações plásticas sobre suas fotografias	4 ^a sessão

Narrativas	a) Estrutura em três atos (Referência)	Criação de tirinha (baseada em Partly Cloudy)	5 ^a sessão
	b) Conflito, solução e clímax (Comparato, 1999)		
	c) “Leitura como um trilho” (McCloud, 2006, pp. 216-220; 2008, p. 32)		
Criação de BD com Fotografia	a) Apresentação do tema: repensando o espaço da Escola	Captação fotográfica na Escola	6 ^a sessão
	a) Orientação à atividade	Criação de BD com suas fotografias	7 ^a sessão
			8 ^a sessão

Figura 19 – Quadro das Sessões Planejadas

1.3 INTERVENÇÃO

As principais alterações do planejamento inicial foram de aspecto de conteúdo (simplificando elementos como “narrativa em três atos”) e na ordem de proposta (adiantando as atividades de narrativa).

Estas mudanças trouxeram algumas mais valias que pudemos notar. Ao realizarmos antes a atividade de narrativas, continuamos algumas discussões em sessões consecutivas, sem interrompê-las – afinal já havíamos abordado o tema de criação de histórias no módulo de Introdução às BD. Além disto, as atividades de fotografia ficaram, também, subsequentes umas às outras, criando uma sensação de continuidade e crescimento da técnica – indo da experimentação com fotografias prontas à captação das próprias fotos. Contudo, devido às limitações de tempo e imprevistos, precisamos alterar parte do planejamento que considerávamos importante: a atividade de captação fotográfica não pode ser precedida de uma apresentação de elementos técnicos a serem considerados, como enquadramento e iluminação.

Não obstante, notamos em nossas conversas nas sessões que as crianças estavam bem familiarizadas com o ato de fotografar (inclusive mencionando redes sociais cujo principal elemento de interação trata-se justamente da fotografia, como o *Instagram*). Ao mesmo tempo, poucas souberam comentar BD que tivessem lido, sugerindo que não tinham a mesma proximidade com esta linguagem.

Então, as atividades de desenho, banda desenhada e fotografia dinamizadas foram, nesta ordem, as seguintes:

- 1) Introdução às Bandas Desenhadas: BD sobre lazer (2 sessões). Contar uma história sobre seu tempo livre;
- 2) Narrativas: Tirinha de Partly Cloudy (2 sessões). Criação com personagens de Partly Cloudy;
- 3) Introdução à Fotografia: Desenho sobre Fotografias de Leiria (1 sessão). Alteração de fotografias da cidade de Leiria, “o que acham que podia mudar?”;
- 4) Criação de Banda Desenhada com Fotografia: a) Fotografia na Escola (1 sessão). Fotografia do espaço físico da escola, cientes do objetivo final de intervenção plástica sobre elas; b) Banda Desenhada e Fotografia (2 sessões). Alterações sobre suas próprias fotografias contando como poderia ser a Escola em 20 anos (exercício de reflexão sobre possíveis modificações ou continuidades).

Como mencionado anteriormente, as atividades foram divididas em oito sessões de janeiro a março de 2019, com duração de 1 hora cada. A seguir, descrevemos com pormenores como o planejamento foi executado e deixamos para o Anexo 9 imagens de material de apoio trazido pelo investigador/dinamizador e, nos Anexos 2 a 6, fotografias das atividades desenvolvidas pelas crianças.

Módulo	Conteúdo trabalhado	Atividade	Sessão
	a) Apresentação b) Aspectos formais básicos: quadrinhos, desenhos, balões c) Sarjeta e Conclusão (McCloud, 1995).		1ª sessão 04/01/2019
Introdução às BD	a) Recapitulação b) Sentidos de leitura nas BD c) Subversões de alguns aspectos (histórias sem falas, quadrinhos não quadrados, desenhos sem quadrinhos) d) Etapas de criação (rascunhos e testes de páginas e personagens)	Criação de BD sobre Lazer	2ª sessão 11/01/2019

Narrativas	a) Introdução – Desenvolvimento – Conclusão (Referência)		3ª sessão
	b) Problema e solução (Comparato, 1999)	Criação de tirinha (baseada em <i>Partly Cloudy</i>)	18/01/2019
	a) Recapitulação		4ª sessão
	b) Orientação à atividade		25/01/2019
Introdução à Fotografia	a) Apresentação do tema: o que mudarias em Leiria?	Experimentações plásticas sobre fotografias	5ª sessão 01/02/2019
Criação de BD com Fotografia	a) Apresentação do tema: como a Escola poderia ser daqui a 20 anos?	Captação fotográfica na Escola	6ª sessão 08/02/2019
			7ª sessão
	a) Orientação à atividade	Criação de BD com suas fotografias	22/02/2019
			8ª sessão 01/03/2019

Figura 20 – Quadro das Sessões Realizadas

1ª Sessão (04/01/2019) - Apresentação e Familiaridade com BD

O primeiro dia se iniciou com a apresentação do dinamizador das atividades às crianças, destas a ele e uma breve contextualização dos tipos de atividades propostas para a AEC de Artes e Cidadania. Antes de qualquer atividade realizada, pudemos perguntar às crianças sobre seu gosto, contato e familiaridade com bandas desenhadas e desenho.

Apresentados uns aos outros, utilizando o quadro branco e conversando com elas fizemos uma breve explicação sobre bandas desenhadas e seus elementos básicos: painéis/quadrinhos, balões de fala, narrativa e transição para criar ação. Para este último, dois quadrinhos com desenhos foram feitos no quadro, mostrando o ponto inicial e final de uma perna a chutar uma bola de futebol.

Atividade I - BD sobre lazer (sessão 1 de 2)

Em seguida à explicação, propusemos a criação de uma banda desenhada de 3 a 5 quadrinhos em que contassem parte de sua rotina no tempo livre: atividades que gostavam de realizar quando não estavam estudando.

O objetivo da atividade era avaliar a familiaridade inicial das crianças com a linguagem das BD, assim como a desenvoltura que tinham com técnicas de desenho.

2ª Sessão (11/01/2019) - Leitura, layout e quadrinhos

O segundo encontro com as crianças começou com uma recapitulação da sessão anterior, um aprofundamento rápido em alguns aspectos de criação de BD: como o sentido da leitura se mantém normal em relação à textual e como os quadrinhos podem ter várias formas e disposições. A exemplificação destes casos foi feita através da apresentação de BD de autoria do dinamizador, *O Gorila Sapateador* e *Como Fazer um Trabalho de História com Fontes* (ver Anexo 2), ambas BD desenvolvidas para público infantojuvenil e/ou em contexto escolar.

Neste momento encorajamos as crianças a falarem e a discutirem os elementos constituintes das BD. As histórias trazidas pelo investigador, assim como etapas de suas produções, serviram tanto para revelar o que há “por trás das cortinas” das revistas (rascunhos, estudos, testes) como para mostrar subversões das regras (como uma página dupla em que a leitura ocorre de maneira circular, e não linear, com uma grande ilustração ao centro; ou desenhos que extrapolam quadrinhos ou sem quadrinhos).

Atividade I - BD sobre lazer (sessão 2 de 2)

A maior parte da sessão foi deixada como tempo para concluírem suas BD iniciadas na semana anterior - apenas uma das crianças, Criança K, não estava presente no dia 4 e começou sua história ali mesmo, levando-a para casa por iniciativa própria e trazendo concluída na semana seguinte.

3ª Sessão (18/01/2019) - Narrativas

Com os resultados da Atividade I em mãos, notamos que num aspecto geral as crianças possuíam dificuldades no desenvolvimento narrativo de suas bandas desenhadas: algumas histórias onde havia pouca ou nenhuma ação (entendido aqui a partir de uma perspectiva da narrativa), o encadeamento do tempo não ocorria de maneira compreensível, algumas

informações para entendê-las necessitavam de explicação oral, entre outros pontos percebidos. Portanto, adiantamos a atividade planejada de Narrativas Visuais e deixamos a experimentação fotográfica para um momento posterior.

Para este fim, realizamos uma explicação oral (acompanhada do quadro para esquemas visuais) de uma estrutura básica de narrativa, *Introdução - Desenvolvimento - Conclusão*. Como a primeira parte apresenta personagens e espaço onde a história ocorrerá, como esta se desenvolve ao ponto de chegar à sua resolução. Dissemos que esta estrutura se repete em quase toda história que entramos em contato, dos filmes às BD (usando um exemplo de tirinha como ilustração), e em seguida exibimos um filme de curta-metragem animado, *Partly Cloudy*, para que analisassem em seguida a partir da teoria passada.

Pedimos que eles apontassem momentos do filme e os posicionassem numa linha do tempo desenhada no quadro, interseccionada pelas letras I, D e C (referentes a Introdução, Desenvolvimento e Conclusão). Sem intervenção do dinamizador neste momento, apenas desenhando e anotando as cenas levantadas no quadro, as crianças foram capazes de identificar pontos chave para as “viradas” da introdução ao desenvolvimento e do desenvolvimento à conclusão.

Como pode se depreender da exposição acima, incentivamos a análise de uma perspectiva de três atos (o filme foi escolhido propositalmente por seguir este tipo de estrutura). Então termos formais como *ato*, *conflito* e *clímax* não foram utilizados, substituindo-os por *parte*, *problema* e *solução* - o que consideramos como uma linguagem mais simples para as crianças.

Atividade II - Tirinha de Partly Cloudy (sessão 1 de 2)

Como proposta de atividade prática, pedimos aos alunos que criassem uma história em forma de tira (com três quadrinhos) utilizando os dois protagonistas do filme, a Cegonha Cinzenta e a Nuvem Cinzenta/Escuro, nomes propostos pelas crianças e adotados a partir de então por todos. Contudo, por motivos vários, houve pouco tempo para a criação da tirinha e precisamos continuá-la na sessão posterior.

4ª Sessão (25/01/2019) - Narrativas

Nesta sessão optamos por agilizar a introdução e partir logo para a produção prática. Como algumas crianças não estavam presentes na aula anterior, fizemos uma

recapitulação rápida de cinco minutos, exibimos o filme animado novamente e voltamos à sua produção.

Atividade II - Tirinha de Partly Cloudy (sessão 2 de 2)

Quase todas as crianças concluíram os seus trabalhos neste dia. As tirinhas de três quadros apresentaram uma evolução interessante no aspecto não apenas de narrativa, mas também na subversão em alguns casos dos aspectos básicos das BD apresentados nos primeiros dois encontros - aqui apontando como exemplo o trabalho de Criança B, que subverte o sentido e posição de leitura dos quadrinhos. O que inicialmente poderia ser considerado uma escolha aleatória, em futuros trabalhos aponta para uma experimentação da linguagem.

5ª Sessão (01/02/2019) - Experimentações plásticas sobre Fotografias

Na 5ª sessão de intervenção artística passamos às experimentações com fotografias, planejadas originalmente para a 3ª sessão. Como sempre, conversamos sobre as atividades no início da sessão. A prática se iniciou e encerrou no mesmo dia, dando-nos tempo também para, no fim do horário, entregar aos alunos pedidos de autorização aos seus responsáveis para uso de imagem em fotografias (esta atividade futura não incluiria a captação da imagem das crianças, mas optamos pelo documento assinado como precaução).

Atividade III - Intervenção sobre Fotografias de Leiria (sessão 1 de 1)

O princípio da atividade proposta era alterar fotografias de Leiria (impressas em papel A4 comum, em preto e branco e baixa opacidade) com o uso de técnicas de desenho e pintura diversas: lápis comum, de cor e de cera, canetas de feltro, recorte, colagem. O tema para a atividade era “o que mudaria na cidade?”. Propomos pensar uma cidade diferente a partir de pontos bem conhecidos: o castelo, o estádio, suas praças e outros.

Como nosso foco era na experimentação plástica em si, deixamos que a apresentação final das ideias fosse mais livre: não precisavam necessariamente criar histórias em BD dessa vez. Poderiam fazê-lo, mas se sua alteração fosse apenas em imagens, ou com um texto de apoio, assim poderiam fazê-lo.

6ª Sessão (08/02/2019)

No dia 8 de fevereiro iniciamos a captação de fotografias para a última atividade prática de nosso projeto. Já havíamos comentado nossa ideia para esta sessão no encontro anterior, então em geral as crianças apresentavam-se animadas com a perspectiva de captarem elas próprias suas fotografias. Informamos as intenções da atividade completa (captação para intervenção e produção de uma BD sobre a escola), organizamos elas em quatro grupos para distribuição das máquinas (três telemóveis e uma câmera digital) e as levamos para o recreio da escola.

Atividade IV - Captação Fotográfica na Escola (sessão 1 de 1)

A intenção das fotografias seria, a partir de três pontos da escola escolhidos junto às crianças e sem captar nenhuma pessoa na imagem, escolher imagens a serem alteradas futuramente com técnicas de desenho, pintura e colagem diversas. Os espaços foram: i) quadras externas; ii) parque de brinquedos; e iii) rampa de acesso à escola.

Foram formados três grupos de três crianças e um de quatro, os quais revezavam o uso de suas câmeras para que todos fotografassem. Deixamos que caminhassem pelo espaço do recreio (sem se afastarem demais ou fora de nosso campo de visão) para que buscassem ângulos e detalhes livremente.

Sessão não-realizada (15/02/2019)

Devido à greve geral da função pública portuguesa no dia 15 de fevereiro de 2019, e a subsequente adesão da categoria docente, não houveram atividades realizadas na Escola neste dia.

7ª Sessão (22/02/2019)

Com as fotos da atividade anterior impressas (em A4 de alta gramagem, 4 imagens por folha e versões coloridas e preto e branco, estas de baixa opacidade), iniciamos a sessão do dia 22. Usamos o início do encontro para conversarmos novamente sobre aspectos importantes para a criação de BD: elementos básicos, leitura, história, personagens. Introduzido o tema da atividade, passamos para sua execução. O dia foi marcado por conflitos entre as crianças e precisamos mediar discussões e brigas entre elas. Como a professora da aula anterior já havia alertado sobre isso, pedimos o início da aula do professor seguinte para uma conversa com eles sobre tratamento dos colegas.

Atividade V - Trabalho Final (sessão 1 de 2)

O tema proposto para a atividade foi: como imaginam a Escola daqui a 20 anos? Assim como na atividade da cidade de Leiria, questionamos eles sobre coisas da Escola que gostassem ou não gostassem, ou o que imaginavam que poderia melhorar no futuro. Os alunos sentaram em grupos (os mesmos da atividade de fotografia) para que pudessem eles mesmos reconhecer e recolher suas fotografias.

Deixamos o uso de técnicas de desenho, pintura e colagem livres: alguns usaram lápis e canetas, outros aguarela. Recorte e colagem já foram iniciados também nesta sessão e um dos alunos sugeriu que usássemos folhas “mais grossas” para base da colagem dos quadrinhos. Percebemos que este havia sido um detalhe que tinha sido esquecido e negligenciado pelo dinamizador nas atividades anteriores, o que corrigimos na última sessão trazendo folhas de gramagem 250g como suporte para as BD.

8ª Sessão (01/03/2019)

Sobre a última sessão com as crianças do Quarto Ano precisamos notar que a conversa com elas do encontro anterior surtiu efeito: ainda que estivessem animadas com as fantasias, brinquedos e festividades de carnaval, comportaram-se bem e não desrespeitaram seus colegas mantendo a ordem em sala.

Recapitulamos rapidamente os pontos importantes da atividade. Estavam a criar uma BD sobre a Escola daqui a 20 anos, com uso de suas fotografias e que precisavam pensar na história a ser contada com seus personagens e situações. A sessão foi leve e descontraída e, apesar de nem todos terem feito seus trabalhos, saímos com uma boa impressão do grupo e da sua participação em retrospectiva a todos os encontros. Demonstrações de carinho e afeto foram gerais quando o dinamizador anunciou que na semana seguinte iria se despedir deles.

Atividade V - Trabalho Final (sessão 2 de 2)

A atividade prática foi realizada desde o início da sessão até sua conclusão - o dinamizador chegou antes e a professora da aula anterior o convidou a entrar e iniciar as atividades antes do horário comum.

Deixamos novamente a aplicação de técnica livre: trabalhos com diferentes abordagens apareceram. Daqueles concluídos, se destaca a variedade de execuções pois nenhum se assemelha ao outro em termos de técnicas. Alguns alunos buscaram intervir com cores sobre o próprio papel que serviria de base para a colagem dos quadrinhos, outros utilizaram fotografias em cores junto aos seus desenhos e um usou suas captações apenas como referência de espaços para seus desenhos.

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Este capítulo é organizado em ordem cronológica da produção das crianças. Nele, buscamos apresentar e discutir os resultados das análises a partir dos instrumentos anteriormente apresentados: análise de transição, combinação de imagem-palavra, semiótica e de conteúdo – esta aplicada aos diários de bordo, aparecendo transversalmente às demais como forma de revelar o contexto de produção e escolhas.

Devido às limitações de impressão e formato do relatório, algumas imagens foram omitidas do corpo do texto. Cada título de seção indica o Anexo onde se encontram as imagens das produções da atividade.

1. ANÁLISE DE ATIVIDADE 1 - CRIAÇÃO DE BD SOBRE LAZER (ANEXO 2)

1.1 INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE TRANSIÇÃO

A aplicação do Instrumento de Análise de Transição (ver Anexo 7) foi feita sobre todos os trabalhos realizados pelas crianças. Contudo, algumas delas não concluíram as suas produções e não serão consideradas para as análises posteriores e os gráficos apresentados. Como as categorias de transição se baseiam especialmente no caráter narrativo e sequencial das BD, seria incongruente compará-las com as demais histórias criadas.

Iniciamos com uma leitura ampla dos dados. A transição tipo 1, *momento a momento*, foi usada por duas crianças. O tipo 2, *ação a ação*, já aparece em quatro atividades. As de *sujeito a sujeito* têm a maior incidência, em sete das nove atividades analisadas. As transições *cena a cena* já são mais raras, ocorrendo apenas em duas histórias, assim como as do tipo 5, *aspecto a aspecto*. Nenhuma criança fez uma sequência desconexa, o que caracterizaria uma transição *non sequitur*.

Consideramos que analisar o número de usos individuais de cada tipo de transição não nos traria dados pertinentes para análise – dado que há histórias maiores, outras mais curtas. A Atividade 1, ao contrário da Atividade 2, não teve um número fixo de quadros estipulado. Portanto, parece-nos inconveniente fazer este tratamento. Optamos por

observar primeiro quantos trabalhos fizeram uso de cada transição, independente de sua quantidade interna.

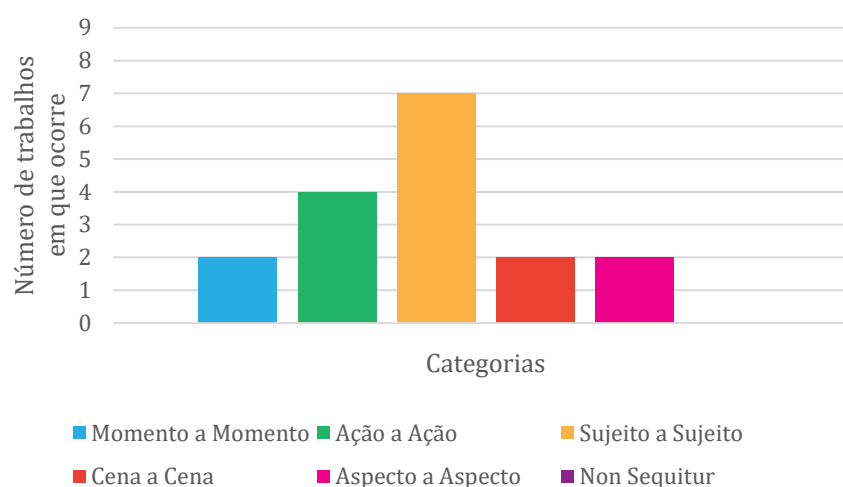


Figura 21 – Ocorrência de transições na Atividade 1 - Criação de BD sobre Lazer (ver Anexo 7)

A forte presença das transições do tipo *ação a ação* e, especialmente, *sujeito a sujeito* se destaca em uma primeira observação, logo antes da constatação da ausência de transições *non sequitur*. As outras três transições aparecem em igual número de bandas desenhadas.

McCloud aponta em seu estudo que nas BD comerciais americanas e europeias há uma forte presença das transições 2 a 4. Segundo ele, “considerando as histórias como séries de **eventos** interligados, a predominância dos tipos 2 a 4 é facilmente explicada. Os tipos 2 a 4 mostram as coisas **acontecendo** de forma **eficiente**” (McCloud, 1995, p. 76, destaque do autor).

Contudo, ao contrário do que o quadrinista encontrou, observamos em nosso gráfico uma maior predominância das transições do tipo 3 e não do tipo 2. Isso pode se justificar pelo tempo narrativo das histórias. Enquanto a maior parte das revistas de BD do circuito comercial possuem narrativas mais longas, as da Atividade 1 pretendiam representar momentos de lazer das crianças. Isto também pode explicar a maior presença do tipo 1 e a menor do tipo 4.

Para McCloud,



Figura 22 – Transições Momento a Momento (McCloud, 2008, p. 16)

Assim, ao contarem suas atividades de lazer, focando geralmente em apenas uma a ser retratada, as transições “lentas” conferem importância à ação representada. E, já que a história se desenvolve em um curto período de tempo, raramente há a troca de cena para representá-la ou a atividade se estende por um longo período ou espaço. Nos casos das crianças, as transições de *aspecto a aspecto* foram usadas para contextualizar ou contemplar o espaço onde a história se desenrola.

Por hora, nos parece ideal realizar uma leitura mais pormenorizada dos usos das transições iniciando por aquela com maior ocorrência. A transição do tipo 3, *sujeito a sujeito*, se caracteriza pelo “jogo” de atenção e enquadramento entre sujeitos de uma cena. Os sujeitos envolvidos não precisam necessariamente ser humanos ou animais, mas mesmo objetos podem assumir esta função – o que se define aqui por sujeito é um personagem (mesmo inanimado) que contribua no desenvolvimento da narrativa.

Encontramos esta inda e vinda (mensagem-resposta a um estímulo) de enquadramento em todas as transições de Criança A (o júri musical e a protagonista) e Criança B (onde uma “mão de carteador” e o rosto da criança se revezam) – ver Anexo 2.

Nas produções das crianças C, H e K a transição *sujeito a sujeito* corresponde a metade do total identificado. Os casos de C e H são muito semelhantes e mostram crianças respondendo uma à outra em um convite para irem se sentar. Apesar de muito semelhantes as transições iniciais, as diferenciamos sob o critério de *identificação da personagem da ação* ou *resposta ao estímulo*.

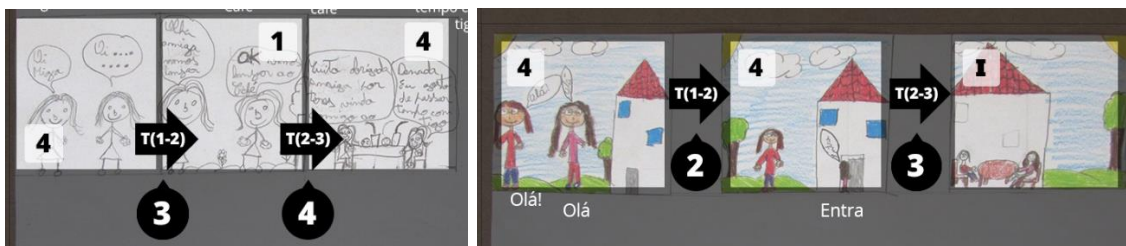


Figura 23 – Comparação de transições: Atividade 1 de Criança C e Criança H (Anexo 2, pp. 141 e 145)

Em T(1-2) da Criança C o diálogo é compartilhado pelas duas personagens que se repetem nos quadros e em T(2-3) temos um deslocamento significativo de tempo e espaço para o café (até então ausente), sendo considerada uma transição *cena a cena*. Enquanto isso, em T(1-2) da Criança H *uma* das personagens assume ativamente uma ação (tipo 2). A transição T(2-3) da Criança H representa a resposta ao estímulo à ação prévia compartilhado pelas duas personagens e, ao sermos guiados pelo caminhar de uma das personagens no quadro anterior, temos uma troca de cenário sem troca de cena através de um *corte transversal* na casa já representada. Esta última transição, assim como as duas transições do tipo 3 na Atividade 1 da Criança K (ver Anexo 2), apesar de representar uma diferença de espaço representado, também não foi classificada como *aspecto a aspecto* devido ao enquadramento quase contínuo e por haver uma progressão do tempo narrativo - enquanto a transição *aspecto a aspecto* se caracteriza por um olhar contemplativo de um tempo narrativo paralisado.

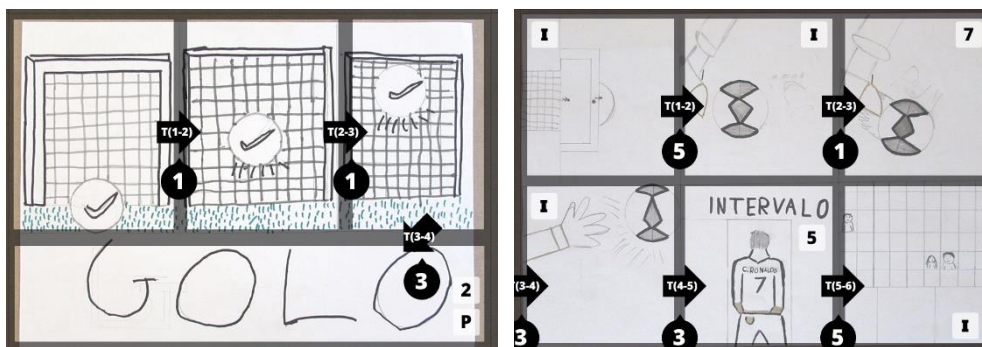


Figura 24 – Comparação de transições: Atividade 1 de Criança I e Criança M (Anexo 2, pp. 146 e 149)

A bola de futebol é um exemplo de objeto inanimado que assume a função de personagem e sujeito da história: nas atividades das crianças I e M acompanhamos a maior parte da ação através do seu movimento. Enquanto no caso de I podemos imaginar um sujeito

oculto à cena (cujo *ponto de visão* corresponde ao enquadramento), em M personagens diferentes interagem com a bola de futebol (sendo tocada, chutada ou rebatida pelo guarda-redes). Entretanto, em ambos os casos, o objeto de atenção central que move a narrativa é a bola de futebol.

As transições do tipo 1 e 2, *momento a momento* e *ação a ação*, possuem um tempo narrativo mais curto que as demais e pressupõe a decomposição da ação de um sujeito.

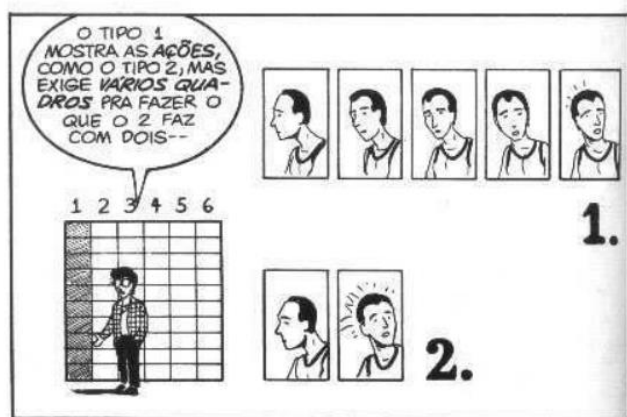


Figura 25 – Escolha de momento nas transições momento a momento e ação a ação (McCloud, 1995, p. 76)

Em duas atividades que fazem uso destas transições encontramos exemplos de como a escolha dos momentos a serem representados podem encurtar ou alongar uma única ação – valorizando aquele momento através de vários quadros (semelhante ao “alongamento de tempo” apresentado no exemplo de McCloud, 1995, p. 101) ou optando por representar seu resultado imediatamente.

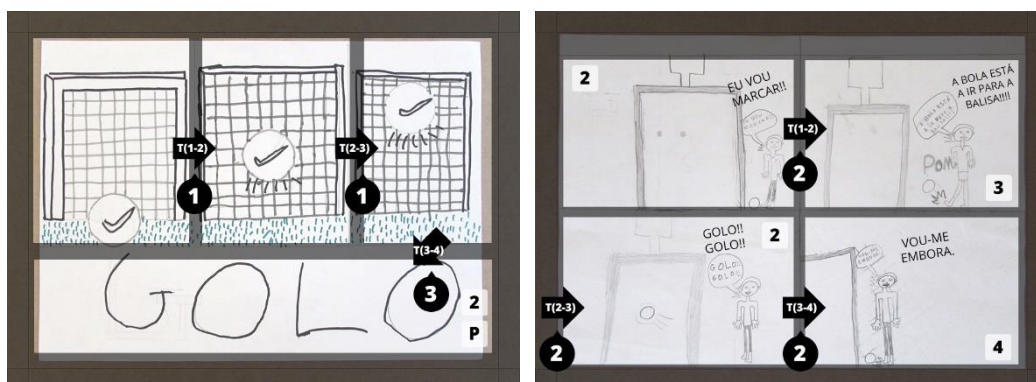


Figura 26 – Comparação de transições: Atividade 1 de Criança I e Criança F (Anexo 2, pp. 146 e 143)

Nas transições da Criança F acompanhamos pouco do deslocamento da bola em direção à baliza, tendo seu ponto inicial e final e, então, direto para seus pés. Já a Criança I escolhe usar três quadros exclusivamente para sua trajetória, valorizando essa única ação. O valor que ela confere ao futebol ecoa nas poucas atividades que encerrou e possivelmente tem grande influência devida a ser prima, como fora revelado durante a Atividade 3, de um guarda-redes da seleção portuguesa.

As transições do tipo 4, *cena a cena*, foram encontradas onde há “distâncias significativas de tempo e espaço” (McCloud, 1995, p. 71). Elas ocorrem na Atividade 1 da Criança C (onde as duas meninas representadas aparecem a lanchar em um café) e na narrativa da Criança K, à qual nos deteremos um pouco mais devido às suas especificidades.

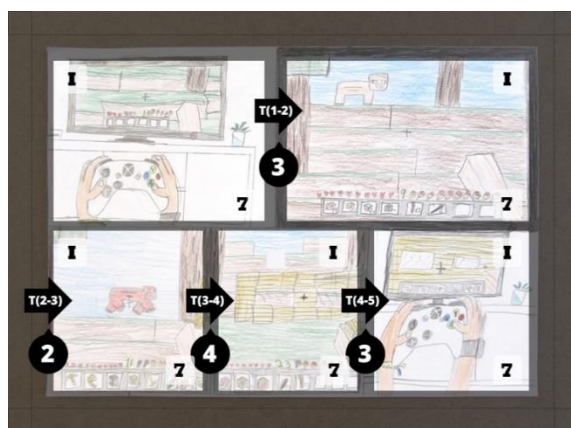


Figura 27 – Atividade 1 de Criança K (Anexo 2, p. 147)

A Criança K optou por fazer uma representação em primeira-pessoa, do seu ponto de vista (ver mais à seguir). Ela reproduz o enquadramento do videogame com que se diverte na própria narrativa, o que produz transições interessantes. Durante sua produção ela teve dúvidas sobre como criar sua história ao terminar seu primeiro quadro. Ao pedir auxílio ao dinamizador, após rápida conversa, este apontou como o “quadro” da televisão que ele havia desenhado se assemelhava ao próprio requadro de sua BD e que ele poderia fazer uso disto. A solução engenhosa foi um recurso de “entrar e sair” da tela do jogo, onde criança e sua *persona virtual* se revezam e se confundem numa narrativa que apresenta ação (matar um porco com uma flecha) e passagem longa de tempo (a construção de uma parede com janelas).

1.2 COMBINAÇÃO DE IMAGEM-PALAVRA

Assim como na aplicação do Instrumento de Análise de Transição, fizemos as análises de combinações de imagem-palavra em todos os trabalhos realizados, mas consideraremos apenas os concluídos na análise, dado que até sua finalização, entre idas e vindas, escolhas são tomadas e decisões anteriores são descartadas.

Ao observarmos os resultados (ver Anexo 8), identificamos uma grande amplitude de diferentes usos dos modos imagético e escrito. As combinações *específica da palavra*, *específica da dupla*, *interdependente* e o uso de *apenas palavra* ocorrem apenas em um trabalho cada. A *montagem* de imagem com palavra é verificada duas vezes. Os três tipos com maior incidência são o uso de *apenas imagem*, a combinação *específica da imagem* e a *interseccional*. Não observamos nenhuma combinação *paralela* de imagem e palavra, quando elas não se interseccionam “seguindo trilhas aparentemente diversas” (McCloud, 2008, p. 130).

Com estas informações, montamos o gráfico abaixo com o número de trabalhos em que ocorrem cada tipo de combinação para uma leitura das frequências e tendências.

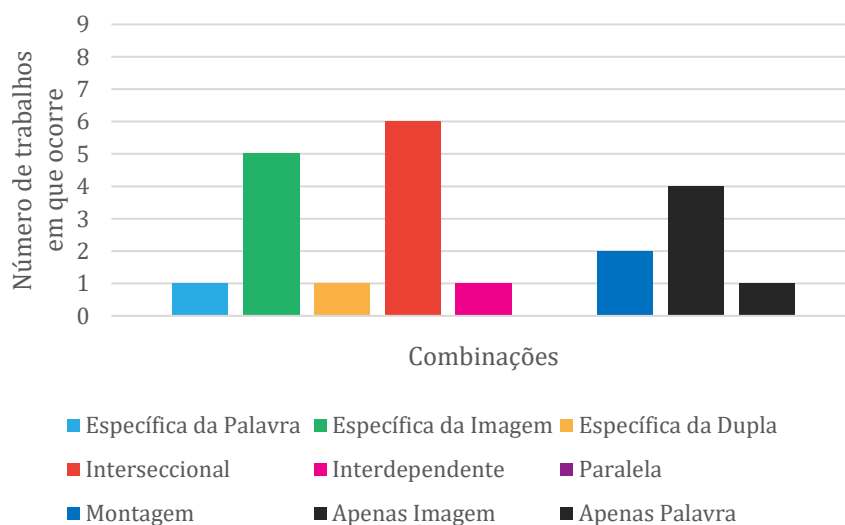


Figura 28 – Ocorrência de combinações na Atividade 1 - Criação de BD sobre Lazer (ver Anexo 8)

A BD é uma linguagem que opera com “dois importantes dispositivos de comunicação, palavras e imagens” (Eisner, 1989, p. 13). Assim como Will Eisner, McCloud também parte da definição de combinação de palavra e imagem para pensar a essência das BD, mas ambos os autores consideram viável considerá-las como essencialmente pictóricas (Eisner, 1989, p. 13-24), uma linguagem cujo principal meio de construção de

significados reside na combinação de imagens estáticas em sequência e **talvez** com palavras (McCloud, 2008, p. 9).

Contudo, tal qual a abordagem multimodal nos permite verificar e já apontado anteriormente por diversos investigadores, cada modo semiótico possui potenciais e limitações diferentes na construção de significados. Assim, tanto Eisner quanto McCloud não abdicam do uso da Palavra em suas análises visto que suas combinações configuram e ampliam as mesmas potencialidades da BD.

Com estas leituras em mente, não nos estranha verificar a maior ocorrência de tipos de combinação que justamente valorizam as imagens (*específica da imagem e apenas imagem*) ou as combinam com palavras na construção de significados mais amplos (*interseccional e montagem*), enquanto àquelas que dedicam mais potência de significado às palavras tem seu menor uso nas BD.

Importante apontar aqui que o tipo *interdependente* de combinação é apontado por McCloud em 1995 como “a mais comum” (p. 155) e, em 2008, como “não tão comuns” (p. 137). Isto ocorre por uma ligeira de mudança de critérios em sua análise, especialmente na transformação da combinação *aditiva* – “onde as palavras ampliam ou elaboram sobre uma imagem”, McCloud, 1995, p. 152) – em combinação *interseccional* – em que “palavras e imagens atuam juntas em alguns sentidos, além de oferecerem informações independentemente” (McCloud, 2008, p.130). Isto faz com que boa parte das combinações anteriormente consideradas interdependentes sejam deslocadas para as interseccionais – isto ocorre ao balancear o potencial de significado construído entre imagens e palavras, ao invés do critério anterior que valorizava os significados transmitidos pela imagem em prejuízo da palavra.

A maior ocorrência de combinações *interseccionais* demonstra uma compreensão da linguagem das BD entre a maior parte das crianças. Elas articulam imagens e textos na construção de suas histórias com uma boa distribuição de potenciais de significação entre os modos.

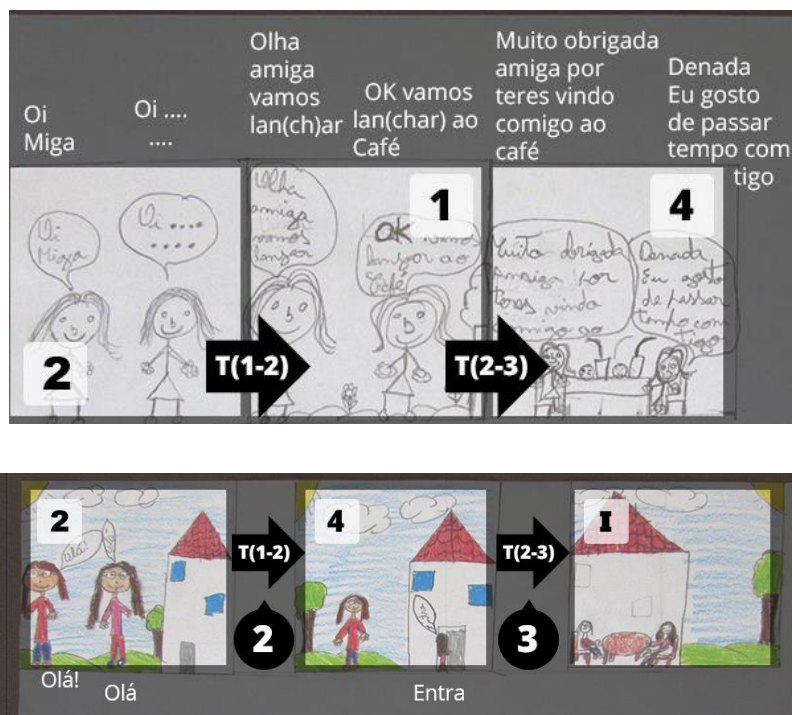


Figura 30 – Comparação de combinações: Atividade 1 de Criança C e Criança H (Anexo 2, pp. 141 e 145)

Em ambos os primeiros quadros, o modo imagético representa o encontro de duas amigas, em *figura inteira*, frente a frente se cumprimentando. Os textos “oi miga”, “oi” e “olá” acrescentam pouco à informação do encontro já apresentada em imagem. Contudo, a partir daí as palavras assumem papéis bem diferentes. Na história da Criança C, no segundo quadro as palavras contêm quase todos os significados relevantes à história a ser contada: vão lanchar ao café. No quarto quadro, contudo, enquanto o texto nos localiza espacialmente (estão no café) a imagem representa como estão dispostas e mesmo o que estão a comer e beber. Na BD da Criança H, por outro, o tipo *interseccional* também aparece distinguindo a origem da ação (o pedido “entra”) de uma personagem deslocada ao fundo, a cujo estímulo haverá a resposta de entrarem na casa e também se sentarem, contudo, através de uma representação exclusivamente pictórica.

A representação de *apenas imagem*, como apontado anteriormente, também tem grande ocorrência nos trabalhos das crianças. Exceto na atividade da Criança H onde seu uso é mais equilibrado em relação às demais combinações, nas atividades em que ocorre ela costuma assumir o papel de protagonismo na construção de sentidos. É especialmente o caso já apresentado e esmiuçado da Atividade 1 de Criança I, mas também com menor efeito nas outras duas BD.

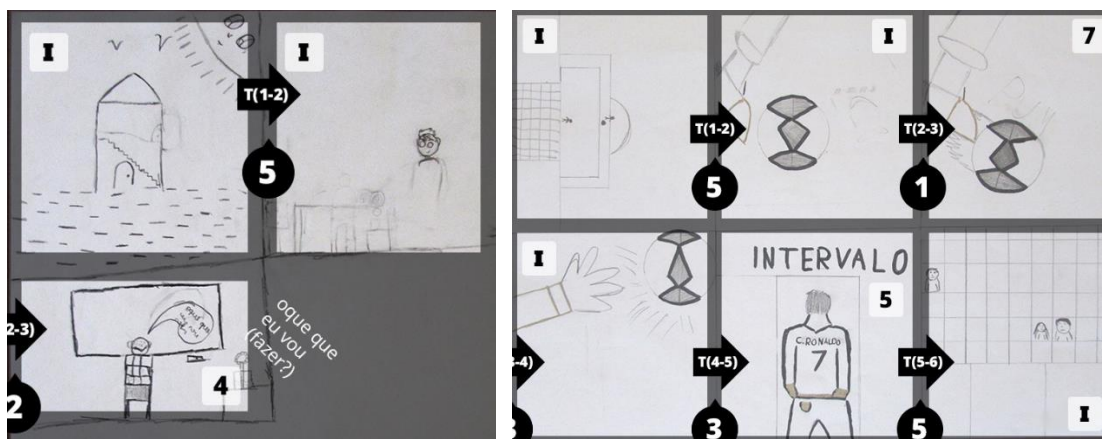


Figura 31 – Comparação de combinações: Atividade 1 de Criança G e Criança M (Anexo 2, pp. 144 e 149)

Por fim, temos a Atividade da Criança F que apresenta o único uso de combinação *específica da dupla* no quadro 2, em que o potencial de construção de significados dos modos escrito e imagético são extremamente balanceados, mas, ao mesmo tempo, quase redundantes.



Figura 32 – Análise de combinação em detalhe da Atividade 1 da Criança F (Anexo 2, p. 143)

1.3 USOS DOS RECURSOS SEMIÓTICOS

Concluindo a análise da Atividade 1, fizemos uma leitura semiótica dos trabalhos das crianças com especial atenção às suas escolhas de usos dos recursos identificados (e não contemplados pelos instrumentos de análise anterior). Para apresentação e discussão dos dados, dividimos suas escolhas em quatro categorias: representação de personagens; enquadramento; cores; e recursos da BD – esta contemplando aspectos mais específicos desta linguagem multimodal.

		UTILIZAÇÃO NA ATIVIDADE										
		A	B	C	F	G	H	I	K	M		
USO DE RECURSOS SEMIÓTICOS	REPRESENTAÇÕES	Autorrepresentação	X	X	X	X	X	X	*	X		8
		Representação com amigo		*	X			X				3
		Representação de outrem									X	1
	ENQUADRAMENTO	POV		X					X	X		3
		Close-up		X						X	X	3
		Plano médio									X	1
		Plano de figura inteira	X		X	X	X	X				5
		Panorâmica com cenário	X				X	X				3
		Corte transversal					X	X				2
	CORES	Preto e branco	X		X	X	X		X		X	6
		Colorido		X				X		X		3
	RECURSOS DA BD	Sarjeta						X				1
		Balão de fala	X	X	X	X	X	X				6
		História sem fala							*	X	X	3

Figura 33 – Quadro de análise semiótica da Atividade 1 - Criação de BD sobre Lazer

a) Representações - Autorrepresentação (8 ocorrências), representação com amigo (3 ocorrências) e representação de outrem (1 ocorrência)

Dado o tema da atividade, a grande ocorrência de autorrepresentação nas histórias (em oito de nove trabalhos) era esperado. Em quatro delas interpretamos que as crianças estão completamente sozinhas em suas atividades (Criança F, Criança G, Criança I e Criança K).

Contudo, é ao ponderarmos algumas escolhas dos recursos de enquadramento que notamos escolhas de representação mais complexas. Enquanto as crianças C e H representaram a si mesmas com uma amiga ao lado (em um *plano de figura inteira*), a Criança B coloca um companheiro de jogo de cartas subentendido na narrativa. Através

da escolha do enquadramento em *point of view* (ver a seguir), nós enxergamos a cena através dos olhos de outra pessoa. Há um “amigo subjetivo” presente através da alternância de enquadramentos, como se o jogador olhasse para seu oponente e em seguida para sua própria mão. Conversando com a Criança B quase ao término de seu trabalho, descobrimos que ele representou um jogo de baralho que costuma jogar com seu avô – uma informação que altera nossa significação à narrativa, mas que não diminui a escolha arrojada.

Sendo aquela que havia chorado ao se apresentar, nos preocupamos em acompanhar a sua produção discretamente, fazendo algumas perguntas aqui ou ali às quais a criança, ainda de maneira tímida, respondia com animação pelo interesse alheio em sua atividade. Percebemos que jogar as cartas com seu avô era um momento importante de socialização e afetividade para ela, que costumava ficar quieta durante as aulas a fazer seus desenhos.

Semelhante representação subjetiva estão nas crianças I e K que também usam do recurso de *POV* nas suas histórias. Contudo, enquanto na Criança K podemos ver suas mãos antes de “entrarmos na televisão”, no trabalho de Criança I o personagem pode ser qualquer um que chute uma bola em direção à baliza – e, novamente, sabemos que se trata de uma “autorrepresentação através da ausência” pelo tema da atividade e pelas conversas durante a produção.

Prestamos atenção também na única ocorrência de um trabalho em que a criança não representou a si mesma, objetiva ou subjetivamente, a praticar a atividade. A Criança M representa uma partida de futebol profissional, representada pelas costas do jogador Cristiano Ronaldo na saída de campo para o intervalo. A Criança M não afirmou ser ela representada na arquibancada e disse que gostava de jogar e assistir futebol – esta ação representada mais claramente na sua segunda versão da mesma atividade que realizou semanas depois, mas que, por questões de equilíbrio no tratamento dos dados, não incluímos neste quadro.

b) Enquadramento - Plano de figura de inteira (5 ocorrências), POV (3 ocorrências), close-up (3 ocorrências), panorâmica com cenário (3 ocorrências), corte transversal (2 ocorrências) e plano médio (1 ocorrência)

Tratamos agora das escolhas de enquadramentos feitas pelas crianças. Importante mencionar inicialmente que, cientes de que o enquadramento é um recurso semiótico

compartilhado pelo cinema e fotografia, priorizamos os termos utilizados em Eisner (1986): *figura inteira*, *média* e *close-up* (p. 42) ao falar da representação de figuras.

Acerca das escolhas, as Crianças C, F, H e I não apresentaram mudanças de enquadramento do início ao fim da história, enquanto as demais de uma maneira ou outra fizeram deslocamentos do ponto de vista em suas narrativas.

Na observação e análise das suas escolhas notamos um comportamento similar, não idêntico, às das crianças do estudo de Burn e Parker (2003). Assim como na produção de uma história animada apresentada pelos dois autores, a maior parte das crianças do Quarto Ano também faz uso dos planos de figura inteira. Ao contrário de Burn e Parker, nós não precisamos *ensinar explicitamente* o uso do recurso de *close-ups*.

Entretanto, aventamos a possibilidade da maior parte das crianças fazer representações em desenho da “maneira como se olha”. Quando sentados em uma mesa, observamos o nosso interlocutor de maneira similar à do *close-up* (Criança B). Ao interagirmos com objetos, pouco ou nada vemos de nossos próprios corpos (Criança I e Criança K). E já ao observamos uma cena à distância, podemos ver as figuras inteiras e o cenário ao redor das personagens – enquadramento este que parece criar um observador onisciente da cena, capaz de enxergá-la no seu total, inclusive através de paredes através dos cortes transversais nos trabalhos das crianças G e H.

Desta perspectiva, é relevante percebermos a sensação de proximidade e compartilhamento no jogo desenhado pela Criança B devido à escolha do *POV* subjetivo de um outro personagem.

Assim como na representação dos personagens, novamente a Criança M se diferencia pelo uso dos recursos semióticos na sua BD. Ela intercala panorâmicas, com *close-ups* e um plano médio. Em uma única página, as mudanças de enquadramento acrescentam cadência à sua narrativa, acelerando e desacelerando a velocidade em momentos chave (como no chute e defesa) e ainda permite um olhar flutuante pelo cenário.

Este repertório ampliado não parece acidental como poderemos verificar na análise de suas demais escolhas e atividades durante o percurso da intervenção. Para já, podemos apontar como ela acabou sendo uma das crianças que mais se dedicou às atividades, ainda que nas primeiras sessões esta dedicação tenha sido um pouco subestimada por parte do

dinamizador. Em retrospecto, percebemos como desde as primeiras atividades a Criança M tomava iniciativa de organização de seus materiais e pronto início de produção. Parece-nos que ela tomou as atividades de criação de BD como uma oportunidade única de trabalho a fundo com a linguagem e, desta, fez bom proveito.

c) Cores - Preto e branco (6 ocorrências) e colorido (3 ocorrências)

Como as cores também podem ser consideradas modos e recursos semióticos, é importante dedicarmos alguns momentos à sua observação. A maior parte das crianças não fez uso de outras ferramentas que não os lápis de grafite cinza ou canetas pretas.

Não fomos capazes de encontrar uma chave de interpretação para as suas escolhas exceto a possibilidade de, no momento, estarem mais ou menos interessadas pelo uso de cores em seus trabalhos, assim como preferências pessoais. O fazer em preto e branco “é mais fácil e rápido” enquanto a opção de cores implica o processo de escolha (“quais cores?”) assim como tempo dedicado à sua aplicação.

Entretanto, durante a conversa com a Criança I pudemos ter uma percepção mais próxima do seu processo de escolha entre os recursos aos quais tinha acesso. Como apontamos ao utilizar esta atividade como exemplo de utilização dos instrumentos de análise, mas agora retomando-a resumidamente, a Criança I precisou passar por um processo de escolhas de recursos e representações que passavam pela solução da caracterização da rede branca sobre um papel branco.

A preocupação e esmero que teve com o desenho desta atividade apontou, desde o início, o gosto pelo futebol que a Criança I tinha e que apenas se confirmaria nas atividades seguintes. Notamos como a cultura esportiva já é parte constituinte, e forte, da sua identidade.

Por fim, outra análise que aponta diferenças, é quando a Criança M parece detalhar com cores os elementos que lhe são importantes nas suas duas versões da Atividade 1. Ainda que a sua segunda versão à atividade possua muito mais cores, o seu único uso deste modo além do preto e branco em sua primeira versão é a do dourado no uniforme do jogador Cristiano Ronaldo. A importância que ele dá à representação dos jogadores e seus uniformes ocorreu através das cores em ambos os casos. Assim como a Criança I, percebemos um grande interesse da criança pelo desporto, mas não tão forte e explícito.

d) Recursos da BD - Balão de fala (6 ocorrências), sarjeta (1 ocorrência) e história sem fala (1 ocorrência)

Tratando-se de uma atividade de BD, não foi estranha a alta ocorrência de balões de fala nas histórias sobre lazer das crianças. Mesmo assim, novamente é interessante notar os usos “dissonantes” em alguns trabalhos. A Criança G faz uso do balão de fala e não a sua variação de pensamento mesmo estando sozinha em seu quarto, olhando pensativa pela sua janela. Pode ser uma seleção arbitrária – sem consideração sobre o uso de balão – dado que ela tinha conhecimento do balão de pensamento. Outra possibilidade é ter feito uso de um recurso semelhante ao do teatro, onde o personagem tem o mundo dos pensamentos exteriorizado através da fala – uma adaptação gráfica, neste caso.

Supomos que esta posição introspectiva e contemplativa da paisagem possa indicar uma espécie de receio em mostrar a atividade que, no decorrer das sessões, identificamos como um dos seus principais gostos pessoais: o videogame *Fortnite*. Percebemos que no segundo quadro ele havia iniciado o desenho de uma mesa no seu quarto e tinha dificuldades em terminá-lo. É possível que dado o enquadramento escolhido na cena, e por dificuldade no uso de recursos como desenho de perspectiva ou enquadramentos como o *close-up*, ele tenha desistido de sua estratégia inicial de desenhar seu console ou computador. Estas indicações ficam menos no campo da suposição ao lembrarmos que a Criança G mostrou-se empolgada ao descobrir que o dinamizador também conhecia o seu videogame favorito – ainda que o professor nunca o tenha jogado –, querendo conversar sobre seus personagens e elementos. Além de eventualmente aparecer com uma blusa estampada do jogo, quando numa sessão futura ela liderou outras crianças numa emulação das danças dos personagens do jogo, o dinamizador esteve certo que aquele era um dos principais elementos constituintes de sua personalidade e identificação dentro do grupo.

Como última análise pormenorizada das escolhas e usos de recursos semióticos, notamos a ausência de sarjetas em todas as atividades exceto a da Criança H. Apesar de inicialmente pensarmos que poderia ser um exemplo de possível escolha arbitrária, com a leitura dos demais trabalhos das crianças e posterior análise da Atividade 2 da Criança H, supomos que a marcação da sarjeta foi algo consciente de sua parte.

Enquanto a maior parte das crianças faz uso de requadros rápidos e simples, utilizando régua, linhas contínuas ou mesmo o dobrar das folhas para formar quadros colados uns

aos outros, a Criança H utilizou a régua para marcar bem seus quadros - incluindo a extremidade direita do último quadro que poderia simplesmente ir até o fim da página similarmente ao início do primeiro. Seus três quadros têm tamanhos muito próximos, o que colabora com o indício de consciência de sua escolha.

Na representação da Criança H notamos um primeiro indício do que iríamos notar principalmente na atividade de captação fotográfica do espaço escolar. Ela e suas colegas fizeram representações de atividades internas, sentadas a conversarem ou lanchar (como na Atividade 1 da Criança C). Uma preferência pelo convívio através das conversas e trocas sociais em ambientes fechados, sem grande atenção a atividades físicas.

Voltando ao recurso da sarjeta, ainda que tenhamos citado explicitamente o termo *sarjeta* na primeira sessão de intervenção – o que causou até certa comoção humorística em sala de aula –, termos recapitulado o seu uso na sessão seguinte e mencionado contínua e repetidamente na continuidade do projeto, não temos nenhuma ocorrência de seu uso na Atividade 2 e apenas mais uma ocorrência na Atividade 4b.

A sarjeta, um recurso semiótico da BD que pode passar despercebido dado que se caracteriza como *espaço vazio*, é de grande importância para McCloud iniciar a apresentação do seu conceito de conclusão. Contudo, sua análise é feita por um quadrinista profissional acerca da produção de outros quadrinistas profissionais. Ao trabalharmos com crianças e/ou leigos, temos que ter consciência do seu contexto de produção, dos recursos que têm à disposição e da bagagem cultural que possuem – especialmente ao nos propormos uma análise semiótica que parta da sua produção localizada e não dos seus produtos semióticos inertes e descontextualizados.

Assim sendo, percebemos que a criação de significados e da narrativa na história das crianças não sai prejudicada na falta de uso da sarjeta. Porém, lembramos que todas as atividades foram concluídas em uma ou duas páginas. Em trabalhos que as narrativas sejam mais longas, seria importante reforçar a explicação do uso de sarjeta dado que ela além de produzir significados (inclusive na sua ausência em requadros abertos), também ajuda a organizar o fluxo de leitura, dá “respiros” às imagens (servindo à função de composição e *layout*) e facilita a leitura dos outros elementos presentes em página.

2. ATIVIDADE 2 - CRIAÇÃO DE TIRINHA (BASEADA EM PARTLY CLOUDY) (ANEXO 3)

Infelizmente, a amostragem da Atividade 2 foi muito reduzida. Como mostramos no diário de bordo, devido à dificuldade em fazer progredir as duas sessões com temática de narrativa muitas crianças não terminaram seus trabalhos ou simplesmente optaram por outros tipos de atividades de expressão plástica que, contudo, fogem ao escopo de análise.

Mesmo assim, temos quatro trabalhos a serem colocados sob o escrutínio de nossos instrumentos de análise, ato sobre o qual dirigimos nossa atenção agora.

2.1 ANÁLISE DE TRANSIÇÃO

Como apresentado no CAPÍTULO III - DESENVOLVIMENTO DO PROJETO E PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO, a Atividade 2 tinha por proposta a criação de BD com três quadros utilizando os personagens do curta-metragem de animação exibido em sala de aula, *Partly Cloudy*. Assim, todos os trabalhos possuem duas transições (ver Anexo 7).

Todas as crianças utilizaram da transição *ação a ação*, enquanto a Criança B ainda tem um exemplo de transição *sujeito a sujeito* e a Criança M de *cena a cena*. Ainda que seja difícil realizar grandes considerações devido à amostragem pequena, podemos supor que a presença de transições única e exclusivamente dos tipos 2 a 4 teve uma influência positiva do momento expositivo e debate sobre a estrutura narrativa de filmes e BD, com Introdução – Desenvolvimento – Conclusão. Como já citamos, McCloud refere-se a estas três categorias como os tipos de transição que “mostram coisas **acontecendo** de forma **eficiente**” (McCloud, 1995, p. 76, destaque do autor). São as transições que mais servem à função narrativa das BD e, portanto, podemos presumir que a curta explanação e exercício feito com as crianças de reconhecer pontos de viragem na trama narrativa do filme afetou de maneira positiva sua capacidade de criar encadeamento mais eficientes para a narrativa.

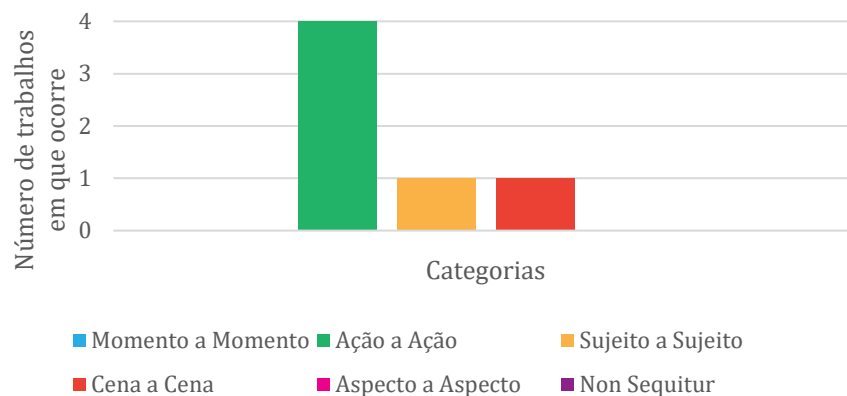


Figura 34 – Ocorrência de transições na Atividade 2 - Criação de tirinha (baseada em Partly Cloudy) (ver Anexo 7)

Ao se focarem em possíveis novas interações dos dois protagonistas da animação, as transições de *ação a ação* também tiveram sua ocorrência aumentada, pois houve menor preocupação no estabelecimento de tempo e espaço e mais nas ações dos sujeitos da história.

É o caso das BD das crianças E e H, ambas com duas transições do tipo 2, onde o encadeamento da narrativa parte das ações da personagem Cegonha. Na primeira, acompanhamos seu voo em direção às personagens nuvens, pegar um animal selvagem filhote e depois de volta para um voo panorâmico sobre uma cidade em direção a seu destino. No segundo, vemos a repetição do tema do clímax do filme original: a Cegonha a olhar para as nuvens superiores causando tristeza na sua amiga Nuvem.



Figura 35 – Comparação de transições: Atividade 2 de Criança E e Criança H (Anexo 3, pp. 153 e 154)

A Criança B (ver Figura 36 abaixo), por outro lado, faz um encadeamento narrativo (novamente) através dos enquadramentos e com pouca representação de movimentos de personagens. Como ela viria a demonstrar em atividades extras que fez por espontânea vontade, ela já está a experimentar com o fluxo e sentido de leitura.

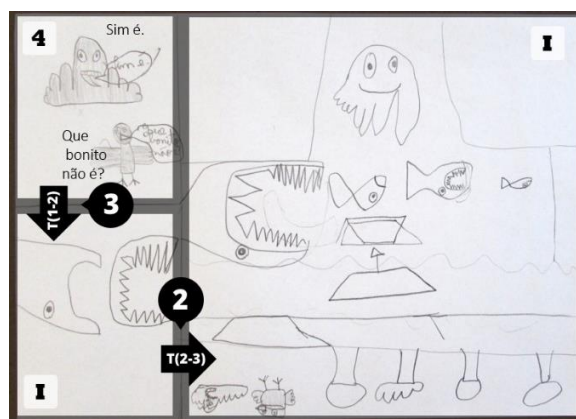


Figura 36 – Atividade 2a da Criança B (Anexo 3, p. 151)

Em sua transição T(1-2), a Criança B apresenta um personagem novo à trama e sobre o qual os dois protagonistas originais comentam, caracterizando uma transição *sujeito a sujeito*. Já T(2-3) apresenta a ação que aquele novo personagem executa: uma perseguição mútua de peixes menores e maiores, observados por uma criatura simpática que se aproxima no fundo do mar. Empreendida uma leitura através do fluxo de leitura tradicional ocidental, provavelmente o quadro 2 pareceria confuso ou deslocado. Durante a produção de sua BD, a Criança B comentou como seus dois protagonistas estavam olhando para o peixe filhote (apontando o quadro abaixo do primeiro) e como esse personagem tentava comer um peixe menor, sendo perseguido pela mãe do pequeno animal que, por sua vez, corria também da mãe do filhote original.

Ainda que de leitura difícil, achamos interessante que as experimentações da criança foram além da disposição dos quadros e em direção à representação de um espaço maior, em um único quadro, onde uma narrativa mais longa interna ocorria.

Por fim, a Criança M representa em sua atividade um tempo narrativo mais longo. Sua história mostra as tentativas da Nuvem Cinzenta em criar um animal “não perigoso”. A

primeira tentativa se inicia no quadro 1 e se encerra no quadro 2 em falha, mas na cena seguinte (“2 minutos depois”) tem sucesso.

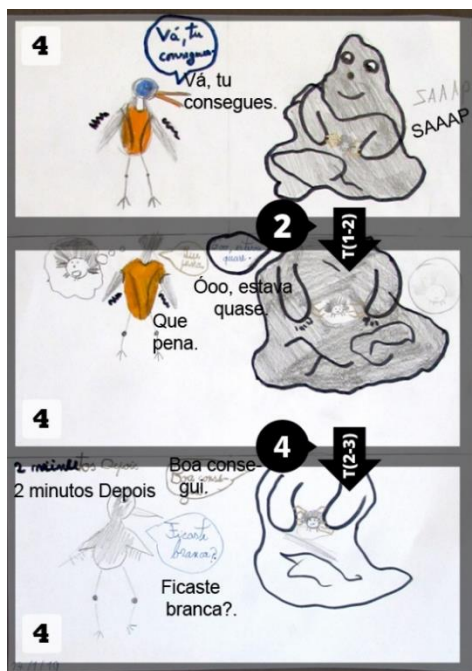


Figura 37 - Atividade 2 da Criança M (Anexo 3, p. 155)

A leitura do terceiro quadro como uma nova cena baseia-se na definição de transição cena a cena como ao haver um deslocamento significativo tempo. Ao marcar o quadro com uso do texto auxiliar “2 minutos depois”, a Criança M faz a marcação de uma considerável passagem temporal do seu ponto de vista – especialmente na comparação interna com a transição T(1-2). Esta marcação apresenta uma rara combinação de imagem e palavra nas atividades das crianças, mas muito comum nas BD, ao que McCloud sem se deter muito chama de *legenda* (2008, p. 138) mas que pode ser considerada uma caixa de narração ou de narrador.

2.2 COMBINAÇÃO DE IMAGEM-PALAVRA

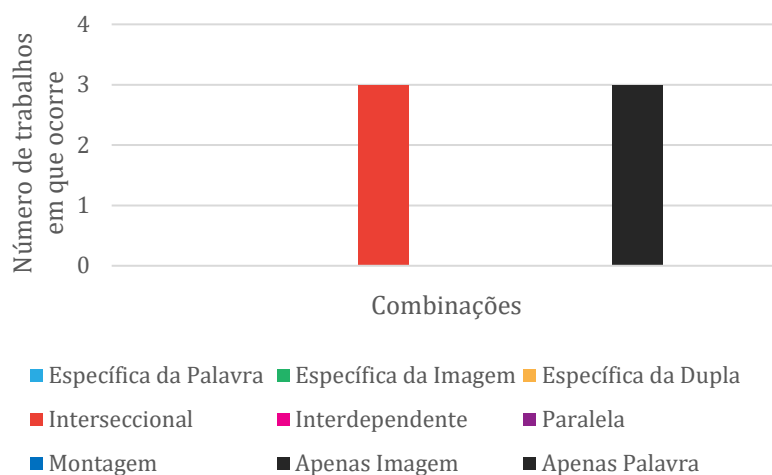


Figura 38 – Ocorrência de combinações na Atividade 2 - Criação de tirinha (baseada em Partly Cloudy) (ver Anexo 8)

A Atividade 2 mostrou uma variedade muito menor de combinações de imagem e palavra que a anterior (ver Anexo 8). Uma vez mais, com a baixa amostragem há poucas aferições a serem realizadas com segurança, quiçá generalizadas. Percebemos que os usos de quadros apenas com imagens foram mais frequentes, o que talvez indique uma tentativa de soluções narrativas mais simples, mas não simplórias ou menos sofisticadas, através do modo imagético – e quando do uso das palavras estas ocorrem nas combinações *interseccionais*, seus sentidos não são redundantes e sim complementares. Assim, temos o mesmo número de trabalhos onde ocorrem as combinações *interseccional* e de *apenas imagem*.

Uma das combinações do tipo interseccional teve que ser avaliada e reavaliada várias vezes até sua conclusão, quando como investigadores, e com a experiência de dinamização em sala de aula e contato direto com o contexto de produção semiótica, avaliamos que o quadro 1 da Atividade 2a da Criança B (ver Figura 39) não apresentava uma combinação do tipo *paralela* – quando palavras e imagens produzem significados aparentemente antagônicos.

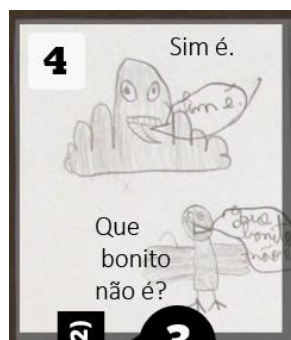


Figura 39 – Detalhe de Atividade 2a da Criança B (Anexo 3, p. 151)

Usamos dois critérios: o primeiro de manter a análise de combinações internas a cada quadro (a conversa faria referência ao animal representado nos dois quadros seguintes), e o segundo critério foi evitar supor sem evidências que, de facto, a criança produzia um discurso antagônico. Em sua descrição da atividade ela falava sorrindo e com empolgação sobre o pequeno peixe com dentes afiados e da situação cômica de mútua perseguição. Assim, mantemos a combinação *sujeito a sujeito*. Também não podemos ignorar que a leitura dos balões de fala segue o fluxo inverso. Não sabemos se conscientemente, através de suas experimentações da linguagem da BD, ou arbitrariamente, a Criança B acaba ampliando a dificuldade de leitura de sua página com estes elementos.

Já as atividades das Crianças E e M seguem um padrão mais bem estabelecido de fluxo de leitura, o que facilita o seu entendimento. Em ambos os casos o modo escrito é usado de maneira auxiliar à construção de significados nas cenas, enquanto também não carregam todo o poder narrativo sozinhos. Novamente, interessante notar a característica do texto narrativo no topo do terceiro quadro da Atividade 2 de Criança M e como este é capaz de alterar o sentido criado pela transição entre quadros.

2.3 USOS DOS RECURSOS SEMIÓTICOS

A Atividade 2 teve uma menor variedade de recursos semióticos escolhidos, tanto devido à amostragem quanto pela temática que parece os ter condicionado a certas escolhas mais seguras, como o *plano de figura inteira*.

		UTILIZAÇÃO NA ATIVIDADE				
		B	E	H	M	
USO D.F.	REPRESENTAÇÕES					0
	Dois personagens					

	Múltiplos personagens	X	X	X	X	4
ENQUADRAMENTO	Close-up	X				1
	Plano de figura inteira	X	X	X	X	4
	Panorâmica com cenário	X	X	X		3
CORES	Colorido		X	X	X	3
	Preto e branco	X				2
RECURSOS DA BD	Sarjeta					0
	Balão de fala	X	X		X	3
	História sem fala			X		1

Figura 40 – Quadro de análise semiótica da Atividade 2 - Criação de tirinha (baseada em Partly Cloudy)

a) Representações – Múltiplos personagens (4 ocorrências), dois personagens (sem ocorrências)

Como a história da animação representava as desventuras de uma Cegonha encarregada de levar os filhotes de animais criados magicamente pela Nuvem, não nos surpreendemos com a representação de ao menos um terceiro personagem, ainda que de pouca agência, nas representações.

Contudo, ao retornarmos da segunda sessão de produção desta atividade, já passávamos a notar que o repertório de histórias e representações da Criança B era fortemente marcado por grandes conflitos físicos – muito provavelmente vindo da sua leitura de produtos multimodais como cinema e videogames. Retornaremos a este diagnóstico de seu repertório de imagens e histórias ao analisarmos sua Atividade 4b.

b) Enquadramento – Plano de figura inteira (4 ocorrências), panorâmica com cenário (3 ocorrências) e close-up (1 ocorrência)

Todas as crianças utilizaram enquadramentos que mostravam os corpos inteiros de seus personagens, enquanto apenas a Criança M não dedicou ao menos um quadro para a

contextualização espacial de algum momento de sua narrativa pois a ação de interesse a se representar ocorria toda no mesmo lugar e a sua escolha dos recursos a serem utilizados priorizaram a construção de outros significados.

Dentro da categoria de enquadramento, gostaríamos de destacar um uso em especial pela Criança E em seu primeiro quadro.

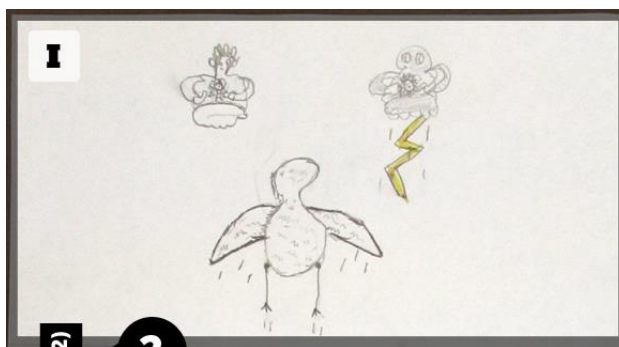


Figura 41 – Destaque de Atividade 2 da Criança E (Anexo 3, p. 153)

Ao posicionar o ponto de vista do quadro a partir das costas da Cegonha com duas distintas personagens à sua frente, representadas menores à distância, somos introduzidos a um dos temas fortes da narrativa original: a possibilidade de escolha entre uma nuvem que cria animais “focos” (nas palavras de algumas das crianças) e a segunda protagonista, a Nuvem Cinzenta, que cria filhotes espinhosos e peçonhentos. O que consideramos uma decisão extremamente sofisticada por parte da Criança E, somos introduzidos ao conflito de sua história pela escolha do enquadramento inicial – cujo resultado se desdobrará nos quadros seguintes ao ser encarregada de levar um “animal selvagem”, encerrando a história em um voo panorâmico no qual vemos a azarada Cegonha depenada ou com espinhos do filhote que carrega.

A Criança E foi uma das crianças que pediu para o dinamizador ajudá-la no desenho da Cegonha – logo após tê-lo feito na mesa ao lado. Quando conversarmos com ela sobre sua história avaliamos sua obra de uma perspectiva narrativa – dado o tema da sessão – mas, depois, percebemos seus objetivos e interesses principais: a caracterização física de seus personagens. Sempre a desenhar personagens inteiros nos versos de suas folhas (vide o verso da Atividade 4b em Anexo 6), mas com menos interesse na criação de histórias com eles, a Criança E mostra um grande interesse pela criação de personagens com

detalhes e isto se refletiu na representação dos três personagens acima, sendo a único BD a reproduzir as diferenças nas formas e rosto das nuvens brancas e da Cinzenta.

c) Uso de cores – Colorido (3 ocorrências) e preto e branco (1 ocorrência)

Apenas a Criança B não fez uso de cores nesta atividade. Por se tratar de uma narrativa mais curta, com mais tempo para dedicarem na criação de sua história e finalização de suas artes, as crianças que terminaram suas atividades utilizaram lápis e canetas coloridas. O único uso de cor da Criança E encontra-se justamente no quadro da Figura 41, talvez para reforçar a periculosidade da Nuvem Cinzenta que emite um raio e da própria escolha que tem a fazer. Enquanto isto, a Criança H (ver Figura 42 abaixo) parece fazer uma distinção entre as personagens cegonhas no primeiro quadro (castanha e amarela) mas que, em seguida, desaparece, causando um certo ruído na identificação de cada uma.

É na Criança M, enfim, que nos detemos com um pouco mais de detalhe neste caso pela opção que faz do uso de cores para representar o equipamento de rugby da Cegonha que, cautelosa e bem protegida, espera que sua amiga Nuvem Cinzenta crie um animal fofo.

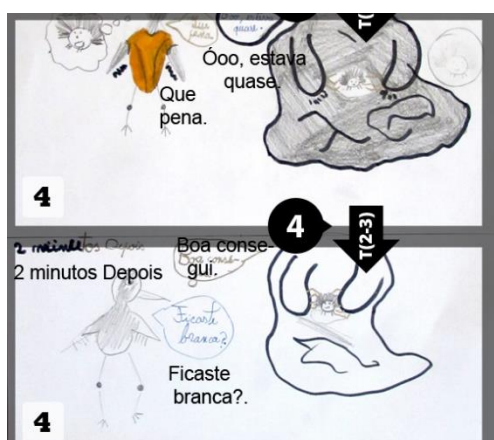


Figura 42 – Destaque de Atividade 2 da Criança M (Anexo 3, p. 155)

As cores aqui, para um leitor que conheça a história original, ganham uma amplitude de significados maior. Primeiro reconhece o equipamento de proteção que aparece no fim da animação original. Depois, quando a Nuvem Cinzenta consegue criar um animal fofo (evento esclarecido pela Criança M enquanto acompanhávamos sua criação), tanto a Cegonha retira seu equipamento como a própria Nuvem torna-se branca, como as demais nuvens da história.

Ainda que talvez esta leitura exija o conhecimento da história da animação *Partly Cloudy* e a explicação da criança autora desta BD, percebemos algumas representações e usos que indicam a sua tentativa de deixar isto claro ao leitor. Primeiro o uso das cores acima referido e segundo no balão de pensamento (ver abaixo).

d) Recursos da BD – Balão de fala (3 ocorrências), história sem fala (1 ocorrência) e sarjeta (sem ocorrências)

Ainda que nenhuma das crianças tenha feito uso da sarjeta em suas tirinhas, gostaríamos de dar atenção à ampliação dos quadros das crianças B e H. Enquanto a primeira, como já mencionamos anteriormente, constrói um quadro maior onde representa toda uma narrativa interna, a segunda aumenta a altura do segundo quadro para ampliar a noção de distância e indicar a personagem para a qual o seu olhar se direciona. Novamente, conhecendo a trama da animação original, sabemos que se trata de uma das nuvens mais altas, que criam animais “não perigosos”. Ao mesmo tempo, ela mantém uma cegonha no centro do quadro, o que nos faz supor se tratar sempre da mesma cegonha castanha (originalmente a Cegonha Cinzenta) nos três quadros – apesar da incerteza causada pela cegonha amarela no primeiro quadro que não volta a aparecer.

Em sua maior parte, os pontos interessantes a serem abordados nos usos de balão de fala, ou sua ausência, já foram discutidos pela análise de combinação imagem-palavra. Não obstante, ainda temos um uso único deste recurso gráfico na composição da Criança M. Como mencionado anteriormente, ela faz uso do balão de pensamento sem texto, tendo em seu interior o que seria a representação de um animal “não perigoso” segundo ela própria, o ideal a ser criado e não obtido por sua amiga nuvem.

3. ATIVIDADE 3 - EXPERIMENTAÇÕES PLÁSTICAS SOBRE FOTOGRAFIAS (ANEXO 4)

Recordamos que a Atividade 3 foi desenvolvida com o objetivo de praticar com as crianças possíveis experimentações plásticas sobre fotografias. Partindo de conversas sobre o que gostavam na cidade, o que costumavam fazer e onde ir, selecionamos algumas fotografias para que utilizassem num exercício de técnica livre. As encorajamos a alterarem o espaço representando, adicionando elementos quando achassem necessário,

representarem personagens, imaginarem diferenças que poderiam existir ou estes lugares no futuro.

3.1 USOS DOS RECURSOS SEMIÓTICOS

		UTILIZAÇÃO NA ATIVIDADE									
		A*	B	C	D	G	H	I	K	L	
REPRESENTAÇÕES	Representação de personagem(ns)		X		X	X		*	X		4
	Autorrepresentação		?								0
	Sem personagens	X		X			X			X	4
	“Futuro”				X	X			X		3
ENQUADRAMENTO	Não se aplica a esta atividade										
CORES	Preto e branco		X		X	X		X			4
	Colorido	X		X			X		X	X	5
RECURSOS DA BD	Narração				X	X			X		3
	Balão de fala										0

Figura 43 – Quadro de análise semiótica da Atividade 3 - Experimentações plásticas sobre fotografias

a) Representações – Representação de personagens (4 ocorrências), sem personagens (4 ocorrências), “futuro” (3 ocorrências) e autorrepresentação (sem ocorrências)

Ao desenharem e colorirem sobre fotografias prontas do espaço da cidade, metade das crianças introduziram algum personagem em suas imagens e a outra optou por se dedicar a alterar as representações das construções.

A Criança K, que criou uma pequena história em volta de duas fotografias (Praça Rodrigues Lobo e Mercado Sant’Ana), utilizou de algumas representações e marcações para indicar um futuro fantástico, semelhante aos de ficção científica. O foguete pronto para decolar na praça, um disco voador a sobrevoar o mercado e a marcação abaixo do nome deste: “MERCADO DIGITAL”.



Figura 44 – Detalhe de Atividade 3 da Criança K (Anexo 4, p. 163)

Parece ter sido a criança que mais abstraiu nesta atividade possibilidades para o cenário e sociedade conhecidos, fazendo uma transposição da corrente digitalização de outros meios e objetos para o próprio mercado. A mesma criança, não necessariamente dentro da mesma narrativa, imaginou um “deus do futebol” que sobrevoa o estádio da cidade e uma vaca voadora que, segundo ele, era sua “vaca do futuro”.

O tema “futuro”, apresentado pelo dinamizador durante a explanação da atividade, parece ter chamado a atenção de parte das crianças. À exceção da Criança K, as demais que declararam “desenhar como seria Leiria no futuro” não fizeram modificações substanciais dos espaços físicos representados, mas alteraram suas imagens introduzindo personagens e elementos fantásticos.

Enquanto a Criança D desenhou um carro voador, a Criança G disse durante sua criação que no futuro os *zombies* atacariam e as pessoas precisariam construir muros, “como no *Fortnite*”, para se protegerem. Percebemos que estão fazendo uso do seu repertório ficcional de jogos e histórias ficcionais para imaginarem possibilidades futuras, tanto do aspecto tecnológico quanto por um olhar da ficção – especialmente a Criança G com suas incansáveis e bem animadas referências ao jogo.

A Criança I, por sua vez, decidiu desenhar a estátua do jogador Rui Patrício. Ela comentou que o guarda-redes português é seu primo, que gosta da estátua e que não mudaria nada nela. Uma vez mais, ela faz referências ao tema do desporto que lhe é importante a nível lúdico e pessoal – assim como as crianças que utilizam de elementos de jogos, como *Minecraft* e *Fortnite*, famosos videojogos entre as crianças de hoje.

b) Enquadramento (não se aplica)

Ainda que tenhamos encorajado as crianças a recortarem elementos das fotografias para usarem em desenhos que criassem, nenhuma delas o fez e, portanto, os enquadramentos originais se mantiveram. Aquelas que representaram personagens, todavia, o fizeram todas pelo uso de *representações de figura inteira*.

c) Cores – Colorido (5 representações) e preto e branco (4 ocorrências)

As quatro crianças que fizeram apenas alterações da representação do espaço construído nas fotografias de Leiria optaram por colorir a fotografia do Mercado Sant’Ana. A Criança A parece ter começado a pintá-lo com cores próximas às originais (paredes amarelas), enquanto as outras escolheram outras cores para suas modificações.

Das que utilizaram a fotografia do Mercado Sant’Ana em suas atividades, a Criança K foi a única que alterou substancialmente as cores do telhado – não coincidentemente também a única que recharacterizou o mercado como *digital*, visto que o *verde claro e saturado*, entre outros usos, é comumente usado em representações de tecnologia – como nos famosos códigos de *Matrix*, nas cores néon da ficção *cyberpunk* e nas telas de filmes como *Star Wars*.

Numa perspectiva geral, por fim, é possível notar que as crianças em sua maioria usaram de cores saturadas para recharacterizarem as construções físicas, conferindo-as um ar mais lúdico comparadas às originais. Podemos imaginar que a transformação destes espaços da cidade para elas passe pouco por seu aspecto funcional e mais por uma perspectiva lúdica e plástica, com cores atraentes aos olhos infantis.

d) Recursos da BD – Narração (3 ocorrências) e balão de fala (0 ocorrências)

Uma vez que ao dinamizar a Atividade 3 permitimos uma maior liberdade quanto à forma nas representações, estipulando apenas um tema e conteúdo a ser abordado a partir da abordagem das fotografias, deixamos claro que as crianças não precisavam necessariamente criar BD com as imagens.

Como resultado, houve pouca ou nenhuma ocorrência de recursos típicos desta linguagem. Os textos que algumas incluíram no verso de seus trabalhos adquirem um tom

de narrativa e/ou explicação, mas não chegam a ser caixas de narração ou legendas como consideradas por McCloud.

4. ATIVIDADE 4A - CAPTAÇÃO FOTOGRÁFICA NA ESCOLA (ANEXO 5)

4.1 USOS DOS RECURSOS SEMIÓTICOS

A Atividade 4a, etapa de captação fotográfica da atividade final, contou com a presença e a participação de todas as crianças. Por limitações de câmeras, como já apontado anteriormente, precisamos dividir as crianças em quatro grupos por entre 3 a 4 crianças. Assim, ainda que tenhamos acompanhado e anotado parte de seus comportamentos e ações durante a atividade, não podemos fazer uma seleção individual das fotografias de cada um para análise. Assim, a fazemos tratando cada grupo como um sujeito e comentando as ações individuais pontuais identificadas e de interesse ao projeto.

		UTILIZAÇÃO NA ATIVIDADE					
		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4		
REPRESENTAÇÕES	Brinquedos		X	X	X	3	
	Quadra de desporto	*			X	1	
	Natureza		X	X	X	3	
	Bancos			X	X	2	
	Placa do Agrupamento de Escolas	X	X			2	
	Painel pintado			X	X	2	
	Paisagem externa		X	X		2	
	Interior				X	2	
	ENQUADRAMENTO	Plano aberto		X	X	X	3
		Plano próximo			X		1
Profundidade de campo		X	X	X		3	
CORES	Menor saturação	X		X		2	
	Maior saturação		X		X	2	
RECURSOS							

Não se aplica a esta
atividade



Figura 45 – Quadro de análise semiótica da Atividade 4a - Captação fotográfica na Escola

Por se tratar de uma atividade especial, de interação *in loco* com o espaço de convivência e de captação fotográfica, abordaremos esta atividade ligeiramente diferente. Iremos organizar por grupos a análise das escolhas de recursos semióticos, assim como suas ações durante o processo de criação.

a) Grupo 1

As fotografias do Grupo 1 parecem revelar um menor interesse na captação de cores saturadas em comparação às demais. Contudo, vemos representados espaços de acesso, corredores e rampas, além da identificação do Agrupamento de Escolas. Formado pelas crianças que mais levantavam e queriam caminhar na sala de aula, supomos que tenham acabado demonstrando os caminhos pelos quais se deixam levar no conviver diário.

A Criança I, autora do clique da tampa do esgoto, deu grande importância ao fotografar do espaço externo – muito provavelmente por ser uma criança mais ativa, enérgica, ao ser colocada em uma atividade externa que exigia deslocamento, posicionamento e pela própria experiência de captação das imagens em si.

A explicação, porém, de não encontrarmos nas fotografias deste grupo os brinquedos do recreio é pela sua parcial dificuldade de usar o aparelho que foi constatada no momento (em que pressionavam o botão rapidamente e não verificavam que a fotografia havia sido de facto captada). Aparentemente, mesmo explicando e chamando atenção para o piscar da tela quando do sucesso da captação, o dinamizador não foi capaz de solucionar sua dificuldade. Não obstante, ao nos posicionarmos perguntaram se podiam fotografar também a pequena quadra com balizas que se situa logo ao lado. Como não tínhamos permissão para fazer a captação de outras crianças que não participassem do projeto, infelizmente elas não puderam registrar em imagens o espaço onde as encontramos em quase todos os recreios. A pequena quadra onde frequentemente nos chamavam para assisti-las a marcar um golo à distância ou realizar outra peripécia física.

b) Grupo 2

O Grupo 2 parece ter dado mais atenção aos motivos da natureza em suas fotografias, com muitos detalhes de relva e árvores, além da captação do cenário à distância em um dos pontos da escola, priorizando o céu iluminado com nuvens – com a linha do horizonte quase localizada no primeiro terço inferior da foto, possivelmente uma referência inconsciente aos enquadramentos fotográficos e do cinema. Como futuramente pudemos perceber pela segunda etapa da atividade, as crianças do Grupo 2 já estavam a planejar suas histórias.

A Criança E, que se mostrou menos empolgada com a atividade de fotografia, quase apenas acompanhava seus colegas, tomando pouca iniciativa em pegar a câmera para fazer as suas captações. Acabamos descobrindo na etapa seguinte que ela tem muito gosto pelo desenho, especialmente pela criação de personagens, e não tanto pela fotografia – como mostraremos em breve, ela utilizou as fotografias apenas como inspiração e referência para desenhar sua narrativa.

A Criança B, sempre um pouco mais tímida, nesta atividade parece ter tomado mais iniciativa de interação com os colegas para apontar elementos de seu interesse e pedir a câmera para captá-los. Enquanto isso, a Criança M tomou a liderança do trio e estava sempre a se agachar e esticar na busca de seus enquadramentos – autora da fotografia da relva que usaria em sua história.

c) Grupo 3

Nas captações fotográficas do Grupo 3, tivemos a maior presença de aproximação da objetiva para captação de detalhes, texturas e interesse pelas linhas formadas criadas pela perspectiva exagerada que a aproximação da câmera causa. Apesar da maior parte das crianças do Quarto Ano ter se animado e se dedicado à atividade, este grupo foi o que produziu o maior volume de fotografias.

Em dado momento, a Criança F se pendurava pela escada, ao lado do escorrega (também representado em fotografia), com as pernas esticadas e o tronco torcido em busca de um ângulo específico para clicar. Junto com a Criança K, pareciam mais preocupadas em registrar detalhes novos e as texturas de elementos conhecidos e banais – como a tinta a descascar do muro. As duas juntas viriam a produzir na segunda etapa uma história em conjunto, marcada pela intervenção cheia de cores pelo pontilhismo com canetas de feltro.

Isto somado aos seus trabalhos anteriores, percebemos uma maior sensibilidade a aspectos plásticos da imagem como cores e sua saturação, texturas e linhas das formas.

d) Grupo 4

O Grupo 4, por sua vez, captou mais planos longos e abertos e foi o único que demonstrou interesse em fazer a captação interior dos corredores da escola. Grande parte dos seus momentos de lazer, como pudemos verificar ao frequentar a Escola, passavam-se justamente nestes espaços internos. Nos corredores do prédio costumavam encontrar colegas e amigas de outros anos, lanchavam recostadas nas escadas de acesso aos andares superiores e riam bastante durante suas conversas. Assim, notamos durante a atividade fotográfica um olhar mais atento justamente aos bancos, muros baixos e relva onde se sentavam em roda também durante o recreio. Estavam a mostrar os lugares que representavam justamente estes momentos de prazer e afetividade que trocavam entre si e suas amigas.

5. ATIVIDADE 4B - CRIAÇÃO DE BD COM SUAS FOTOGRAFIAS (ANEXO 6)

Chegamos então à análise da etapa final da última atividade: produzir uma BD usando as suas fotografias sobre “a Escola daqui a 20 anos”. Criar estas histórias após uma profícua experimentação do espaço de convivência através do fazer fotográfico fez algumas impressões anteriores se confirmarem, assim como surpresas e conclusões surgirem.

Durante a sua produção, porém, muitas crianças se distraíam ou, especialmente, se engajavam com outras produções artísticas que não pertenciam ao escopo do projeto. Além das sessões serem desenvolvidas quase ao final da tarde das sextas-feiras e terem um clima mais descontraído e livre para experimentação artística, somou-se a este dia o facto de estarmos na véspera do carnaval, com crianças mascaradas e ansiosas pelas brincadeiras que suas roupas e brinquedos trariam com o intervalo a seguir – reduzindo assim a amostragem apesar da grande participação na etapa fotográfica.

5.1 ANÁLISE DE TRANSIÇÃO

Na Atividade 4 observamos (ver Anexo 7) que não houve nenhuma ocorrência da transição de tipo 1, *momento a momento*, assim como transições *non sequitur*. As transições *ação a ação*, *sujeito a sujeito* e *cena a cena* foram encontradas em dois

trabalhos cada enquanto a transição do tipo 5, de *aspecto a aspecto* foi a mais frequente nos trabalhos, assim como em números absolutos - foi utilizada 9 vezes pelas crianças.

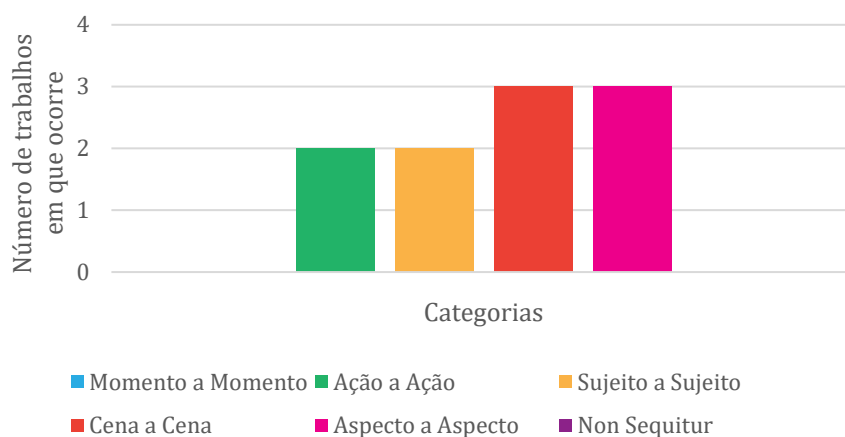


Figura 46 – Ocorrência de transições na Atividade 4b - Criação de BD com suas fotografias (ver Anexo 7)

A maior frequência de uso das transições de cena e aspecto podem ser justificadas pela proposta das crianças de “mostrar a escola do futuro” a partir de vários pontos diferentes, com um olhar que viaja pelos lugares ou guiada por um personagem que os atravessa.

A Criança E (Anexo 6, pp. 176-178), para a mesma função narrativa, contudo, utilizou-se de outra estratégia: criou um personagem que se desloca de casa para a escola. A partir do seu ponto de vista conhecemos o caminho até lá e aspectos externos e internos do espaço. As trocas de cena também servem a este propósito em seu trabalho e no da Criança M (Anexo 6, pp. 181-184), que narra o início de um dia de aula na Escola do futuro e encerra sua história com o olhar flutuante que citamos anteriormente.

Esta narrativa contemplativa também é usada pelas crianças F e K (Anexo 6, pp. 179 e 180), que ao invés de optarem por um personagem ou grupo protagonista, adotam uma narrativa contemplativa do espaço fantástico que mistura tecnologia com elementos da natureza.

A Criança B (Anexo 6, pp. 172-175), por fim, tem a história mais *sui generis* da amostra o que se reflete no uso das transições de 2 a 4. A ficção que cria envolve mistérios e assassinatos, incidindo o seu maior potencial narrativo sobre as transições que privilegiam a ação e o embate de sujeitos. Teceremos mais comentários sobre o teor de sua história ao discutirmos suas **Representações**.

5.2 COMBINAÇÃO DE IMAGEM-PALAVRA

Ao analisar a combinação de imagem e palavra na Atividade 4 (ver Anexo 8) e notarmos a prevalência das combinações *interseccionais*, nos parece que em geral as crianças já passam a distribuir mais a construção de significados através dos diferentes modos em uso. Enquanto a Criança B ainda constrói um fluxo de leitura menos linear, as crianças E, F e K fazem uso de uma estrutura segura e a Criança M parece conseguir criar melhor com os recursos e limites em mãos – como na página 2, onde ao ignorarmos as mensagens em caneta vermelha deixadas ao final do trabalho ao dinamizador das atividades, ele faz um “zig-zague” plenamente funcional quanto a guiar o olhar do leitor.

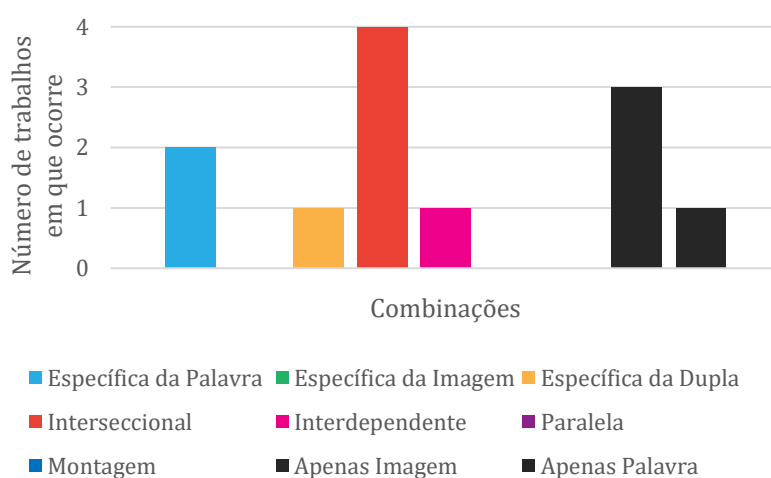


Figura 47 - Ocorrência de combinações na Atividade 4b - Criação de BD com suas fotografias (ver Anexo 8)

As BD nesta atividade dão muito valor ao caráter não apenas narrativo, mas do *narrador* que nos apresenta as cenas e explica certos elementos e aspectos dos espaços e atividades sendo desenvolvidas ao redor dos personagens. As crianças B e M o fazem através das legendas, enquanto a Criança E atribui a boa parte dos balões de fala do seu personagem a função de texto expositivo.

Assim, ao lermos as duas histórias que apresentam a Escola do futuro com predominância do modo escrito (crianças E e M), parece estarmos nos aproximando de construções de narrativas a partir da especificidade do seu olhar. Às representações pictóricas se apoiam os textos que nos mostram como pensaram aquele espaço ou o que o futuro implicaria sobre suas experiências pessoais na escola – a caderneta eletrônica da Criança M vem com este título inscrito à frente para nos esclarecer, assim como as falas das crianças

atrasadas nos dão um ponto de vista subjetivo e incompleto, através da porta. O personagem Ninja da criança E se surpreende com a bicicleta voadora, sem seu narrador se preocupar se aquele personagem poderia ou não estar acostumado com o item do futuro – ou talvez fosse uma novidade mesmo para seu protagonista.

Por outro lado, o modo imagético é o que tem maior potencial de construção de significados na história das crianças F e K. Não coincidentemente, esta já havia apresentado nas atividades anteriores um maior interesse pelos aspectos plásticos da cor e textura em seus desenhos e, juntas, as duas se aplicaram nos testes de cores com canetas e lápis para criarem o suporte à sua narrativa. Assim, o balão de fala do peixe nos parece um momento lúdico, humorístico ou de piada dos dois, que descomprometidos com a verossimilhança em sua atividade imaginaram um conflito daqueles peixes conscientes, focando na construção pictórica das cenas.

5.3 USOS DOS RECURSOS SEMIÓTICOS

		UTILIZAÇÃO NA ATIVIDADE					
		B	E	F e K	M		
USO DE RECURSOS SEMIÓTICOS	REPRESENTAÇÕES	Autorrepresentação			X	1	
		Representação com amigo	X			X	2
		Representação de outrem		X	X		2
		Futuro		X	X	X	3
	ENQUADRAMENTO	Close-up				X	1
		Plano médio				X	1
		Plano de figura inteira	X	X	X	X	4
		Panorâmica com cenário		X	X	X	3
	CORES	Preto e branco	X	X			2
		Colorido			X	X	2
	RECURSOS DA BD	Sarjeta			X		1
		Balão de fala	X*	X	X	X	4
		História sem fala			X		1

Figura 48 – Quadro de análise semiótica da Atividade 4b - Criação de BD com suas fotografias

a) Representações – Futuro (3 ocorrências), representação de outrem (2 ocorrências), representação com amigo (2 ocorrências) e autorrepresentação (1 ocorrência)

Das quatro histórias criadas na atividade, apenas a Criança B não contemplou o tema proposto com sucesso. Reconhecemos que ela criou uma narrativa com introdução, desenvolvimento, conclusão e conflitos a serem resolvidos e solucionados – apontamentos de atividades anteriores. Ao acompanharmos sua produção, a criança disse que o assassinato era um mistério que seus colegas investigavam. Porém – antes de tomarmos conclusões precipitadas quanto ao teor da ficção que cria – nos preocupa que o repertório de histórias que utilize envolva, frequentemente, representações de violência e intriga. Estamos cientes que estas representações são reflexo da cultura mediática, de cinema e de jogos, que as crianças consomem. Nas histórias, engajam o espectador dada a urgência e os perigos de suas tramas. Nos jogos, pela pontuação e pela competitividade. Todavia, não partiremos para maiores suposições uma vez não sermos investigadores desta área, assinalando por hora a preocupação em facilitar o acesso a produtos culturais, reais ou ficcionais, que facilitem o desenvolvimento de um repertório mais amplo e menos vinculado a representações de violência entre as crianças.

Um clima bem mais leve envolve as outras três BD. Ao pensar o futuro, é comum o fazermos por um ponto de vista da tecnologia. A Criança E possui sua bicicleta voadora, a Criança M sua “caderneta eletrônica” e as crianças F e K têm “formigas com antenas que servem de moto” – uma solução fantástica, mas que talvez aponte uma simbiose saudável do natural com o tecnológico.

É interessante observarmos estes três trabalhos por uma preocupação em comum que parecem apontar: a questão da mobilidade e preservação ambiental. Os trabalhos da Criança E e das crianças F e K mostram explicitamente suas possíveis alternativas aos automóveis poluentes. Ao incluir a bicicleta, item lúdico frequente nas atividades infantis e ao mesmo tempo apontada como uma das alternativas favoritas na redução dos gases poluentes, a Criança E a transforma no único marcador de futuro explícito da sua história, mas diretamente relacionada com as experiências de uma criança de sua idade.

As formigas voadoras das crianças F e K já têm também no caráter de diversão, lúdico e de experimentação das cores que elas pareciam adotar na atividade. Mais interessadas nos usos das cores, inclusive como recurso de intervenção sobre a página, elas deixaram o aspecto narrativo de lado para aproveitarem o tempo testando possibilidades de usos de lápis e canetas sobre as fotografias em preto e branco antes de as colarem na folha final, criada especialmente para este fim. Ainda assim, temos um indício de consciência destas com as discussões sobre mobilidade e automação – marcadores de futuro, aliás, amplamente utilizados e difundidos na ficção atual. Ao comentar sobre estes elementos, a Criança K disse que as pessoas pediriam na cabine (representada no quadro 2) pela vinda de uma formiga, que por sua vez receberia através da sua antena (quadros 2 e 3) a mensagem enviada pela antena da escola (quadro 4). Parece uma fantasia que mistura alternativas reais de transporte, como os táxis ou o aplicativo *Uber*.

A relação de futuro e mobilidade também é representada pela Criança M, de maneira mais sutil, mas não menos interessante. O quadro 4 mostra uma criança sobre um campo relvado com a legenda “O Parque à 20 anos nem tinha erva.”. Ao questionarmos sobre aquele quadro específico ela nos contou que o parque de carros da Escola poderia ter relva e “era engraçado” porque “a Escola na verdade já tem relva” – referindo-se ao pequeno relvado fotografado na semana anterior em um espaço próximo aos brinquedos do recreio e usado por ela na sua produção. A criança assumira que num mundo sem carros, não haveria necessidade de um espaço para os estacionarem, aumentando assim a relva onde pudessem brincar durante o recreio. Assim como as crianças F e K, a Criança M focou a representação de sua BD nos espaços externos (de onde tinha mais fotografias), inclusive indo “negociar” a troca de uma das suas com a do Grupo 1 presente no quadro 7, pois queria uma imagem que mostrasse a Escola e a relva simultaneamente, reforçando a importância deste elemento no seu espaço futuro. Poderíamos estender a leitura da preservação ambiental para a representação da “caderneta eletrônica”, uma vez que em suas palavras “não usaríamos mais cadernos”. Porém, apesar desta sua fala, ele não deixou tratar-se mais de uma questão da redução do papel do que uma solução de alta tecnologia, talvez através de um paralelo que tenha feito entre livros e *tablets*, por exemplo.

Dentre os demais elementos representados, também reforçamos a forte marcação das crianças no espaço escolar. Apesar de presumível, a sua ocorrência não é óbvia como mostra o trabalho das crianças F e K, que optaram por se dedicarem mais aos outros

elementos que aos seres humanos. As crianças B e M fazem desenhos em que representam a si mesmas e/ou seus colegas de turma, enquanto a Criança E cria um protagonista fictício, o “Ninja” – o que se explica ao notarmos o seu gosto pela criação de personagens, (*character design*), tanto nesta sessão quanto nas anteriores, com menor interesse na criação de narrativa com estes e, menor ainda, na captação fotográfica.

Porém, em ambos os casos, há eventos sociais relacionados ao universo infantil, escolar e de socialização. Mesmo no futuro imaginado por elas, os eventos do cotidiano infantil permanecem os mesmos: elas precisam deixar suas cadernetas com o professor, têm um intervalo no recreio, se atrasam – e reforçamos aqui o impacto que a atividade de língua portuguesa com BD teve sobre o repertório delas, permanecendo presente nas suas histórias até a última atividade. A divisão de *espaço para brincar* e *espaço para trabalhar/estudar* também se mantém, com as indicações de sala de aula, mesas, cadeiras, brinquedos e relva.

b) Enquadramento - Plano de figura inteira (4 ocorrências), panorâmica com cenário (3 ocorrências), close-up (1 ocorrência) e plano médio (1 ocorrência)

Na Atividade 4b, as crianças optaram pelos enquadramentos que favorecem a visualização dos cenários junto às personagens (*plano de figura inteira* e *panorâmica com cenário*). O uso das fotografias, naquelas que o fizeram, poderia ser considerado um limitador para enquadramentos dos personagens, mas tanto a Criança E faz uso exclusivo de planos de figura inteira e panorâmicas como a Criança M consegue utilizar suas captações aliadas a planos médios, representando seus personagens à frente, transformando as fotos em um plano de fundo com maior distância.

A Criança M, assim como nas atividades iniciais, fez um uso mais amplo de diferentes enquadramentos – produzindo-os através de quadros sem fotografia ou tomando a iniciativa de procurar uma fotografia de outros colegas que contemplasse o quadro que planejava. Na escolha de mostrar um material escolar do futuro (a caderneta eletrônica), ela utiliza um *close-up* sobre este e deixa os personagens subentendidos pelo uso dos balões de fala que apontam para as extremidades do requadro.

Também é importante se referir ao uso das crianças F e K da fotografia em plano detalhe do muro da escola. Como a Criança K comentou em nossa conversa, o muro seria “a pista

de aterragem” das formigas, ressignificando completamente aquela estrutura pelo uso da perspectiva e enquadramento.

c) Cores - Preto e branco (2 ocorrências) e colorido (2 ocorrências)

As opções de cores foram bem balanceadas, com igual ocorrência de BD coloridas e preto e branco. Em geral as crianças mantiveram suas tendências individuais anteriores, mesmo que com uma ou outra atividade pontual diferente. A Criança B, que fizera uso de cor na primeira atividade, não voltou a utilizar este recurso nas seguintes. O oposto é verdadeiro para a Criança M, que havia usado apenas um detalhe dourado no uniforme na representação de Cristiano Ronaldo, mas que em sua segunda versão e nas demais produções optou pelo uso recorrente de canetas de feltro coloridas.

Dentro da proposta de uso das fotografias para suas obras, a Criança M parece ter demonstrado maior desenvoltura ao ora utilizar do preto e branco na construção das imagens, ora no uso de canetas de feltro colorida para alterar suas composições originais ou adicionar um personagem sobre o relvado do seu Parque.

A BD das crianças F e K se destaca neste aspecto não só por escolherem representar seus personagens através de volumes de cores sem bordos, mas pela intervenção com pontilhismo na folha de suporte da sua BD – “arte abstrata”, segundo os pequenos artistas.

d) Recursos da BD - Balão de Fala (4 ocorrências), sarjeta (1 ocorrência) e história sem fala (1 ocorrência)

Dado o tom expositivo e uso de textos de narração já apontado anteriormente na análise, todas as crianças usaram de alguma maneira as convenções de apresentação de texto das BD. O balão de fala da Criança B resgata o uso da Criança M na Atividade 2, substituindo o texto por um item pictórico não identificado pelo investigador. Tanto ela quanto a Criança M fazem amplo uso das caixas de narração ou legendas em seus quadros, por vezes como um narrador das ações que se desenvolvem, outras comentando ou explicando as imagens apresentadas – como ao incluir uma informação não presente que transforma o quadro 6 da Criança M, sem cuja vinculação de imagem e palavra seria incapaz de nos induzir a interpretar a mesa ausente no enquadramento.

Esta maneria de representar o ausente pelos suportes gráficos de texto também pode ser identificada no uso arrojado de balões de fala. Estes pontam para fora do quadro ou para

a porta da sala de aula desenhada. Ao fazê-lo sobre cenários ou detalhes cria vida a personagens e nos deixa imaginar livremente seus movimentos e reações à bronca do(a) professor(a) ao chegarem atrasados e entregarem suas cadernetas.

A Criança E, à semelhança das crianças F e G na Atividade 1, utiliza os balões de fala mesmo nos monólogos de seu personagem, criando a impressão comentada anteriormente de cenografia da história, quando seu protagonista adquire através da fala ativa a função de narrar e explicar os elementos ao seu redor.

CONCLUSÕES

Este relatório de projeto de intervenção artística procurou, através de um processo de investigação-ação, compreender a partir do olhar das crianças do 4º Ano do Ensino Básico formas e usos de fotografia e bandas desenhadas no desenvolvimento de narrativas e reflexões críticas acerca do espaço público.

Uma vez encerradas as sessões, e já à luz da discussão dos dados recolhidos neste período e com as experiências que compartilhamos com o grupo, vemo-nos aptos a debater e buscar respostas aos objetivos elencados anteriormente.

Ao procurarmos *Conhecer o espaço onde estabelecem relações sociais*, começamos conhecendo a Escola das crianças do Quarto Ano. Em retrospectiva, acreditamos que não foi antes da conclusão das atividades e sessões que, de facto, concluímos este objetivo.

Pudemos conhecer bem o ambiente escolar e sua organização física ao observá-lo e frequentá-lo nos meses de dinamização do projeto. Contudo, foi a partir da convivência e produções artísticas das crianças que pudemos (re)conhecê-lo e experimentá-lo de facto. A experiência de captação fotográfica em grupo mudou a forma que enxergávamos os espaços e como eles se organizavam. O que inicialmente era tratado pelo investigador como *espaço de passagem* até a sala de aula passou a ser *as escadas onde as meninas lancham a gargalhar* ou *o banco de onde a dupla de meninos vem correndo me cumprimentar*.

Para *Identificar a maneira com que fazem uso dos recursos semióticos da imagem*, não apenas analisar *a posteriori* suas obras, mas acompanhar o processo de criação e experimentação artísticas das crianças se mostrou de um valor indispensável. Percebemos na produção de suas atividades que o uso de recursos semióticos por parte das crianças é influenciado, por um lado, pelos produtos culturais e mediáticos que consomem e, por outro, das suas experiências individuais e afetivas. Ao analisarmos a criação de BD sobre lazer, notamos como a preferência por atividades físicas ou por conversas com amigos é capaz de influenciar a própria escolha e uso de transições e enquadramentos nas narrativas.

As crianças demonstraram diferentes habilidades e preferências de utilização de recursos em suas produções. Ao planejarmos o projeto de intervenção imaginávamos que as crianças já liam BD em seu dia a dia, mas logo em nossas apresentações descobrimos que poucas delas sabiam citar ao menos o nome de uma revista que tivessem lido – o que depois nos mostrou como os recursos dos quais fazem uso em seus desenhos têm forte relação com outras fontes de produtos semióticos multimodais, como o cinema e videogames.

Ao dinamizarmos a atividade de captação fotográfica no espaço aberto e de recreio, verificamos variados níveis de conhecimento “técnico” por parte dos participantes e buscamos orientá-los quanto às diferentes formas de uso de máquinas fotográficas com este fim. Ficamos surpreendidos positivamente ao analisar seus resultados pela diversidade de ângulos, motivos fotografados, enquadramentos e usos das câmeras na horizontal e vertical, assim como das maneiras de produção criativa sobre suas obras, realizando experimentações estéticas múltiplas não apenas sobre as fotografias impressas, mas sobre os próprios suportes e transformando as imagens através de sua adaptação à linguagem das BD.

Ao *Investigar seu questionamento crítico em relação ao espaço público* dado identificamos que suas relações com o espaço público se dá primeiro a um nível pessoal: suas captações fotográficas e representações por desenho demonstram o interesse que têm pelo espaço a partir de elementos constituintes de sua identificação e personalidades, como esportes, videogames ou lugares onde se sentam para conversar com os amigos de escola. Como demonstramos, o espaço é mesmo capaz de construir e ser significado a partir de valores simbólicos de identificação do indivíduo. Não obstante, foi ao debatermos com eles sobre o futuro de lugares conhecidos que pudemos verificar uma maior reflexão acerca de possibilidades de uso e convivência nos mesmos espaços.

Assim, ao *Construir, através de bandas desenhadas, meios para expressão destes questionamentos* levamos em consideração estas especificidades das crianças. Trouxemos o espaço onde estabelecem a maior parte do seu convívio extrafamiliar, a Escola, para o foco de nossa produção artística. No contato aprofundado e prolongado com as BD – não apenas como leitoras ou consumidoras, mas como criadoras de suas próprias narrativas visuais – tiveram a oportunidade de desenvolvimento da sua literacia não apenas visual, mas multimodal. As experimentações de fluxo e organização dos

quadros na página, a interação entre fotografia e desenho, as opções feitas no uso incidental e planejado do modo textual em narrativas visuais sequenciais, propiciou a elas uma abordagem que dificilmente poderá surgir pelo currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico.

No mergulho profundo da experimentação da captação fotográfica e especialmente da criação de BD, lhes foram proporcionadas experiências artísticas que superaram as oportunidades que poderão surgir por via do currículo, permitindo-lhes a vivência, reflexão e experimentação estéticas de diferentes linguagens, ampliando maneiras de reflexão crítica do seu espaço.

Ao final do projeto de intervenção, identificamos que as crianças foram capazes de usar o seu repertório imagético de variadas e criativas formas – com estruturas narrativas sofisticadas, utilizando diferentes enquadramentos para narrar suas histórias e o espaço escolar a partir do seu ponto de vista, com seu repertório cultural e de vida. O olhar das crianças que relaciona questões como mobilidade e sustentabilidade ao pensarem uma Escola do futuro foi um dos pontos altos para o investigador, ao entender como a representação de questões diretamente relacionadas com o seu universo lúdico e social revelam, ao mesmo tempo, sua capacidade de perceber, entender e refletir acerca de temas importantes colocados no presente ao pensarem o futuro.

Foi em busca de *Compreender como a experiência artística possibilita à criança a criação de narrativas acerca do seu espaço de vivência social* que percebemos o contributo do desenvolvimento da sua literacia multimodal. Este foi verificável no decorrer de todo o processo através dos diferentes usos dos modos escrito e imagético, assim como uma grande amplitude de escolhas dos recursos da fotografia nas BD.

A resignificação de elementos do espaço de convivência comum na representação imagética, como o muro que se transforma numa pista de aterragem ou a transfiguração de um pequeno *relvado* como o futuro de um parque de estacionamento, são indícios que são plenamente capazes de transformar suas narrativas em momentos de reflexão acerca de seus espaços, pensando novas possibilidades para eles a partir do seu repertório.

Das trocas de ideias em sala de aula, do compartilhamento de seus materiais nas mesas e no uso em grupo das poucas câmeras disponíveis, surgiram oportunidades para seu

desenvolvimento social e pessoal, assim como os diferentes olhares, representações e soluções estéticas que entraram em contato.

Seus desenhos e escolhas de fotografia, ao se transformarem em representações mais ou menos fantásticas do espaço conhecido, indicam que as relações sociais que ali estabelecem influenciam fortemente sua interpretação do como o espaço se apresenta. Sob esta perspectiva pensaram novos usos para ele, localizando indivíduos em situações de convivência em suas narrativas visuais sobre o espaço da Escola no futuro.

Ao questionarmos as crianças sobre “como será a Escola daqui a 20 anos”, um tipo de pergunta de estímulo ao pensamento crítico e divergente, proporcionamos um espaço de conversas, reflexões, oposições de ideia e expressão artística acerca do lugar onde passam boa parte de seu tempo. Neste caso, os seus trabalhos mostram como o olhar da criança é, de facto, um olhar de especialista. Uma vez incentivado pela experimentação artística e da experiência estética, seu olhar vai além do óbvio e é capaz de revelar elementos que escapam ao olhar cotidiano. Revela-se um olhar atento, sensível, crítico e, ao mesmo tempo, lúdico. Suas atividades mostram a importância que dão aos espaços em que convivem a partir das relações que ali estabelecem. Ao projetarem o “seu espaço” no futuro, nos mostram a consciência que têm das transformações possíveis não apenas do espaço físico, mas de questões importantes às suas vidas e de crianças desse tempo futuro. Assim, acreditamos ter contribuído positivamente para o desenvolvimento de uma literacia multimodal que favoreça aos pequenos se desenvolverem como sujeitos ativos e críticos neste futuro que se apresenta, de constante e rápida transformação dos meios de comunicação em diferentes modos.

Semelhante modificação do olhar ocorreu com o próprio dinamizador durante as sessões do projeto. Como procuramos demonstrar em texto e evidenciamos nos diários de bordo, buscamos sempre refletir a nossa própria prática. Dada a inexperiência em trabalhar com grupos deste contexto, tanto em idade como país, desenvolvemos nossa capacidade de gestão de conflitos e experiência como dinamizadores (“professor” aos olhos das crianças). Este crescimento é observável nos registos dos diários, como nos casos de gestão do tempo e das tarefas, comunicação com o grupo e estratégias pedagógicas que selecionámos e colocámos em prática.

Ao nos colocarmos em um papel inédito, de investigador/dinamizador, precisamos aprender a estabelecer um clima que equilibrasse uma relação pedagógica saudável com um clima adequado ao desenvolvimento do projeto. Para isto, acreditamos que foi de grande importância a sensibilidade ao conduzir o grupo e valorizar as suas experiências individuais, procurando identificar e conhecer aquilo que lhes era importante (como seus jogadores de futebol e videogames favoritos), assim como reconhecer e incentivar a expressão destas experiências, como nos desenhos das conversas em volta das mesas. Sensibilidade em *entender* cada criança, seus modos de ver e interpretar o mundo, estimulando-as na medida certa em direção à sua expressão. Assim, ao refletir nossa prática como dinamizadores, reconhecemos boas e más práticas que levassem a comportamentos mais ou menos construtivos na dinâmica de grupo e representa a concretização da Investigação-Ação como opção metodológica de vital importância neste processo, evidenciando a mais valia trazida pela avaliação e reflexão pessoal e do contexto. A empolgação das crianças e a boa receptividade às propostas que os relatos nos diários de bordo denotam, mostram sua abertura a novas aprendizagens sobre a linguagem das BD e o entusiasmo nos momentos de criar, desenhar, fazer uso dos materiais de criação artística.

Procurávamos a transfiguração do olhar das crianças, mas o mesmo ocorreu conosco neste período. O mesmo olhar que se modificou ao observar os brinquedos do recreio e os corredores dos prédios da Escola a partir da individualidade das crianças, nos fez também enxergar o nosso processo de execução do projeto. Assim como conhecer *in loco* o contexto de aplicação modificou o planejamento inicial de maneira substancial, concluir nossas atividades e refletir sobre suas dificuldades e sucessos nos fazem refletir sobre práticas futuras.

Com o material recolhido, poderíamos explorar melhor os gostos individuais e pessoais que constroem e influenciam o seu repertório imagético e de narrativa. Por se tratar de uma linguagem fundamentalmente narrativa, em muitos momentos as BD as levaram a criar histórias que bebem intensamente deste mundo ficcional de filmes e videogames – elementos que não foram completamente explorados dado o nosso foco em pensar o espaço escolar e as relações sociais que ali estabelecem. Também pensamos que futuros investigadores ou a continuidade desta investigação num possível doutoramento pode trazer mais exemplos de BD de autores locais para fazer uma relação entre obras já produzidas e o universo conhecido pelas crianças.

E ao encerrar, gostaríamos de indicar como a experiência de intervenção é uma via de mão-dupla. Fomos à Escola com objetivos e planos em mente. A convivência com as crianças que deixaram de ser “um grupo”, tomando vozes individuais, cores diferentes e olhares únicos, ajudou a moldar este projeto como se apresenta hoje. Falávamos nesta Conclusão sobre como foi conhecer o espaço onde estabelecem relações sociais. Ao criarmos situações de experiência artística, capaz de transfigurar o olhar cotidiano num olhar sensível, um resultado inesperado que jamais previmos era que, ao buscar a transformação dos olhares das crianças sobre seu espaço, iríamos passar junto a elas pelo mesmo processo.

A Escola, antes mais uma em Leiria, agora é *sua* Escola. Suas fotos não nos mostram mais um espaço físico inerte, mas cheio de vida. Os brinquedos do recreio onde uma criança se pendurava na captação fotográfica, não é mais o mesmo. Os bancos de onde a dupla corria para nos abraçar, não são mais os mesmos. As escadas onde as meninas às gargalhadas se despediam, não são mais as mesmas. Nosso olhar, também, não é mais o mesmo.

Como investigadores e dinamizadores envolvidos diretamente com o grupo, este novo olhar nos levou durante as últimas semanas de redação deste relatório a uma adaptação da pergunta da última atividade como forma de reflexão pessoal. Ao invés de pensarmos “como será a Escola daqui a 20 anos?” estivemos refletindo “Que Escola Será Esta?”, hoje e no futuro.

Talvez seja a Escola onde trabalhamos alguns meses. Parece-nos pouco. É o espaço onde nossa própria sensibilidade em relação ao olhar das crianças se desenvolveu. Um pouco melhor, mas ainda não parece que chegamos lá. Talvez não consigamos responder a esta pergunta sozinhos. Mas sabemos que juntos às crianças do Quarto Ano da Escola e narrativas – feitas literalmente entre lágrimas, risadas e brincadeiras – encontraremos as respostas.

BIBLIOGRAFIA

Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bezemer, J., & Jewitt, C. (2009). *Social Semiotics*. Amsterdão: John Benjamins. Consultado em 7 de mar. de 2019. Disponível em https://www.academia.edu/1091836/Social_Semiotics. Acesso em 07/03/2019.

Burn, A.; & Parker, D. (2003). Tiger's Big Plan: multimodality and the moving image. In Jewitt, C. & Kress, G. (Eds.) (2003). *Multimodal Literacy* (pp. 56-72). New York: Peter Lang Publishing.

Careri, F. (2014). *Walkscapes – o caminhar como prática estética*. São Paulo: Editora Gustavo Gili.

Castro, C. (2010). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Consultado em 10 de jan. de 2019. Disponível em: <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>

Cavalcante, R. B.; Calixto, P.; & Pinheiro, M. M. K. (2014). ANÁLISE DE CONTEÚDO: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. In *Informação & Sociedade: Estudos*, 24(1), 13-18.

CHAVES, R. (2017). Potencialidades da metodologia photovoice na intervenção com pessoas idosas institucionalizadas. In *Vista: Revista de Cultura Visual - Políticas do olhar*, (1), 181-206.

Conceição, M. G. (2014). *O comportamento lúdico-motor e social da criança no recreio escolar: um estudo de intervenção no contexto pré-escolar*. (Relatório de Mestrado não editado). Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo.

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (1ª ed.). Coimbra: Editora Almedina.

- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática* (2ª ed.). Coimbra: Editora Almedina.
- Cunha, E. (2016). O Ato de Caminhar como Ação Artística. In: *USO IMPRÓPRIO: Seminários em Estudos Contemporâneos das Artes* (pp. 125-138). Niterói: Universidade Federal Fluminense.
- Delgado, T. A. A. (2014). *O Recreio Escolar como local de interação entre crianças*. (Relatório de Mestrado não editado). Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, Lisboa.
- Eisner, W. (1989). *Quadrinhos e Arte Sequencial*. São Paulo: Martins Fontes.
- Fernandes, A. M. (2010). *Animação da Leitura no Contexto de Animação Sociocultural*. (Dissertação de Mestrado não editada). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Fontanari, R. (2013). Roland Barthes e o Signo Fotográfico. In *Revista USP*, (97), 112-118.
- Fortuna, C. (2013). *Identidades, percursos, paisagens culturais: estudos sociológicos de cultura urbana*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. Consultado em 1 de mar. de 2019. Disponível https://digitalis.uc.pt/pt-pt/livro/identidades_percursos_paisagens_culturais_estudos_sociologicos_de_cultura_urbana
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.) São Paulo: Editora Atlas.
- Hall, S. (2005). *A identidade cultura na pós-modernidade* (10ª ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Jacques, P. B. (2005). Errâncias urbanas: a arte de andar pela cidade. In *Artexto*, (7), 16-25.
- Jeudy, H. P.; & Jacques, P. B. (orgs.) (2006). *Corpos e Cenários Urbanos - territórios urbanos e políticas culturais*. Salvador: EDUFBA.

- Jewitt, C., & Kress, G. (2003). Chapter 1: Introduction. In Jewitt, C. & Kress, G. (Eds.) (2003). *Multimodal Literacy* (pp. 1-18). New York: Peter Lang Publishing.
- Jewitt, C. (2006). *Technology, Literacy and Learning - a Multimodal Approach*. London/New York: Routledge.
- Jewitt, C. (2009a). Introduction - Handbook rationale, scope and structure. In Jewitt, C. (Ed.) (2009). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (pp. 1-7). London/New York: Routledge.
- Jewitt, C. (2009b). An introduction to multimodality. In Jewitt, C. (Ed.) (2009). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (pp. 14-27). London/New York: Routledge.
- Jewitt, C. (2009c). Different approaches to multimodality. In Jewitt, C. (Ed.) (2009). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (pp. 28-39). London/New York: Routledge.
- Jewitt, C. (2013). Multimodal Methods for Researching Digital Technologies. In Price, S.; Jewitt, C.; & Brown, B. (Eds.) (2013). *The SAGE Handbook of Digital Technology Research* (pp. 250-265). Los Angeles / Londres: SAGE Publications Ltd.
- Joly, M. (2007). *Introdução à Análise da Imagem*. Lisboa: Editora 70.
- Junior, G. J. R. (2007). *(In)Visibilização Social: o jogo dramático de visibilidade e invisibilidade dos atores sociais*. (Monografia de Graduação não editada). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- Kress, G. (2009). What is mode?. In Jewitt, C. (Ed.) (2009). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (pp. 54-67). London/New York: Routledge.
- Lemke, J. (2009). Multimodality, identity, and time. In Jewitt, C. (Ed.) (2009). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (pp. 140-150). London/New York: Routledge.
- Lüdke, M. & André, E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Machin, D. (2012). *Introduction to Multimodal Analysis*. London: Bloomsbury.

Marques, M. A. M. R. (2000). *Espaço de Jogo e Desenvolvimento da Criança. Estudo da variação de recreios escolares e os comportamentos anti-sociais em crianças do 1º ciclo*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

Matricard, M. E. (2016). Cartografias errantes do improvável agora. In *METAgraphias: metalinguagem e outras figuras*, 1(1), 229-251.

Mavers, D. (2003). Communicating meanings through image composition, spatial arrangement and links in primary school student mind maps. In Jewitt, C. & Kress, G. (Eds.) (2003). *Multimodal Literacy* (pp. 19-33). New York: Peter Lang Publishing.

McCloud, S. (1995). *Desvendando os Quadrinhos*. São Paulo: M.Books do Brasil Ltda.

McCloud, S. (2006). *Reinventando os Quadrinhos*. São Paulo: M.Books do Brasil Ltda.

McCloud, S. (2008). *Desenhando Quadrinhos*. São Paulo: M.Books do Brasil Ltda.

MODE (2012). *Glossary of multimodal terms*. Consultado em 7 de mar. de 2019. Disponível em <https://multimodalityglossary.wordpress.com/>.

Monte, L. (2015). *Deriva e psicogeografia na cidade contemporânea: experimento situacionista no centro do Recife*. (Dissertação de Mestrado não editada). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

Moss, G. (2003). Putting the text back into practice: junior-age non-fiction as objects of design. In Jewitt, C. & Kress, G. (Eds.) (2003). *Multimodal Literacy* (pp. 73-87). New York: Peter Lang Publishing.

Norris, S. (2009). Modal density and modal configurations - Multimodal actions. In Jewitt, C. (Ed.) (2009). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (pp. 78-90). London/New York: Routledge.

Pinar, M. J. (2014). Comic Books. In Norris, S.; & Maier, C. D. (Eds.) (2014). *Interactions, Images and Texts - a Reader in Multimodality* (pp. 357-370). Boston: De Gruyter Mouton.

Santos, M. (2010). *O Design Pop no Brasil dos Anos 1970: Domesticidades e relações de gênero na revista Casa & Jardim*. (Tese de Doutorado não editada). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Santos, Z. B.; & Meia, A. C. G. A. (2010). A produção de textos multimodais: a articulação dos modos semióticos. In *RevLet – Revista Virtual de Letras*, 2(1), 304-318.

Serrano, G. P. (1997). Metodologias de Investigação em Animação Sociocultural. In J. Trilla (Coord.), *Animação Sociocultural - teorias, programas e âmbitos* (pp. 101-119). Lisboa: Editorial Ariel.

Silva, E. L. (2015). Intervenções Artísticas em Espaços Públicos e Pedagogias da Cidade - Possibilidade de Pesquisa. In *37ª Reunião Nacional da ANPEd*, UFSC, Florianópolis.

Unsworth, L.; & Cléirigh, C. (2009). Multimodality and reading. In Jewitt, C. (Ed.) (2009). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (pp. 151-163). London/New York: Routledge.

Vala, J. (1990). A Análise de Conteúdo. In Silva, A. S.; & Pinto, J. M. (orgs.) (1990). *Metodologias das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Van Leeuwen, T. (2014). About Images and Multimodality: A Personal Account. In Norris, S.; & Maier, C. D. (Eds.) (2014). *Interactions, Images and Texts - a Reader in Multimodality* (pp. 19-24). Boston: De Gruyter Mouton.

Vieira, J.; & Silvestre, C. (2015). *Introdução à Multimodalidade: contribuições da gramática sistêmico-funcional, análise de discurso crítica, semiótica social*. Brasília: J. Antunes Vieira.

Wells, L. (Ed.) (2003). *The Photography Reader*. London/New York: Routledge.

Winston, B. (2016). 'The Camera Never Lies': The Partiality of Photographic Evidence. In Prosser, J. (Ed.) (2006). *Image-based Research: a sourcebook for qualitative researchers* (pp. 60-68). London/New York: Routledge.

ANEXOS

ANEXO 1 – DIÁRIOS DE BORDO

Diário de Bordo [1ª atividade - 4ºAno - 04/01 - Escola]

Sobre a primeira atividade na Escola, com crianças entre 9 e 10 anos do 4º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Cheguei na Escola às 14h15 conforme o combinado, mas ainda não havia nenhuma das professoras ou monitoras que havia tido contato ali. A Alexandra me ligou e disse que a Tânia, professora da AEC de Artes onde desenvolverei meu trabalho, iria chegar logo. Mas entrei antes, pois uma funcionária da própria escola com quem conversei me levou à sala prestes à começar a aula (14h30). Ali conheci a professora Cecília, professora responsável pela aula anterior. Eles têm 1 hora de AEC de Artes (14h30-15h30), 30 minutos de intervalo e em seguida aula de Educação Física.

Os primeiros quinze minutos foram apenas para apresentação, pois a professora Cecília quis me apresentar e com a chegada da professora Tânia algum tempo foi gasto apenas nestes momentos iniciais. Ela está em sua segunda aula com eles, então também os está conhecendo.

A aula foi muito boa. É uma turma bem animada e participativa.

A Criança A ficou cabisbaixa, meio dormindo. No início ela estava super agitada e falando bastante. Com o início da aula e dos desenhos, quis dormir “deitando” o corpo sobre a mesa - acho que ela não deve gostar muito de desenhar, vamos ver como desenvolvemos isto.

O Criança I fala muito, levanta, agita a turma e senta bem no meio da sala. É animado, mas temos que ver como trabalhar esta agitação.

Os meninos do meio parecem gostar muito de jogar Fortnite.

O Criança B é um menino que as crianças parecem se dar bem, mas possui alguma questão emocional, afetiva ou psicológica, pois apresentou uma aparente “instabilidade emocional”. Conforme ocorreu - e em seguida a professora Tânia comentou que já havia

lhe sido dito e as crianças comentaram - ele se pôs a chorar quando dirigi a palavra a ele durante as apresentações das crianças (pedi que cada uma dissesse seu nome, sua idade, se conhecia e gostava de BD e se gostava de desenhar). Parece que isto ocorre quando é elogiado ou criticado, mais com adultos que crianças, pois elas disseram conversar e se dar bem com ele. Chorou bastante mas sem ruídos. Ao final das “explicações” sobre sua instabilidade, me agachei à altura dos seus olhos, disse que não havia problemas quando isto ocorresse e quando se sentisse confortável para falar ficasse à vontade - ao que ele prontamente parou de chorar, concordou balançando a cabeça e não voltou a chorar novamente na aula inteira. Depois disto ele fez a BD inteira com cinco quadros (o único a terminar), então explorar essa capacidade de se expressar mais pelo desenho pode ser uma mais valia e algo interessante de se verificar.

Sobre a metodologia. Na sala de aula há computador, caixa de som, quadro para projeção multimídia, um quadro branco e material para desenho. Os primeiros 20 minutos de aula de facto utilizei passando a parte teórica: não trabalhei onomatopeias, mas balões de fala, quadros/painéis, tiras, narrativa e uso da sarjeta para criar ação (quadro a quadro chutando uma bola, p. ex.). Em seguida pedi que fizessem uma BD contando o que faziam em seu tempo livre com 3 a 5 quadros. A ideia desta primeira atividade prática é avaliar familiaridade, facilidade, gosto e técnica na produção de BD e desenho em si. Pedi que colocassem seus nomes nas folhas para me entregarem ao final da aula para que continuássemos na semana que vem - o tempo de atividade prática foi de pouco mais de 20 minutos então nenhum, exceto Criança B, terminou sua BD. Não passei nenhuma atividade de casa - perguntei a eles sinceramente se fariam e disseram que não. Mas dada a falta de tempo da primeira aula e mesmo as necessidades do projeto, posso vir a precisar. Também ia pedir que trouxessem BD de casa que gostassem e se tivessem alguma, mas o ritmo corrido no final da aula (e logo início do intervalo) não permitiu.

Comentários acerca do comportamento durante a aula: além de perguntarem no início se veríamos filme, insistiram em ter música durante a aula. Acatei a sugestão por ser algo que eu aprovo em aulas que exigem criatividade - pois cria um ambiente sonoro que esconde certos ruídos (incluindo de conversa) que podem distrair a criação. Encerrei a discussão sobre música no início ao dizer que colocaria depois da minha explicação no quadro sobre a atividade. Ao fazê-lo, tive que resolver a comoção criada pela escolha da música deixando apenas uma criança ao meu lado que me dissesse a música escolhida (Fefe - Nick Minaj). Para evitar problemas, só deixei a música sem clipe e, em seguida,

coloquei uma trilha instrumental do estilo “lofi hiphop”, utilizando uma suposta preferência pela estética sonora de hiphop das crianças evitando músicas com letras e clipes.

Sobre o tempo: as apresentações envolvendo as professoras e depois as crianças individualmente tomaram uns 20 minutos do início da aula. Apesar de já ter preparado uma aula curta propositalmente, ainda assim faltou tempo para a parte prática. Os outros vinte minutos desta não foram suficientes. Apenas um trabalho saiu completo, quase todos ainda estavam apenas com grafite e preto e branco. A apresentação inicial, a questão da música e o próprio facto de ser um professor novo (e a comoção criada) tomaram tempo, então organizar isto melhor - já preparar a trilha de antemão e rapidamente.

Demais comentários: Eles já produziram uma pequena BD em Língua Portuguesa sobre a História de Portugal. Inclusive um dos meninos me mostrou e eu tive que ver muito rápido o seu trabalho. Seria interessante verificar em seu material didático a atividade e que caminhos levam. Durante a apresentação perguntei se conheciam as BD da Disney e disseram que sim, citando o Pato Donald e Mickey. Alguns garotos fizeram referência ao jogo eletrônico Fortnite (um deles usava uma blusa estampada do jogo) e muitos teceram comentários sobre o Stories do Instagram. Talvez pensar BD transmídias, utilizando celulares para fotografar desenhos e adaptar sua estrutura para Insta Stories, por exemplo, venha a ser uma mais valia.

Diário de Bordo [2ª atividade - 4ºAno - 11/01 - Escola]

Registo das atividades do dia 11 de janeiro na Escola com as crianças do quarto ano, bandas desenhadas, segunda atividade.

Ao chegar, a professora da aula anterior me recebeu. A professora Elsa, que é a nova professora da AEC de Arte e Cidadania estava já na sala de aula. A professora Tânia deixou a aula porque conseguiu um emprego mais perto da casa dela [segundo a Alexandra.

Elsa se apresentou e pediu às crianças que fizessem o mesmo em seguida. Isto tomou uns cinco minutinhos, foi bem rápido. Ela me auxiliou no controle do comportamento na sala de aula, deu umas broncas neles.

Em questões de tempo: tentei aproveitar melhor hoje e quase todos encerraram as suas histórias. Já tem coisas bem mais coloridas e tal. Foi bem aproveitado o tempo. Saímos uns dois minutinhos atrasados para o intervalo, mas está tudo bem.

Relativo ao conteúdo da aula: hoje eu fiz uma aula bem mais rápida. Só recapitulei muito rapidamente a aula anterior. Eu passei questões sobre sentido de leitura na página (da esquerda para direita, de cima para baixo). Falei sobre montagem dos quadros na página, que os quadros podem ser menores ou maiores, de um lado, de outro. Falei por cima e mostrei exemplos de layouts com quadros não tradicionais: sem quadros, quadro torto, redondo, triangular, etc.

Para fundamentar o conteúdo da aula, eu trouxe bandas desenhadas de minha autoria - a saber *O Gorila Sapateador* e *Como Fazer um Trabalho de História com Fontes*. Utilizei o projetor para isso. Então já matou a curiosidade das crianças de verem desenhos e BD minhas. Ao mesmo tempo que eu usei esse material para exemplificar as questões de layouts, de quadros, de páginas. Já estou preparando eles... o fim disso é prepará-los para uma BD maior, que vai ser desenvolvida depois por eles.

Hoje estavam muito agitados, de novo. Estavam mais agitados até que na última aula. A professora Elsa me ajudou a controlar isso. Portanto eles tiveram meia hora de novo para trabalhar.

O Criança B trabalhou certinho, pintou, apresentou a história dele. Gostei de ver.

O Criança I conseguiu terminar. Ele fez um desenho simples mas sem fazer julgamento do que é um desenho complexo e um desenho simples agora, ele teve uma ideia única, que foi fazer quadro a quadro o... *momento-a-momento*, acho que é assim se não me engano, uma ação bem detalhada quadro a quadro, quase como se fosse a película de um filme cinematográfico da bola indo em direção ao golo.

Ah, o Criança K é um aluno que não havia estado na aula passada portanto ele precisou começar hoje. Desenhos muito bons dele, a qualidade de desenho dele é muito boa para idade dele. Desenhos dele jogando Minecraft. Havia alunos da outra aula que não estavam na sala de aula. Então esses não vão conseguir concluir o seu trabalho.

Ao fim da aula, troquei telefone com a professora Elsa para podermos nos comunicar quase alguém se atrase, caso alguém precise de alguma coisa. E eu preciso lembrar de falar com a Alexandra sobre exercício de fotografia dentro da escola. A professora Elsa acha que não vai ter problema. A questão é a câmera, para eles tirarem fotografias. Isso eu vou ter que falar com a Alexandra, sobre as possibilidades técnicas de realizar o trabalho.

Porque antes era uma questão de transformação da cidade e agora dentro do contexto e avaliando bem, faremos na escola. Não quero abandonar a fotografia, porque a nível estético, e metafórico, e a nível de abstração é uma coisa interessante... eu acho que as crianças têm uma capacidade de abstração interessante, então vai dar para trabalhar com isso na parte de fotografia.

Fator música na sala de aula: ajudou! Começar com a música antes. Talvez até fazer a explicação com a música de fundo já facilite. A Elsa concordou que a música de trilha facilita a criação em turma, então, vamos lá temos o apoio de uma profissional que já tá trabalhando há uns 10 anos com crianças. Ela começou agora na escola, mas ela já deu aula essa semana para o terceiro ano.

Diário de Bordo [3ª atividade - 4ºAno - 18/01 - Escola]

Registo das atividades do Terceiro Dia, 18 de janeiro de 2019, com as crianças do 4º ano da Escola.

Cheguei, a professora Cecília da aula anterior estava ali já com a professora Elsa. Cheguei exatamente no início da aula. A professora Elsa fez uma verificação dos nomes de todo mundo que estava na sala de aula, para ver quem estava presente ou não e comparar com a da aula anterior.

O Criança K trouxe sua atividade da aula anterior que havia ficado para fazer para essa semana.

Sobre o desenvolvimento da aula. Hoje foi uma aula bem mais difícil, não deu para fazer quase nada. Eu fiz uma introdução teórica do tema “Introdução - Desenvolvimento - Conclusão” - a divisão em três atos, mas coloquei como “Introdução - Desenvolvimento - Conclusão” de uma história. Mostrei como as tirinhas funcionam da mesma maneira. E coloquei um filme, o Partly Cloudy, para as crianças assistirem e depois dessa apresentação de introdução saberem decompor a história nos três pedaços. Elas assistiram - gostaram do filme pelo jeito. Eu pedi outros exemplos de outros filmes que elas conhecessem. A intenção era elas verem como essa divisão funciona em mais de uma história. Nessa parte do trabalho elas se engajaram.

As crianças já estavam agitadas durante a explicação teórica. Durante o filme ficaram todas quietinhas assistindo, então estavam engajadas na história. Mas o mau comportamento, vou colocar dessa maneira... havia muita conversa paralela, levantando, indo mexer com o outro, querendo mostrar quinhentas coisas que eram relacionadas com a aula mas eram feitas em outras disciplinas, isso consumiu muito tempo de aula, o que limitou a dez, cinco minutos de atividade de facto. O que eu pretendia era meia hora, mas ter que ficar interrompendo com frequência consumiu muito tempo em sala de aula. Então no final basicamente a atividade prática não ocorreu. Em resumo é isso. Tanto que eu nem me preocupei em recolher os trabalhos, pois eu estava passando e vi que um ou outro só que já tinham desenhado a cegonha e a nuvem e...espere aí.

Sobre a atividade: a atividade era para criar uma vinheta... uma tira de três quadros, em que a primeira seria Introdução, a segunda Desenvolvimento e a terceira Conclusão,

usando os personagens Cegonha e Nuvem Cinzentas do filme *Partly Cloudy*. Essa era a proposta da atividade.

Problemas que ocorreram para a não execução da atividade. A atividade prática basicamente não foi executada: a questão de ficar chamando atenção, porque estavam muito dispersos, estavam falando demais e alto. Chamava a atenção e dava dois minutos já estavam falando de volta. Ou às vezes durante a coisa... então ficou um mal estar em relação a isso.

Uma falha minha, por exemplo: ao anunciar que iríamos começar a atividade, eu falei “Vamos fazer uma banda desenhada com três quadros. Então, podem pegar seu material de desenho”. Nisso, começaram a levantar para pegar papel e perguntar “posso usar e pegar compasso?” e etc. Isso causou a dispersão óbvia da turma e demorou até eu conseguir passar o conteúdo da atividade, que era utilizar os personagens para fazer uma cena com os dois personagens.

Então, um aprendizado meu do que eu preciso rever na minha própria prática em sala de aula é: não encorajá-los a sair do lugar, a fazer outras coisas no meio do que eu estou falando. Então é apresentar bem, de forma rápida, coesa e clara o que é a proposta, e aí fazer a distribuição de material. Coisas que *eu* possa fazer, como a distribuição de material, é bom *eu* fazer. P. ex.: papel. Não tinha porque levantarem para ir pegar papel. Às vezes limitar o próprio material pode ser uma ideia também. Talvez abrir para sugestões deles. Eu não sei o quanto isso vai ser favorável ou não. Pois, por exemplo, o filme foi uma sugestão... por perguntarem nas duas primeiras aulas se iríamos assistir um filme. Eu achei que, com isso, o interesse seria grande. Talvez não por isso, talvez seja apenas coincidência, mas hoje a aula foi uma aula bem mais complicada de se realizar.

Então... mas enfim, eu estava pensando em utilizar uma técnica que eles parecem que vão gostar. Alguns pelo menos parecem que vão gostar. Que é aquarela, aguarela em português de Portugal. Mais de um aluno, entre eles a Criança C, não lembro mais quem, havia sugerido usar aquarela para as atividades. Se eu planejar, dá para usar. Inclusive pode ser uma maneira de colorir rapidamente. Mas isso exige muito tempo livre. Se eu começar com aquarela pode ser uma ideia... inclusive, vou ter que adaptar o programa. Pois por questões de tempo a próxima sessão vai ter que ser essa atividade. Porque se não eu ... eu não vou ter duas atividades para avaliar antes do trabalho final. Vai ter uma

atividade de início e uma atividade no fim. Eu preciso de uma atividade no meio, pós aula sobre *narrativa*. Porque eu preciso de um intermediário de avaliação para fazer a comparação.

Então é isso, a próxima aula vai ser consumida toda ... eu pretendia já começar com as coisas de fotografia. Não vai dar. Eu vou ter que consumir [a próxima aula] inteira com [o uso de aquarela?] para o trabalho do Partly Cloudy.

Problemas que eu já vejo à vista: crianças que não vieram hoje podem não vir semana que vem; crianças que venham semana que vem, podem não ter vindo hoje, podem não ter assistido; atividade para casa não dá para pedir.

Como semana que vem [talvez] será aquarela, o que eu posso fazer é: quem já criou, fez em casa, “vamos fazer com aquarela agora?”. Quem ainda não criou, “bora fazer com aquarela também agora”. Por aí.

Desenho do Criança K ótimo. Criança B, 100%. Às vezes eu fico um pouco com pena porque, apesar do que tenham dito na primeira aula, já deu para perceber que ele é um pouco mais isolado sim. Quando os meninos se reuniram em roda... porque teve isso também.

Uma das meninas pediu para sentar em roda. E como eu já falei no diário de outra atividade, eu acho uma boa trabalharem em roda. Mas cada caso é um caso. Então, no momento que elas foram para roda, os outros meninos também quiseram ir. O Criança B ficou sozinho numa mesa. Tudo bem, só tinha um colega no lado dele naquela mesa. Mas ele ficou ali, ele não se dispôs a sair.

A Elsa sugeriu fazer trabalho em roda já desde o início, arrumar as mesas em disposição para eles trabalharem em roda e eu sentar com eles e falar com eles ali sentado. É uma sugestão válida. Mas a movimentação de roda no meio da aula não deu certo. Talvez fazer já de início uma grande roda com todo mundo seja um solução para não ter esse pedido depois e para eles trabalharem mais enturmados, mais em grupo. Tenho que pensar nessas possibilidades, pensar no que pode dar certo ou não.

Enfim, conteúdo teórico de narrativa foi passado. Em sala de aula eles contribuíram falando... decompondo, por exemplo, não só a história do Partly Cloudy mas do próprio Shrek. Então, entender eles entenderam. Eles conseguiram pegar certinho onde tem a

virada para o Desenvolvimento e a virada para a Conclusão. Não acharam que a Conclusão era o fim do filme, o que já é ótimo. Sabe, que Conclusão é exatamente quando o filme acaba. É quando ela conclui [o arco d]a história, então ainda tem um pouco de filme para frente. Essa parte foi bem compreendida.

O problema foi a parte da execução da prática por falta de tempo. Falta de tempo por causa de [maus] comportamentos. Tem coisas que eu não posso ter controle, mas tem coisas que eu posso colaborar para não acontecerem.

Diário de Bordo [4ª atividade - 4º Ano - 25/01 - Escola]

Hoje fazendo registo da atividade do dia 25/01, sexta-feira, com as crianças do 4º ano do 1º ciclo da Escola.

Hoje, como eu havia falado, eu decidi continuar a atividade da semana passada. Iniciá-la, na maior parte dos casos. Então eu cheguei cinco minutinhos antes e a outra professora já havia encerrado a aula. Então, já fui arrumando minhas coisas e coloquei o vídeo para eles assistirem. Até porque uma aluna, a Criança A, não estava presente na semana passada e nesta eu fiz um registo dos nomes que estavam na sala na aula anterior para eles fazerem uma BD em três quadros com uma nova história para os dois personagens.

É engraçado, eu tive a impressão que ainda que eu limitasse bastante a ideia (fazer uma nova história, original com esses dois personagens) que eles ainda tinham dificuldade de definir o que era para fazer. Eu falei “olha, vocês vão fazer a BD, com três quadros, usem os materiais de desenho básicos, como lápis, caneta, lápis de cor, borracha, régua se quiser, se não quiser não tem problema”.

Enquanto alguns tinham dúvidas próprias mesmo, muitos se demoravam a fazer as coisas e se distraíam muito facilmente, dispersando outros junto.

A Criança C e a Criança J se comportaram mal. Com a maior parte das crianças, a conversa direta mostrando diferentes pontos das questões e “negociando” com eles funciona. Acredito que elas também têm direito à fala. Com elas já é mais complicado, há muito conflito e “petulância”, tentando fazer sua vontade prevalecer sobre as demais. Tentei incentivar Criança J a escrever, se ela não gosta de desenhar. O conflito, mais uma vez, rolava em torno da música a ser colocada. Encerrei a discussão, mantendo a escolha de não liberar para escolherem a música.

Elas se sentavam na mesa do Criança B mas o deixaram sozinho de novo. Ele se comunica bem com o Criança K, acho que vou unir eles. Ao dizerem na primeira aula que todos se davam bem com ele, acredito que não foram todos completamente sinceros. Mantê-lo num grupo confortável parece ser melhor.

Coisas mais objetivas dos desenhos eu vou tirar conclusões da análise das atividades que eles desenvolveram. Mas em outros termos de comportamento, a turma se comportou

bem melhor hoje. Ainda com sérios... como acabei de falar, de alguns problemas de alguns alunos, mas no geral estavam se comportando bem em sala.

São crianças com bastante criatividade. Recursos de desenho muito bons em geral, em geral têm boa afinidade com desenho. As soluções do Criança K continuam criativas. Seu trabalho do Minecraft (atividade anterior) teve uma influência minha, direta, mas em compensação ele teve a questão do “ir para dentro e sair do jogo”.

Eu estou fazendo referência à atividade anterior dele (em que Criança K desenhou suas mãos segurando o controle do videogame com a tela de Minecraft na televisão). Ele estava com problemas de como continuar e eu sugeri que ele usasse o quadro da BD como tela da própria TV no próximo quadro, aproveitando a semelhança de formas que ele havia criado. O recurso de “quadro dentro do quadro” foi original dele, e mesmo o recurso narrativo posterior de “sair da televisão” e voltar ao enquadramento inicial foi dele. Da atividade de hoje, eu gostei muito da história dele.

E agora, nessa atividade[de hoje], o que que ele fez. A folha é branca e as nuvens são brancas? Vou usar um dourado para a nuvem branca e a nuvem mais escura vou fazer um castanho, um dourado com preto, alguma solução dessas que ele utilizou. Achei uma solução interessante.

Nessa BD de hoje eu lembro que o Criança B fez de ponta cabeça. Eu vejo de um lado como uma maneira de experimentar dele. Porque ele já fez uma linear, e fez bem. Segundo a estrutura lógica tradicional da ordem dos quadros. Agora ele quis fazer um desenho grande de peixes na água. Um grande quadro com uma história longa contida dentro. É um peixe que persegue outro peixe, que tenta comer um peixe, que a maior é a mãe de um deles que está indo atrás para salvar. Então é uma ideia muito boa. É uma grande história, é uma narrativa dentro de um quadro apenas da narrativa. Eu não sei se ele tem consciência disso, mas ele está experimentando a técnica. Ele está esticando a linguagem, vendo os caminhos possíveis, até onde pode ir antes dela se perder ou não. Pode não ser planejado, consciente, mas está.

E falando em não ser planejado, a história do Criança E, boa, muito boa. Eu a elogiei primeiro. Em seguida falei “lembra que eu falei que tinha numa história tinha início, desenvolvimento e conclusão? Tá vendo aqui como você apresenta bem a história, o desenvolvimento dela é boa, mas você não acha que essa história tá meio sem fim?”. Ele

com um sorriso falou “é” e olhando para o próprio desenho. Eu falei que gostei muito do desenho, “gostei como você fez o pássaro sobrevoando a cidade, utilizando bem o espaço do quadro, eu gostei do seu trabalho”. Então falei assim, “tá ótimo, tá perfeito, na próxima que você for fazer uma história qualquer, tente pensar no fim, na conclusão da história antes de terminar ela. Assim você vai saber onde você quer chegar com a tua história e não ficar faltando fim para ela”. [revisando dia 23/02, acredito que tenha surtido efeito. Ao caminhar para ver as atividades de sua mesa, parece que ele está planejando melhor a própria história. Veremos como se desenvolve]

Outra coisa, o desenhar no quadro. De novo desenhando no quadro atraiu bastante atenção das crianças. O silêncio imperou na sala enquanto eu desenhava e elas próprias continuavam desenhando. Então, talvez seja o caso de eu desenhar simultaneamente a eles direto no quadro. Desde que eles se atentem, continuem desenhando. O complicado é conseguir gerir o tempo assim. O bom é que eu tenho a Elsa para me ajudar. Então se eu organizar bem eu posso pedir ajuda para ela dar uma controlada em alguns aspectos enquanto eu vou passando outros e mesmo desenhando no quadro.

Outras questões, vamos ver. Eles são criativos e eles gostam das coisas que eles fazem. Talvez eles gostem de coisas novas. Eles estavam trabalhando com plasticina (massinha no português brasileiro) antes da aula e tão logo o Criança F terminou a história dele, quis fazer uma história em plasticina.

Eu já havia permitido uma atividade mais livre para aqueles que cumprissem com a proposta. Disse que era interessantíssimo explorar novas técnicas e contar histórias de outras maneiras. É uma pena que o Criança I não tenha feito nada - criança que o acompanhou na exploração.

Criança J e Criança C basicamente estavam copiando um pedaço do desenho que eu havia feito no quadro. Contudo elas deram a entender que não gostavam de desenhar e preferiam colorir. Para a parte da fotografia isso pode ser uma boa coisa. Veremos.

Voltando ao Criança I. Uma pena que ele não tenha feito, mas ele começou a ajudar a plasticina do Criança F. Ou seja, ele ficou interessado em criar algo de uma maneira diferente. Uma coisa mais manual, acho que é um pouco isso, talvez. Assim como ele é mais ativo, mais agitado, mais de mexer o corpo, se levanta, vai para cá, mexe com aquilo, talvez ele queira mais *mexer* com as coisas. Então talvez explorar umas técnicas

diferentes, de desenho e BD também, seja bacana. O próprio fotografar pode engajar ele, pode ser um ato mais físico, com câmera na mão.

Ah, as crianças continuam querendo ver mais desenhos meus. Outro grupo de meninas (Criança L, Criança H, Criança A) pediram que eu as ensinasse a desenhar a cegonha. Já havia desenhado no quadro com meu estilo mesmo, com um pouco mais de detalhes. Então o que eu fiz foi desenhar bem simples para mostrar qual é a base, os elementos básicos que ajudam a constituir a forma da cegonha: bico fino, corpo em forma de “barco”, perninhas, etc. Ficaram bem interessadas enquanto eu desenhava, apesar de ser bem simples.

Então é isso, o que elas [crianças] gostam é de ver sendo feito. Fazer junto seja uma estratégia ótima para engajá-los no trabalho.

Diário de Bordo [5ª atividade - 4ºAno - 01/02 - Escola]

Sobre a aula hoje com as crianças do 4º ano da Escola.

Eu praticamente não utilizei o quadro. Eu usei só para começar um desenho que acabou não tendo tempo de terminar, a fim de atrair a atenção... algo que não deu muito certo durante a atividade. Hoje não funcionou.

Pelo clima estar chuvoso de novo, as crianças estavam de novo mais agitadas. Conseguimos bons resultados, um volume grande de resultados.

A atividade: utilizarem entre 8 fotografias que recolhi da cidade de Leiria e as utilizarem para modificar as fotografias e fazerem seus desenhos. Muitos resultados com cores, tantos outros sem cores, só com grafite. Eu deixei livre para fazerem banda desenhada ou não. Podiam escrever do lado, podiam só desenhar. A ideia era acostamá-las com a ideia de interagir com a fotografia, de modificá-la, usá-la da maneira que quisessem.

O comportamento estava da maneira que falei. Provavelmente tão com aquela coisa de energia para gastar, sempre arranjam uma desculpa para levantar.

Criança I disse que o primo dele é o guarda-redes da seleção de Portugal, o Rui Patrício, homenageado na estátua em frente ao estádio. Pediu para eu colocar a estátua para ele poder copiar. E esse foi o trabalho dele, copiar a estátua. Pedi para ele escrever do lado um pouco, eu acho que não escreveu [verificar em seu trabalho]. Ele resolveu só copiar, eu deixei ela projetada um tempo ali para ele poder usar de referência. Porque não constava nas fotografias e eu não ia limitar a ideia dele.

O Criança B de novo surpreendendo. Desenhando um monte! Muita história, eu acho que ele tem muita coisa para contar. Deve ter muita vontade de contar histórias, uma coisa legal. Mostrou uma história que fez utilizando a grade do caderno quadriculado de Matemática. Achei interessante que ele está realmente explorando a técnica. Ele está subvertendo, utilizando os recursos que ele tem, então está explorando bem o desenho da narrativa com vários recursos, várias ferramentas, algo muito interessante. De novo ele fez uma... poucas falas eu acho, ou nenhuma. A história ele meio que usou uma repetição daquela história sem falas que estava no livro de língua portuguesa deles, do menino que acorda e a mãe dá uma bronca porque ele está atrasado. Ele modifica a história, mas o ponto de princípio é aquele. O menino que acorda atrasado e chega atrasado na aula.

Depois um cachorro está na janela da casa, um ano depois. O dono da casa encontra o cachorro - e aí se o dono da casa é o mesmo garoto da escola, fica um pouco ali subentendido. Ele não explicou direito isso, eu não tinha muito tempo para ficar pedindo detalhes da história. Aí o cachorro gosta dele, ele gosta do cachorro, eles viram amigos e o dono morre. E depois ele ia continuar a história e eu não peguei o final. Vamos ver ali como ele terminou a história - e se terminou [terminou sim].

Outras informações importantes, deixe-me ver... algumas referências a Fortnite, algumas referências a tecnologia. O tal deus do futebol foi do Criança K.

Aqueles que eu percebi que fizeram o mínimo para terminar e se dispersarem, pedi que escrevessem algo ao lado explicando sua imagem. Achei uma boa ideia para fazê-los se aplicar um pouco mais e poder usar mais uma linguagem ao mesmo tempo.

Mas em geral, trabalho bem desenvolvido. Boa participação. Um pouco daquela confusãozinha de sempre, mas estou vendo que é da turma, é do professor se acostumando também, não posso negar. Os comportamentos comuns se mantiveram. Professora Elsa mais uma vez me ajudou chamando atenção pelo menos em um momento ali, uma chamada de atenção mais forte, eu também tive que fazer algumas.

E ah, entreguei as autorizações para serem assinadas. O modelo quem me forneceu foi a Alexandra [do Corvos do Lis], quem verificou a redação também, viu o que eu escrevi e viu o que eu tinha que mudar. Já mudei, tá feito e entregue.

É isto hoje.

Diário de Bordo [6ª atividade - 4ºAno - 08/02 - Escola]

[apontamentos logo após sair da escola]

Registo do dia 8 de fevereiro de 2019

Os pontos mais importantes para não esquecer. Criança L estava um pouquinho doente, então só tirou uma foto e tenho que identificar qual que foi, talvez. O Criança E não quis tirar fotos e eu não quis forçá-lo a isso. Mas, bom, ele depois na sala de aula estava desenhando, então vamos lá. Nem todos têm as mesmas aptidões e as mesmas preferências. É... turma agitada, mas no final das contas eu considero que se comportaram bem. Cumpriram a proposta, se preocuparam em não tirar fotos com as outras crianças. Depois no final, quando estávamos só na sala de aula deixei mais livre que tirassem fotos de grupo. Só que são fotos que eu vou ter que tirar [no final, pela presença de crianças aparecendo e não pertencerem ao escopo da atividade].

Até a Criança A se empolgou para fazer as atividades.

[apontamentos posteriores]

Conduzi uma atividade de fotografia do espaço escolar com as crianças. Paramos em três pontos para que elas tirassem fotografias que *não* incluíssem outras crianças na imagem. Por duas razões, uma prática e outra conceitual. A prática é para elas terem bem claro que *nenhuma* criança deveria aparecer, evitando que crianças de outras turmas aparecessem ou pedissem para sair nas fotos - preocupação com a autorização de imagem. A conceitual é para elas *modificarem* os espaços, enquanto os personagens das narrativas podem ser representados através do desenho - aproximando a linguagem à tradicional das BD.

Os três pontos de paragem para fotografar foram: próximo aos campos de jogos; entre a quadra pequena e o parque de brinquedos; em direção à saída (mas longe dela), próximo ao prédio da administração, nas costas da quadra pequena. Nós caminhamos para cada um dos pontos e, uma vez neles, estavam livres para se movimentar pelas proximidades procurando captações.

As crianças foram divididas em quatro grupos, cada grupo com uma câmera, e deviam revezar seu uso para que todas tirassem fotografias em cada uma das paradas. Três grupos tinham três crianças, um grupo com quatro (registro dos grupos e nomes em fotografia).

Houve fotos muito diferentes umas das outras apesar das limitações - escolha de três pontos e não incluir crianças.

Muita atenção a detalhes e texturas, a elementos que geralmente passam despercebidos ou são ignorados no dia a dia - como a) closes, quase macros, da textura da madeira dos bancos, dando atenção também às linhas que os vãos entre uma tábua e outra criavam num efeito interessante de perspectiva; b) a tampa do bueiro que, posteriormente, já começou a ser usada em uma das BD com um rato, talvez uma relação de presente-ausente; c) grafites nas paredes a partir de ângulos não óbvios; d) múltiplas perspectivas do escorrega, incluindo o Criança F se pendurando pela escada à procura da captação da lateral externa do escorrega; e) texturas no chão e no “pé do poste” verde; f) captação do ambiente externo à escola, mas deixando a grade visível e borrada, mais próxima à objetiva (senti um impacto dessa imagem).

Diário de Bordo [7ª atividade - 4º Ano - 22/02 - Escola]

[apontamentos anteriores à sessão]

O grupo produziu muito material. Duas câmeras não tinham muitas fotos (menos de 12). Um dos grupos não reclamou sobre não ter fotos, então imagino que fosse apenas aquelas mesmo.

Contudo o grupo de Criança G, Criança I e Criança D reclamou que parte de suas fotos não estavam lá. Acredito que tenha sido mais por eles acharem que estavam tirando as fotos e elas não estavam sendo captadas - um problema talvez explicável por estarem usando um telemóvel e o “touch” nem sempre “pegar”.

[apontamentos logo após sair da escola]

Diário de bordo das atividades de sexta-feira, 22 de fevereiro, com o quarto ano da Escola. Não houve atividade semana passada (dia 15/02) devido à greve dos professores.

Hoje foi a primeira atividade de banda desenhada a partir das fotografias deles.

Primeiro fiz uma seleção, porque eram muitas fotografias. Eu tentei fazer uma seleção mais justa, mas pelo jeito algumas fotos das crianças não saíram nas câmeras. Pelo menos o grupo do Criança I, Criança G e Criança D... disseram que parte das fotografias deles não estava lá. Eles só tinham 8 fotografias para trabalhar, e realmente eram fotografias que eu já tinha achado que não seriam tão interessantes, com “menor potencial narrativo”, menos apelado para isto. Todavia, pouco depois um deles me mostrou como podia estar errado. Foi esse mesmo grupo que começou com os pontilhados, o que eu não quis “não incentivar” por achar que pode ser uma experimentação bacana.

Depois da seleção das fotografias eu imprimi uma cópia colorida de cada em papel branco com 250g de gramagem e, no mesmo tipo de papel, 3 cópias de cada fotografia (papel fosco, sem verniz, para permitir colorização posterior através de aguarela, lápis, canetas, etc). As fotografias eram dispostas em folhas A4, 4 fotografias por página. Então, feito isso, eu as distribuí aos grupos sentados juntos. Criança L queria se juntar com a Criança A. O que daí eu percebo que pode ter contribuído durante as fotografias para estar menos

empolgada para fazer o trabalho, na semana passada. Talvez não estivesse empolgada com o grupo das outras meninas, que... causam alguns conflitos mesmo. A Criança A também já tem um humor mais... explosivo, enérgico. Ela não faz parte do grupo das três (Criança C, Criança J e Criança H). A Criança H é tão tranquilinha, tão quietinha... enfim.

Sobre a condução do trabalho, o fazer do trabalho, eu tenho que avaliar depois melhor de uma semana para outra, mas parece que foi bem mais... foi bem desenvolvido pela maior parte das crianças. A maior parte das crianças eu acredito que está desenvolvendo bem. Eu ainda não consegui perceber se eles estão realmente adotando a proposta (de narrativa). Talvez fosse uma coisa legal para semana que vem eu fazer um (ou mais) mesmo e trazer de exemplo para eles.

Gravar já, trazer folhas mais grossas para eles colarem os quadros. As folhas A4 comuns são muito fraquinhas.

Muito uso de cores! Liberei qualquer instrumento que eles quisessem usar. As canetinhas ainda prevalecem, o que é ok. Pelo jeito que era a comoção sobre isso [uso de outras ferramentas], achava que as crianças iam tentar mais coisas diferentes, mas não. A maior parte ficou no lápis de cor ou na canetinha colorida. Pelo menos eu estou feliz de ter visto mais cor agora, tem pouco preto e branco - e parecem aplicados mais conscientemente do que por preguiça, o que eu acho ótimo, também uso muito. Mas estou gostando de ver bastante cor também.

A Criança A optou por aguarela. Acho que a Criança L também. O Criança M, eu achei que ia tentar alguma coisa com plasticina (como fez em atividade passada), e não usou ainda. Mas tá fazendo um trabalho interessante. O grupo do Criança E, Criança M e Criança B (vamos reconhecer bons trabalhos) é o que está avançando mais. Que estão trabalhando mais.

Hmmm... Criança D queria sempre mostrar alguma coisa ali no início. Achei isso engraçado, às vezes a turma, o grupo, afeta o indivíduo. Mais para o início da aula, quando o exercício já tinha começado... opa, não disse o que era o exercício, importante dizer.

Pedi para que fizessem BD. Podiam recortar, instrumentos que quisessem ali, de pintura etc, de desenho, podiam desenhar além dos quadros, recortar... e a ideia é recortar para depois colar numa forma de banda desenhada.

No quadro escrevi “Banda desenhada” e perguntei “o que tem numa Banda Desenhada, o que compõe ela?”. Em geral, foi mais o Criança M que falou. Eu escutei mais ele. Até porque ele estava mais interessado. Coloquei lá... está na fotografia [do quadro], pronto

Depois de algum deles, talvez ele, falar “ordem” apontei que a ordem dos quadros forma uma História na BD. Nós temos que ter uma história para fazer a ordem dos quadros da BD. E aí propus que imaginassem a escola daqui a 20 anos.

O Criança D começou a fazer algumas formas abstratas (recortadas, pintadas). E disse “Eu não sei o que é isso aqui ainda”, meio que pronto para colar. Incentivei ele. Mas o grupo dele, no final, estavam só batendo a canetinha fazendo uma coisa meio abstrata de pontilhismo com cores aleatórias. O que pode ser uma experimentação muito legal, mas vamos ver se na próxima semana eles pelo menos deixam isso de lado e focam na parte de história mesmo. Vamos ver.

E algumas vezes eu falei que podiam escrever a história, que tinham que pensar a história antes. Só não sei se eles vão ou se fizeram isso mesmo. Acho que muitos deles ali estão desenhando sem pensar no que estão fazendo. Ahn... o que mais?

A Criança J estava fazendo umas pinturas bacanas lá e tal. Mas...

Agora questão de comportamento.

Às vezes você inventa uma coisa e não dá tão certo quanto esperava. Tentei colocar músicas escolhidas por eles, mas gerou conflito. Revezei os grupos, um a um escolhendo. No total, todos os grupos escolheram duas músicas. Mas parte das crianças queria impor sua vontade sobre a das outras - mesmo fora da vez do grupo. O que foi atijando os ânimos. Especialmente no início. Criança J apresentava muito deste comportamento. Eu entendo, ok, ela não quer desenhar. Na próxima semana perguntarei se ela tem outra coisa das aulas por fazer e deixá-la se não quiser desenhar. E deixar só quem quer participar.

Precisei criar uma “régua” de comportamento da turma. A professora Cecília já havia alertado a turma que, se não se comportassem, seria necessária uma reunião com os pais. Durante minha aula, a “régua” desenhada [ver fotografia] foi um recurso que funcionou relativamente bem para chamar atenção quanto ao comportamento. Era uma linha desenhada no quadro e usava o apagador como sinal do nível entre “bom” e “ruim”.

Avisei que notava o comportamento individual de cada um mas que a turma precisava colaborar como um todo.

Criança M, Criança E e Criança B, como disse antes, estavam trabalhando bastante e sem criar confusões. No final da aula Criança M se sentia revoltado (sem ser mal educado) por estar sendo prejudicado pelo mau comportamento de parte da turma. Era notável em seu semblante, no seu rosto. De repente, Criança J está o empurrando, afirmando que ele está quase chorando. Interrompi imediatamente o conflito e fiz uma mediação ali. Reprimi o comportamento de empurrão, até porque havia escutado parte da conversa.

Já com aula encerrada, metade da turma já havia saído. Estou ajudando os últimos a arrumar e recolher as coisas quando escuto e vejo Criança A indo para janela a chorar. Organizo que os demais alunos saiam que irei falar com ela. Ficam uma amiga (Criança L) e Criança C, que ao falar já se acusa como a causadora do conflito. Criança J a acompanha. Questões de “fulano gosta de beltrana” e etc. Deixei que Criança A se tranquilizasse e, em seguida, deixei as duas falarem uma a uma sem interrupções. Mediei o conflito, explicando que brincadeiras não são brincadeiras quando uma das partes não se diverte. E que, mesmo que Criança A já o fizera antes, ou outro colega, a atitude era errada. Pedi que as duas dissessem que não mais o fariam e se cumprimentaram. Porém, como o conflito se estendeu a mais alunos, a comoção foi crescendo, e dado o comportamento geral na aula, pedi ao professor seguinte (Miguel) que me emprestasse um minuto inicial para falar com eles depois do intervalo. Ele concordou e os trouxe depois do intervalo - a aula seguinte era Ed. Física.

Fiz uma fala sem menção a situações e nomes, comentando sobre quando uma coisa é brincadeira e quando não é. Quando não estamos dentro da cabeça do outro para saber o que ele sente, o que aconteceu no seu dia, na sua semana. Todos quietos sentados escutando. Achava uma pena, mas o comportamento não havia sido bom no dia. Que conversaria com a professora Cecília, sabendo o comportamento individual de cada um e o coletivo da turma como um todo. E que ela conversaria sobre a questão de reunião ou não dos pais. Criança J e Criança C permaneceram com as atitudes “ruins”, mas quietas. Criança A parecia mais tranquilizada. Os liberei e parte das crianças quis me cumprimentar prometendo se comportarem melhor. Achei engraçado. Citação à fala de Criança M durante a última “crise”: “É ‘stor, agora eu vejo como é difícil ser funcionário”. Risos.

Enfim, foi isso. Mais detalhes sobre os trabalhos realizados de facto eu vou incluir depois de observá-los com atenção. Lembrando que a Criança L saiu do grupo 4 para o 3. Lembrando que os trabalhos que as próprias crianças recolheram eu pedi que colocassem no saco de seu grupo, então teoricamente estão todos nos sacos numerados.

Ps.: um comentário que caberia em qualquer outro Diário de Bordo mas fica neste. Achei ótimo como são muito bem organizados com os materiais da sala e os seus próprios. Qualquer material que é usado é pego e colocado no lugar correto, mesmo sendo em caixas coletivas. A própria aguarela usada por Criança A e Criança L não deixou “rastros” e foi guardada com cuidado, inclusive lavando os pincéis. Isso é geral e sem exceções. Ponto positivíssimo do grupo.

Diário de Bordo [8ª atividade - 4ºAno - 01/03 - Escola]

Registo do dia 01 de março de 2019

Feito no domingo 03 de março de 2019

Iniciando registo posterior à atividade. No dia esqueci de fazer registo em áudio, portanto fiz a escrita apenas no domingo.

A atividade realizada na sexta-feira foi simples: continuidade da atividade final iniciada na semana anterior, uma BD com uso de fotografias cujo tema era pensar a própria escola daqui a 20 anos. Incentivámos as crianças a pensarem em coisas ou atividades da escola que gostassem ou não, e como imaginavam que a escola poderia ser melhor daqui a duas décadas. Escrevemos elementos chaves no quadro e falamos em voz alta para lembrá-los: estávamos a criar bandas desenhadas, o que exigia uma história a ser contada (a escola daqui a 20 anos), provavelmente com personagens e falas.

Chegamos à conclusão que fizemos bem em realizar várias atividades anteriores garantindo assim um bom corpo de dados para ser analisado posteriormente, pois o que seria a atividade principal foi a que teve menor participação: muitas crianças não queriam fazer BD e por mais que as incentivássemos, conversando individualmente sobre possibilidades de história, nem todas o fizeram.

Parte dos motivos para isto podem ser: um único “tema” (BD) a ser repetido em várias semanas seguidas. A comoção que a sexta-feira pré-carnaval causou sobre as crianças (que estavam quase todas vestindo fantasias e com brinquedos relacionados a estas).

Permitimos que usassem materiais diferentes para seus trabalhos.

Criança A e Criança L quiseram utilizar aguarelas. Na primeira sessão de atividade elas haviam iniciado a pintura das fotografias e pareciam caminhar em direção à produção de uma BD, mas na segunda sessão (1 de março) elas passaram a fazer ilustrações da bandeira de Portugal e similares. Não pareciam interessadas na produção de narrativas, mas de explorarem a aguarela brincando com ela. Pintaram diferentes folhas, pintaram as próprias mãos e usaram estas para “imprimir” a tinta em folha.

Do grupo de Criança I, Criança D e Criança G, este foi o único que tentou começar uma BD. Apesar de ambos terem iniciado uma na sessão anterior. Criança G chegou a escrever a sinopse de sua história em poucas linhas e relacioná-la com o cenário da escola no futuro. Contudo, talvez influenciado pelos colegas que preferiam fazer outras experiências, tanto com canetinhas quanto com aguarelas, deixou sua história por fazer.

Criança J e Criança C também chegaram perto de se engajarem na produção mas não terminaram. Talvez tenham sido as duas que mais pintaram fotografias, mas não chegaram a começar uma narrativa com elas. Devo verificar o trabalho de Criança H, pois ela estava mais quietinha e acredito que tenha produzido mais.

Agora os trabalhos realizados.

Criança K e Criança F fizeram uma BD em dupla. Quem mais se dedicou foi Criança K, percebi que Criança F teve participação mas foi pequena na prática. Entretanto, ambos assinaram sua história e assim será considerada, pois ao menos conversaram sobre a história que estavam a produzir. Utilizaram canetinhas para o trabalho “abstrato de pontilhismo” e colaram seus quadros sobre ele como haviam falado que fariam na semana anterior. Ficou interessante, pois chegaram a explorar um espaço de uma maneira que eu sequer havia mencionado nas sessões anteriores.

Criança E usou as fotografias para se inspirar e como referência, mas não as colocou em suas BD. Criou um personagem novo, o Ninja, que vai para a escola atrasado (novamente tema recorrente de uma BD que foi passada em aula de língua portuguesa). Criança E produziu alguns diferentes personagens durante as sessões, então percebi que ele tem gosto pela criação destes ainda que a produção de narrativa com eles não seja tão atraente para si.

Criança M e Criança B provavelmente foram os que mais se mantiveram na proposta, cada um a sua maneira.

Criança M foi o primeiro a terminar e se engajou completamente na tarefa. Inclusive propôs, o que eu permiti, que pudesse trocar suas fotografias com as de outros colegas de prédios ou ângulos que não possuía nas suas folhas. Além das fotografias terem sido tiradas por eles próprios, também houve limitação de recurso na impressão de todas, então

nem todos tinham todas as suas fotografias, ainda que eu tenha tentado imprimir o máximo possível de alternativas.

Criança B manteve-se produzindo muito. Além de continuar BD antigas também desenhou suas próprias utilizando as fotografias. Ele usou mais fotografias PB e desenho com grafite.

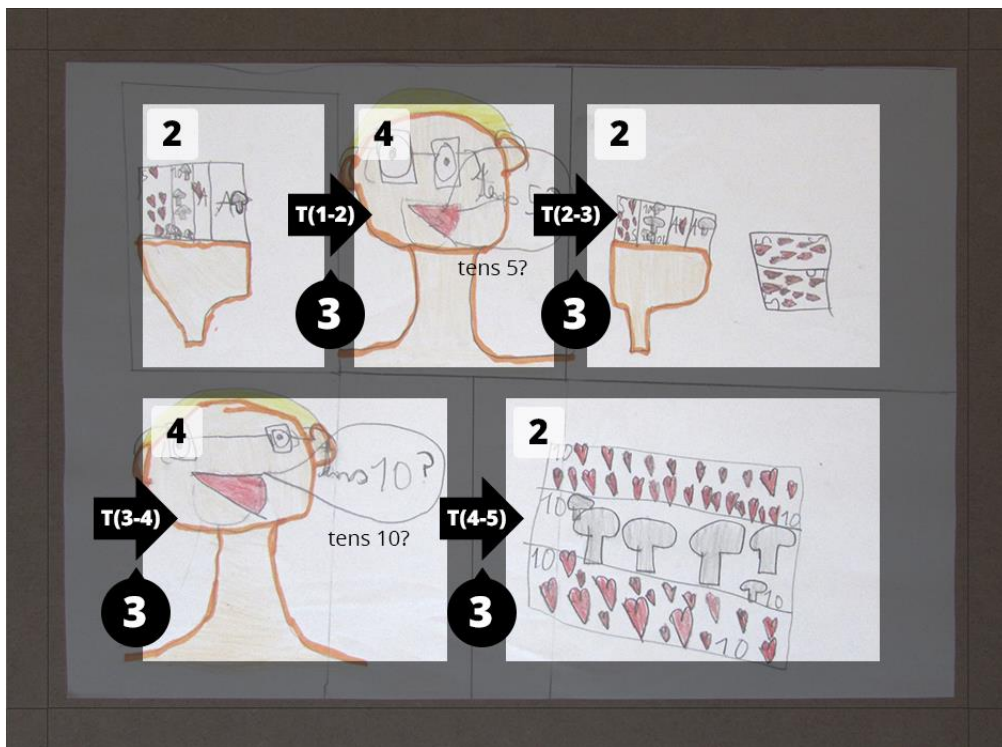
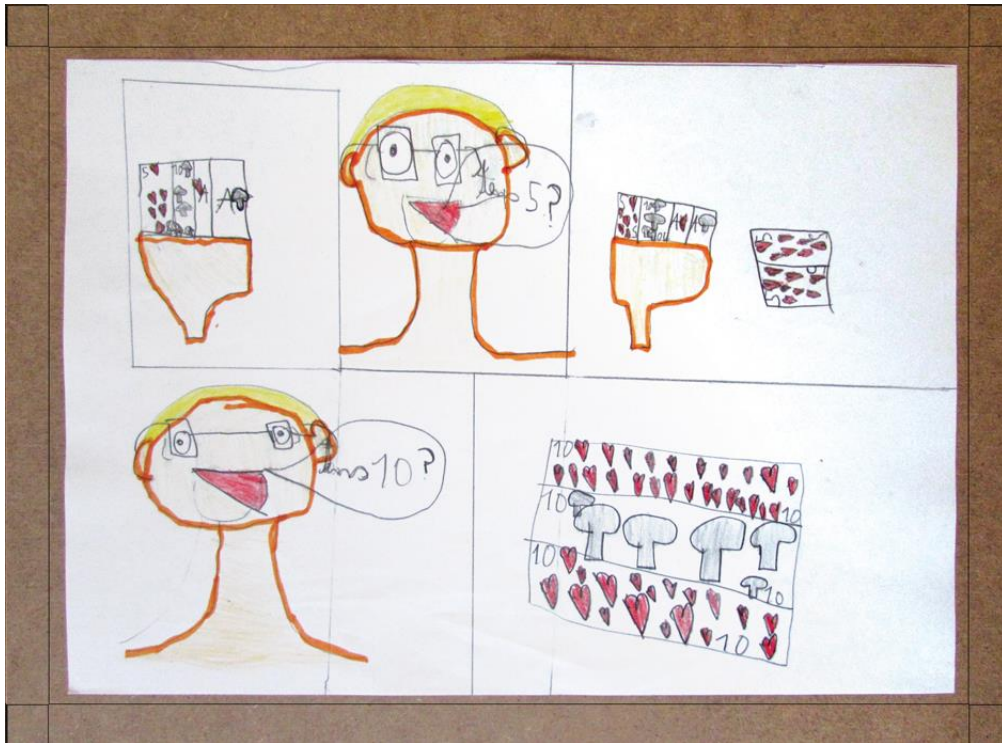
Os dois fizeram diferentes representações deles próprios, como grupo de amigos.

As histórias de Criança B parecem ter um alto nível de ficção envolvidas, pois há assassinos misteriosos, investigações e ressurreições em suas histórias. Ainda que bem fantásticas, ele se dedicou ao ponto de *narrar* algo, com introdução, desenvolvimento e conclusão de factos, reviravoltas e soluções em suas histórias.

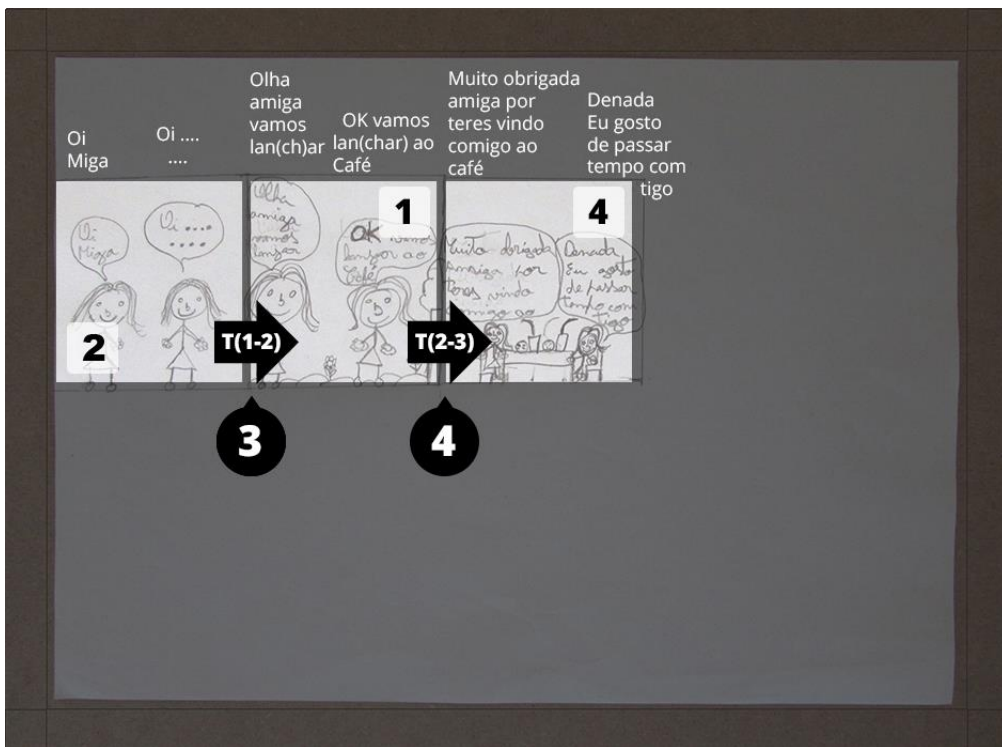
Ainda iremos à escola na semana que vem para entregar seus trabalhos (depois de fotografá-los) e nos despedirmos das crianças, assim como receber a nova professora da AEC de Artes que iniciará semana que vem.

O comportamento das crianças foi mais tranquilo essa semana, apesar de bastante agitados. Não houve grande comoção por eu limitar as músicas que seriam tocadas hoje - eles sabiam que na semana anterior haviam se comportado mal e não discutiram muito. Como o clima era festivo de carnaval, todos estavam bem humorados e ainda que nem todos tenham se envolvido nas BD, não criaram confusões entre si e cada um trabalhou nas suas coisas à sua maneira.

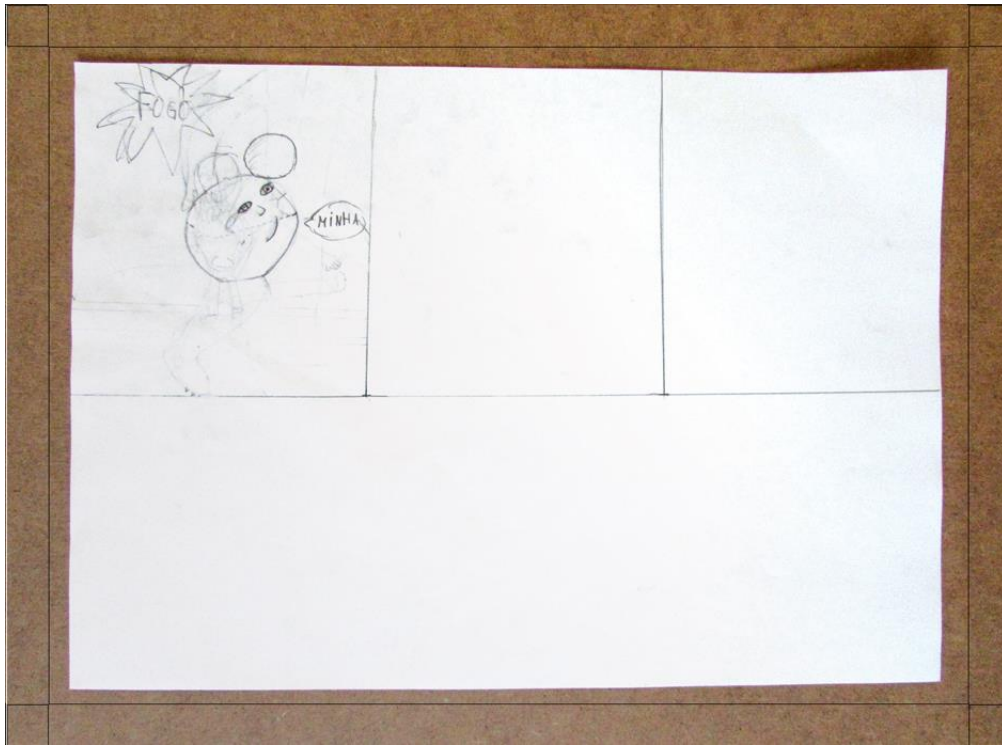
Ps.: foram várias as manifestações de carinho e pedidos para que não deixasse a turma. Tanto dos meninos e meninas mais agitados quanto dos mais quietinhos. Criança M nos entregou um bilhete e pediu que apenas fosse aberto na semana seguinte, onde ele se despede. Vamos abri-lo lá também. Criança G, Criança K, Criança C, Criança D escreveram suas mensagens em diferentes momentos no quadro.



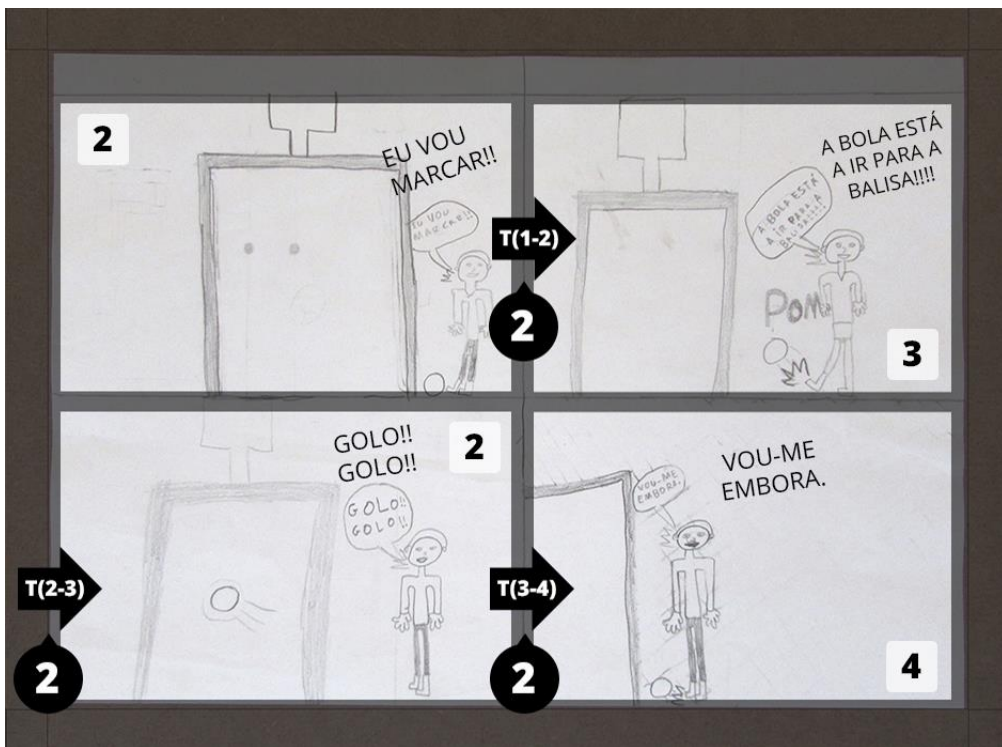
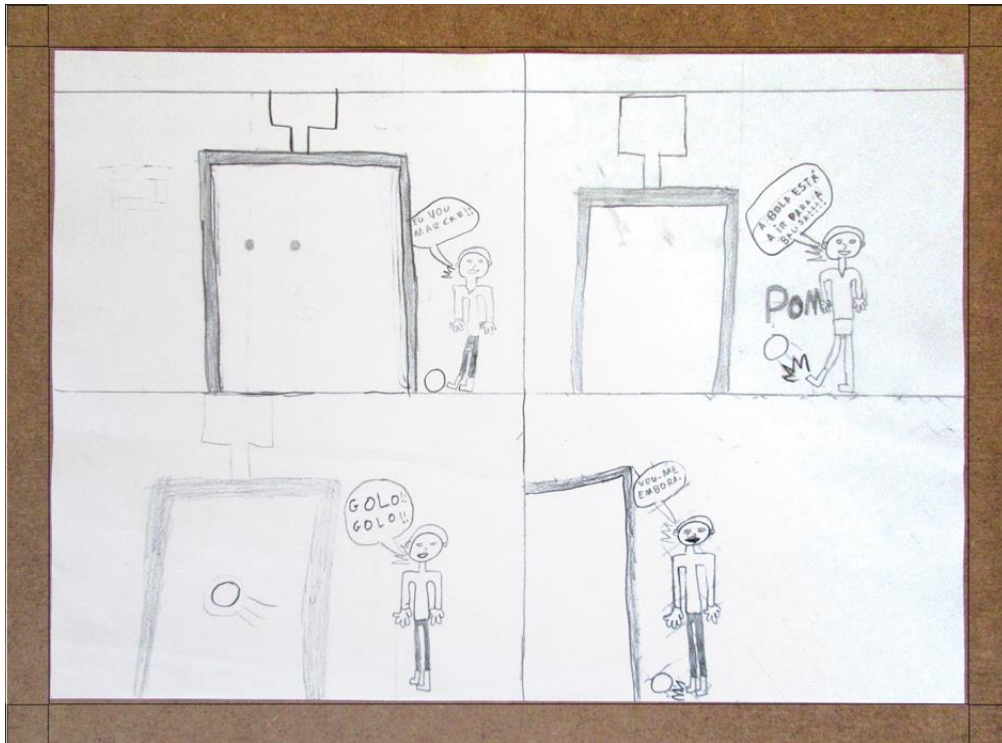
Criança B – Atividade 1



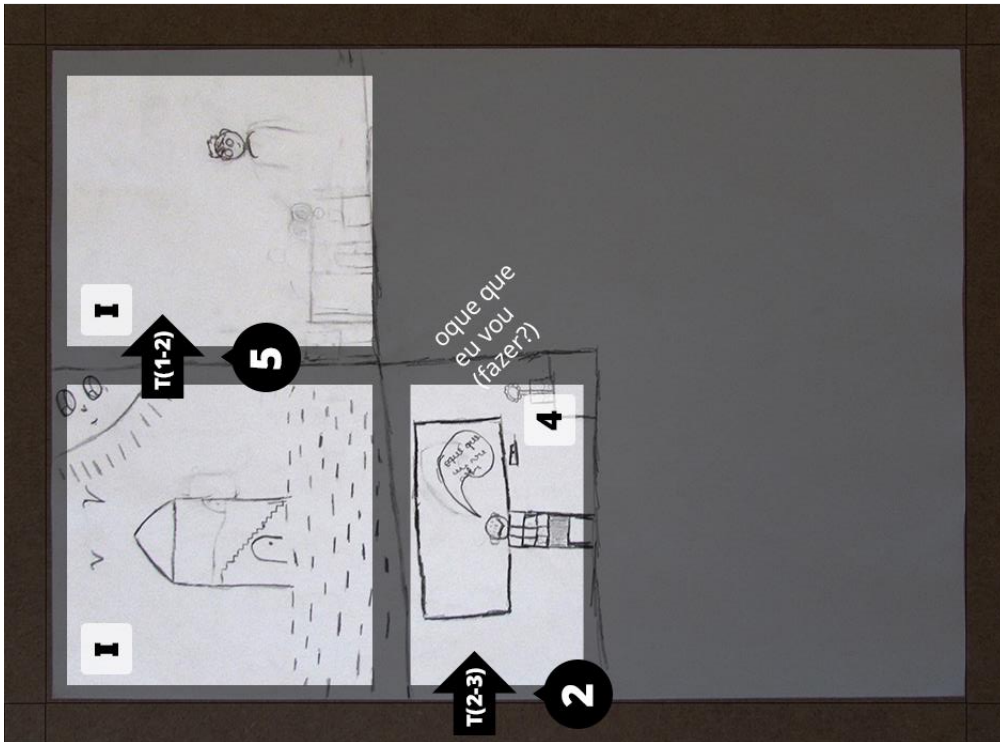
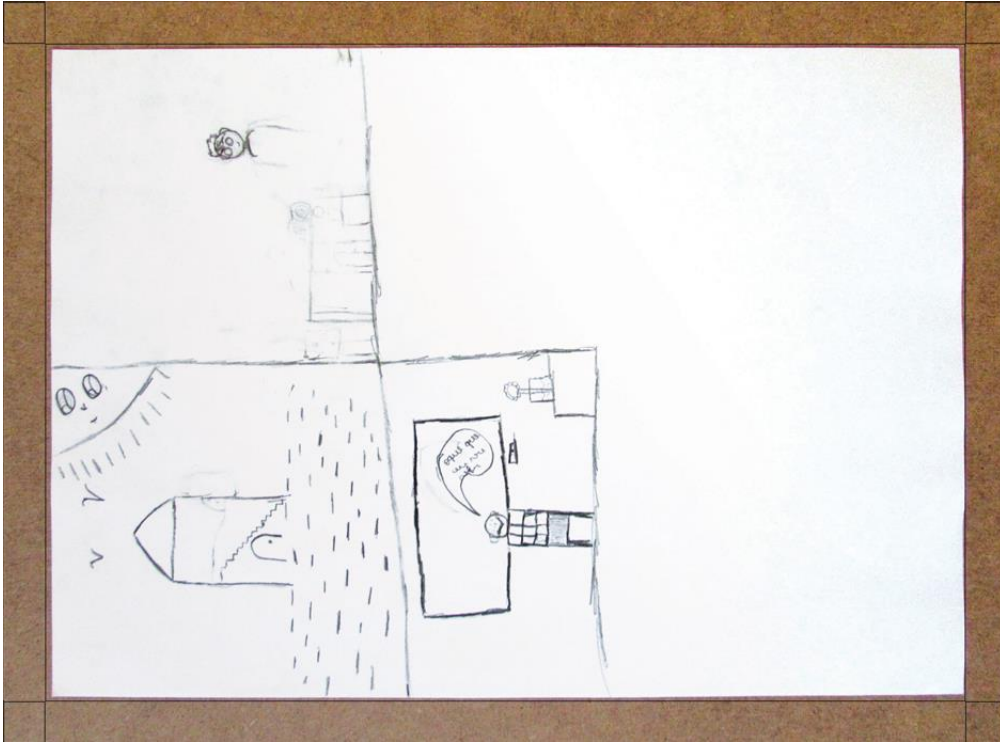
Criança C – Atividade 1



Criança D – Atividade 1



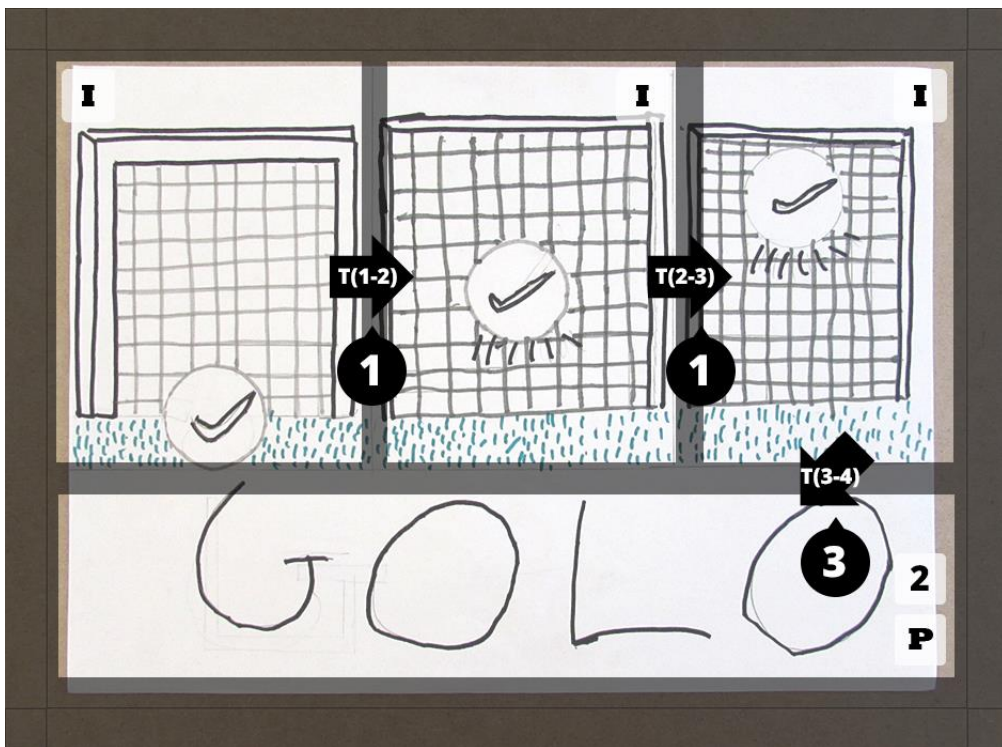
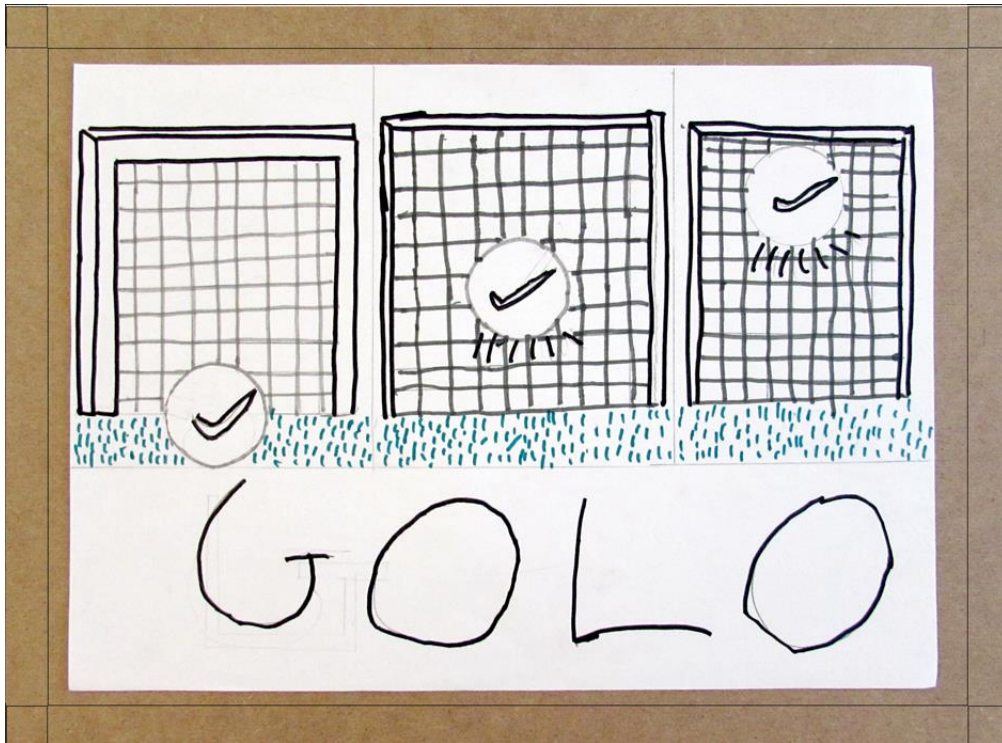
Criança F – Atividade 1



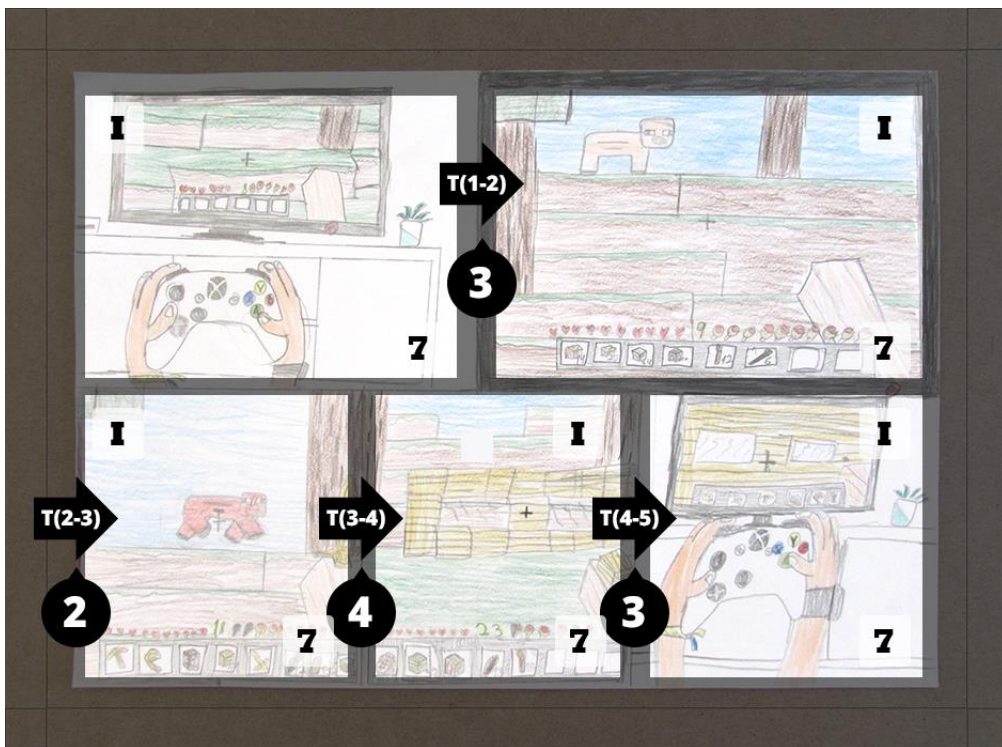
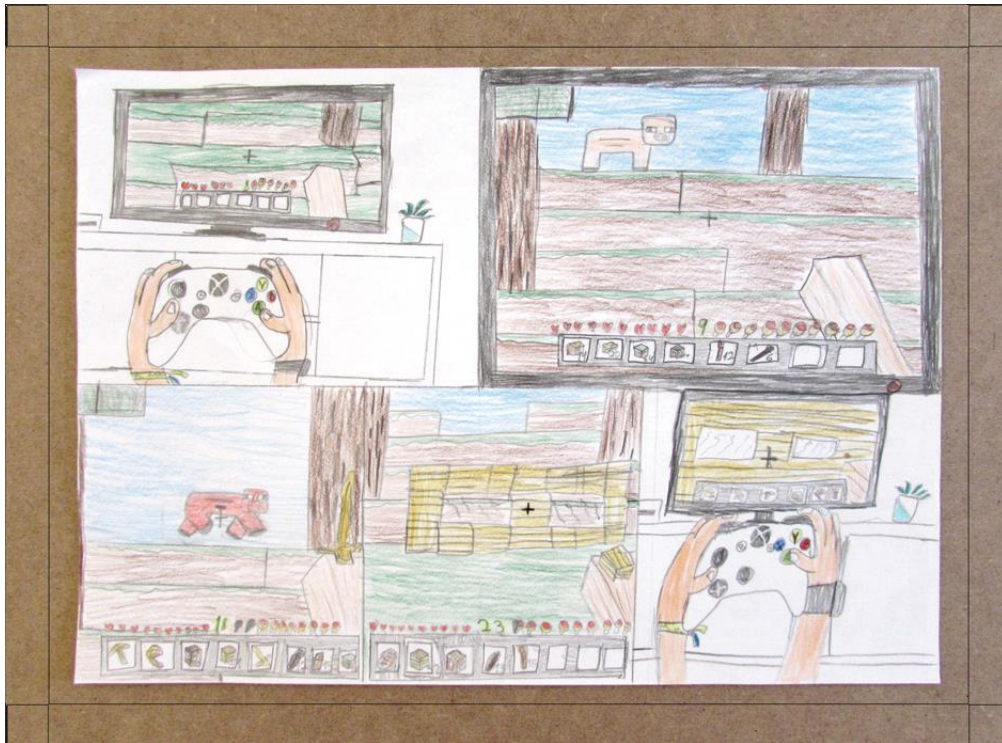
Criança G – Atividade 1



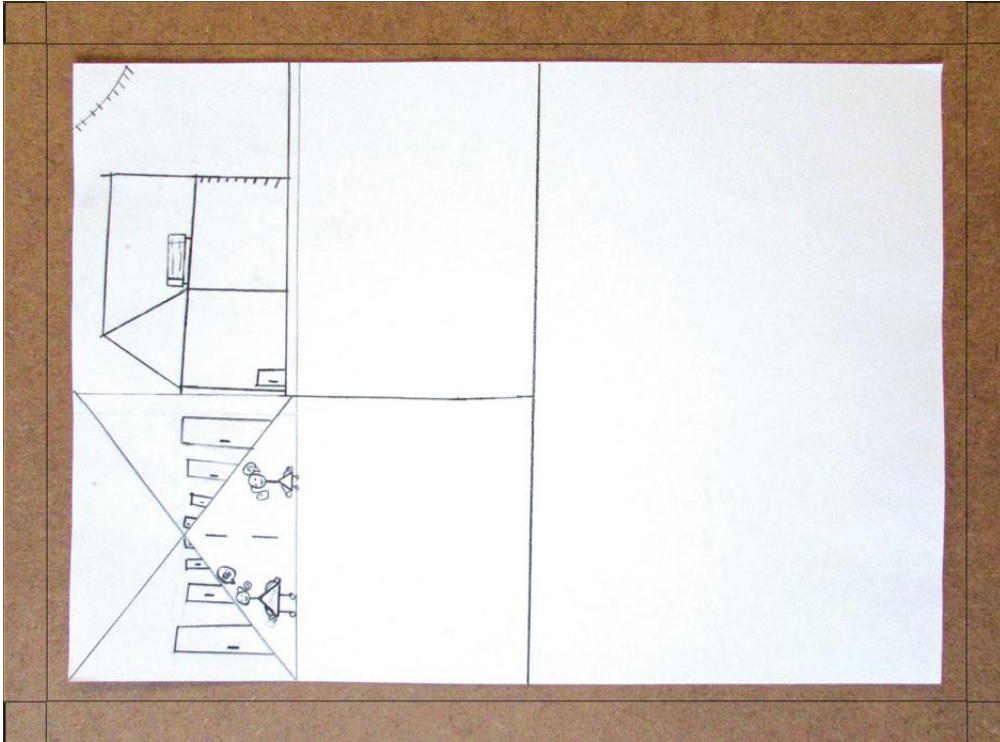
Criança H – Atividade 1



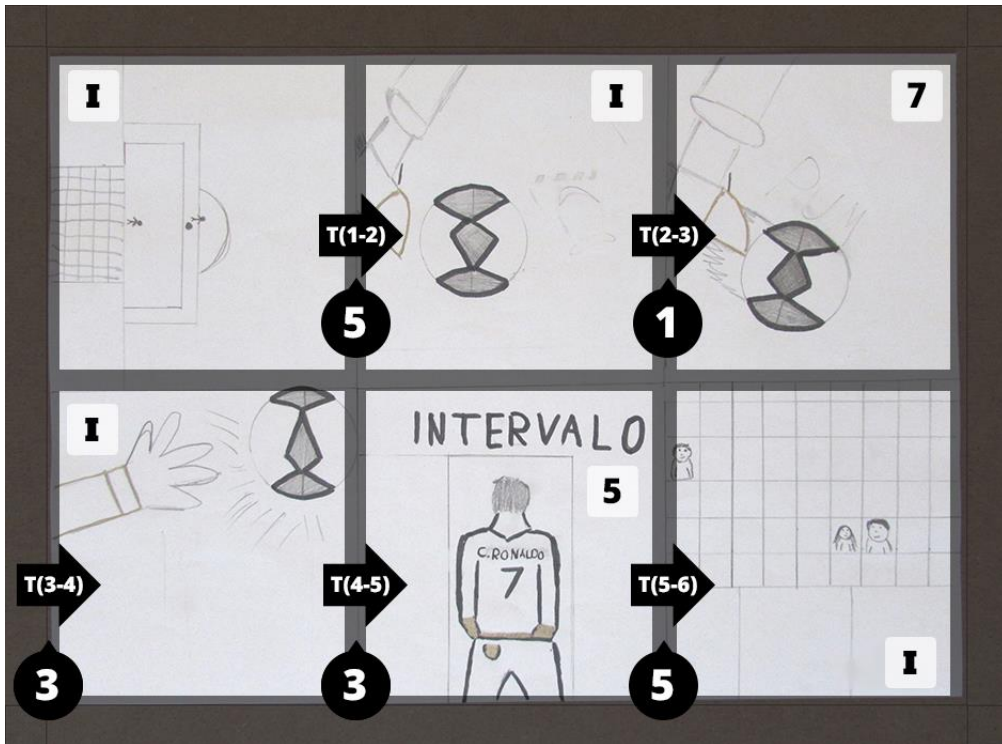
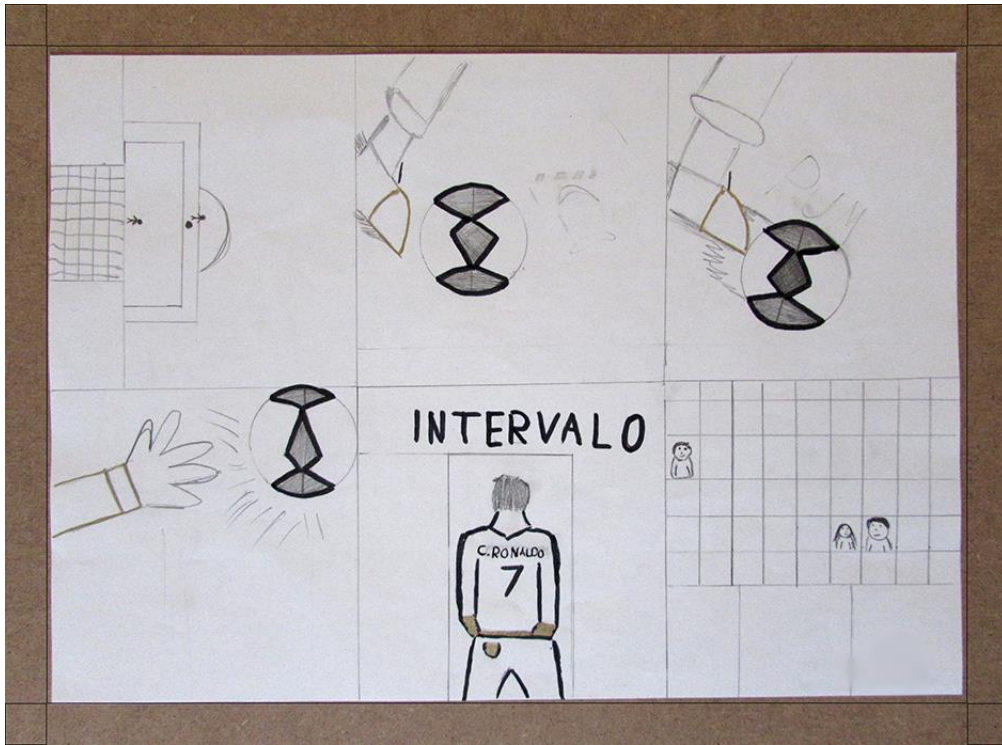
Criança I – Atividade 1



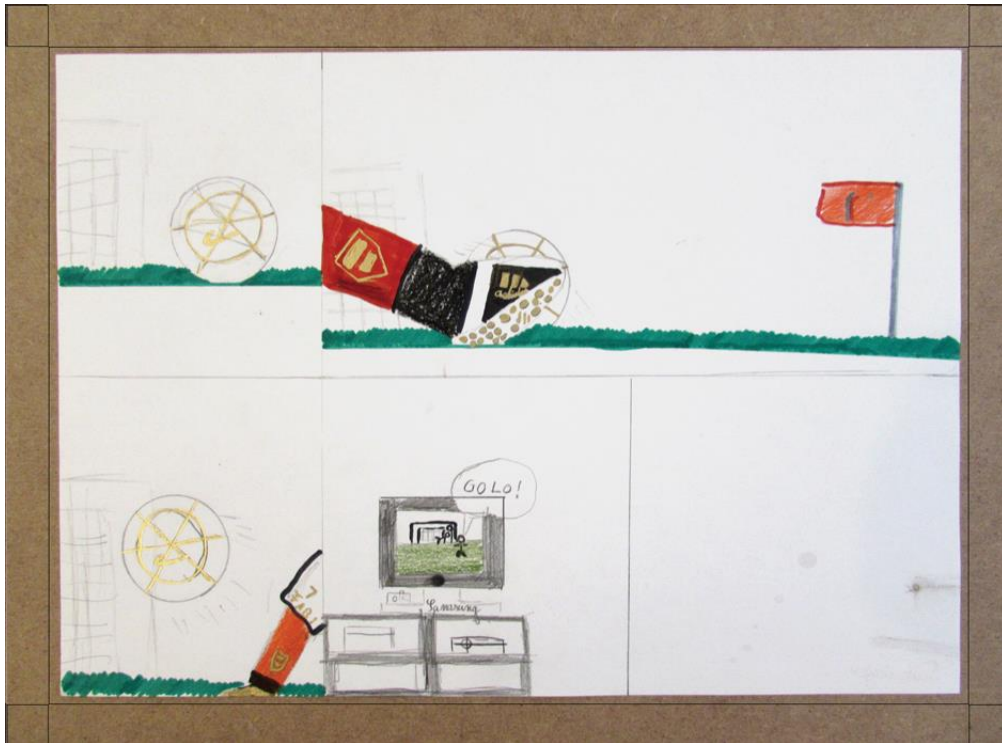
Criança K – Atividade 1



Criança L – Atividade 1

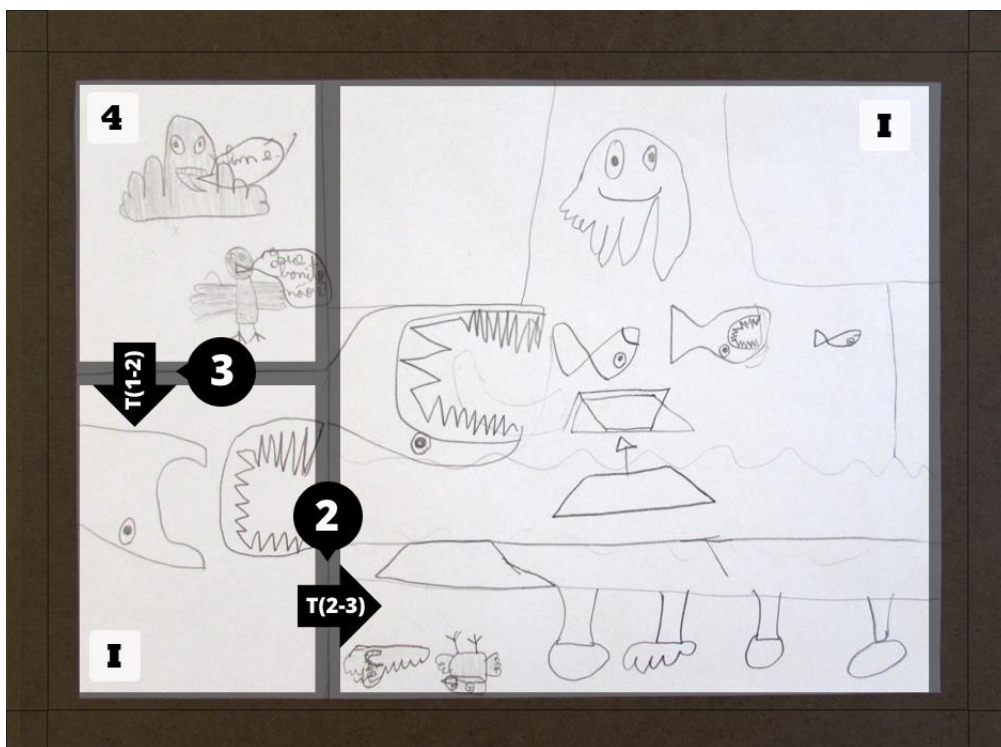


Criança M – Atividade 1a

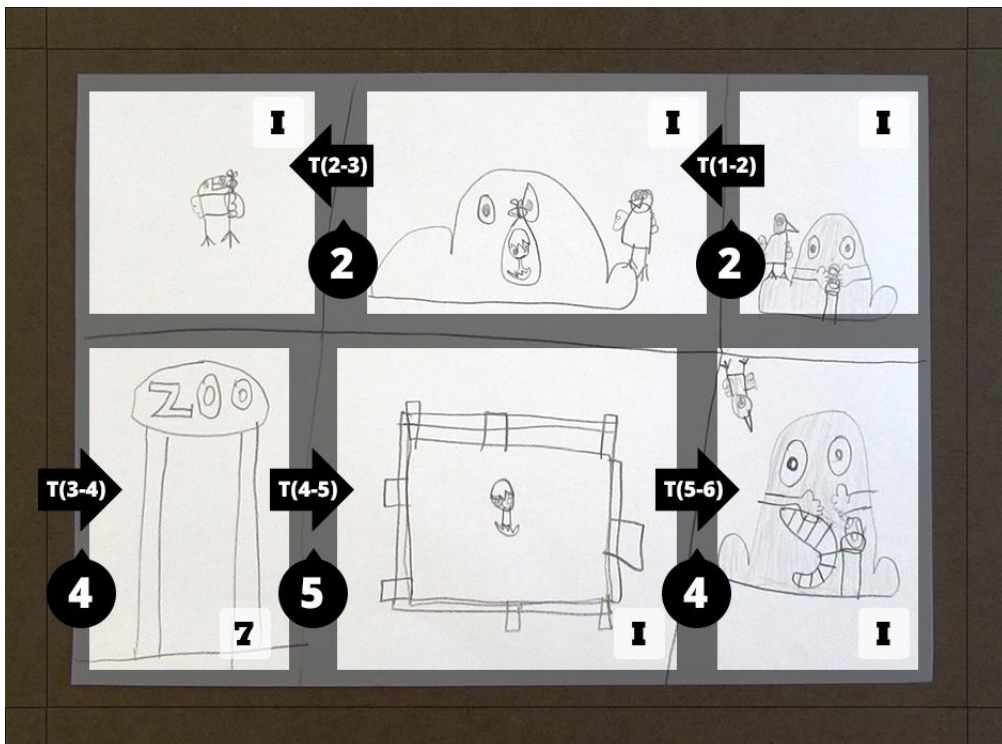
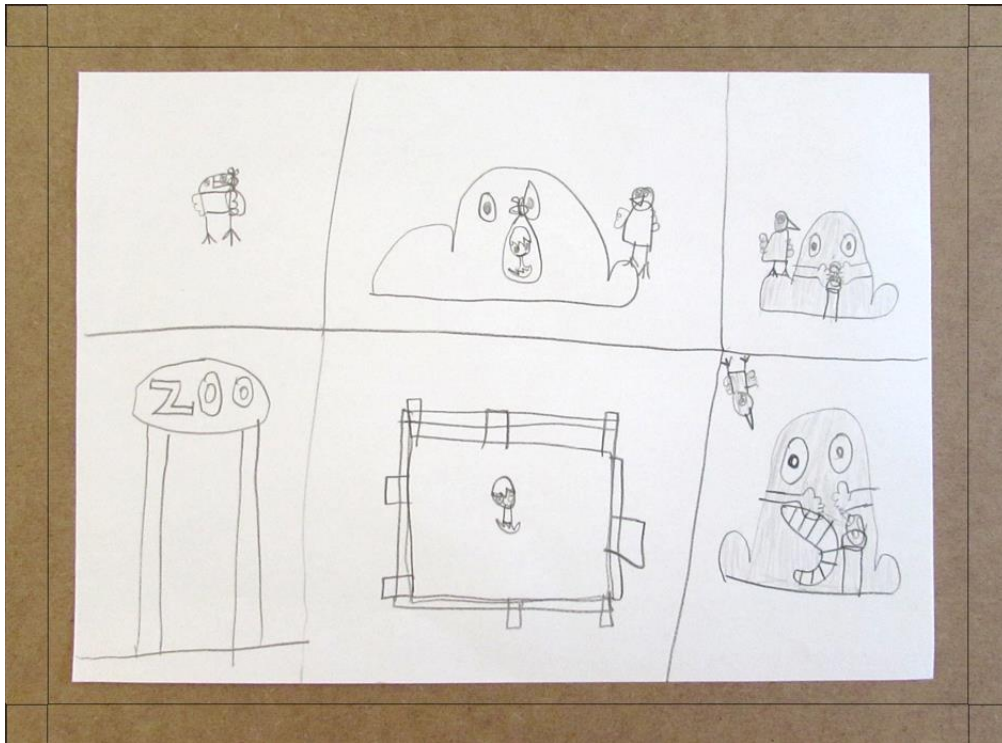


Criança M – Atividade 1b

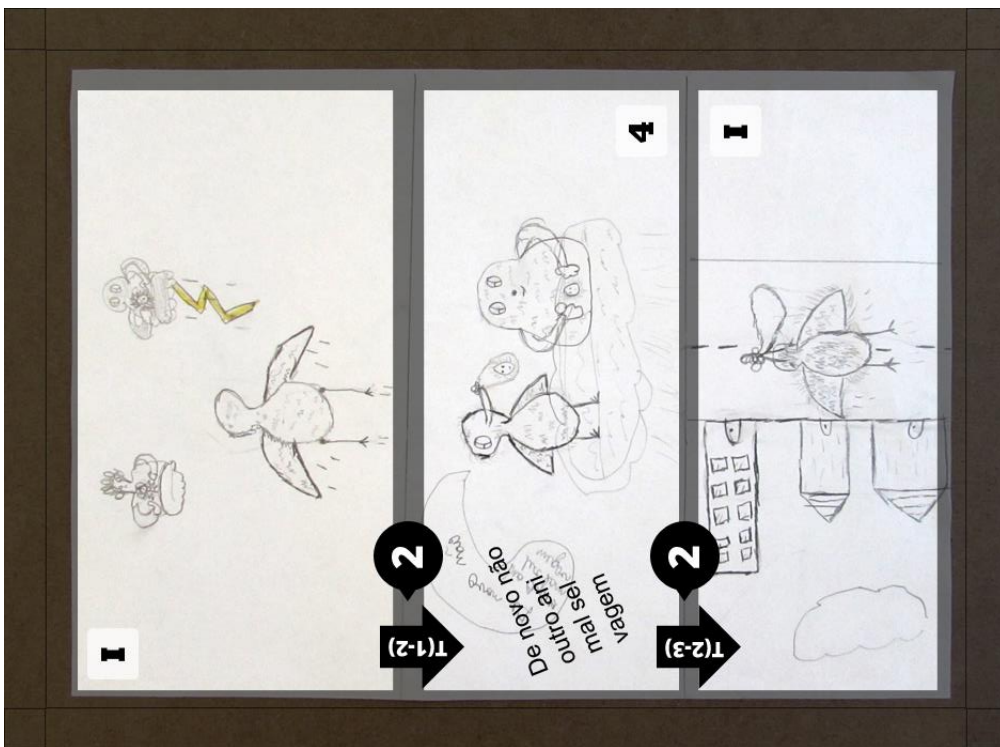
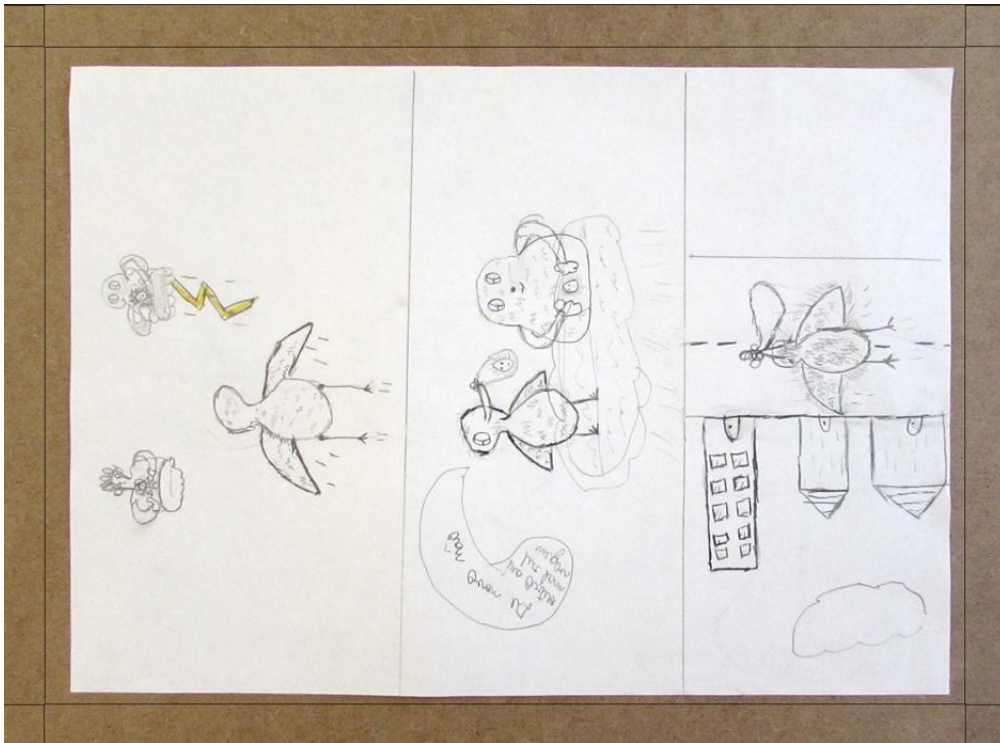
ANEXO 3 - RESULTADOS DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS (ATIVIDADE 2: NARRATIVAS - TIRINHA DE PARTLY CLOUDY)



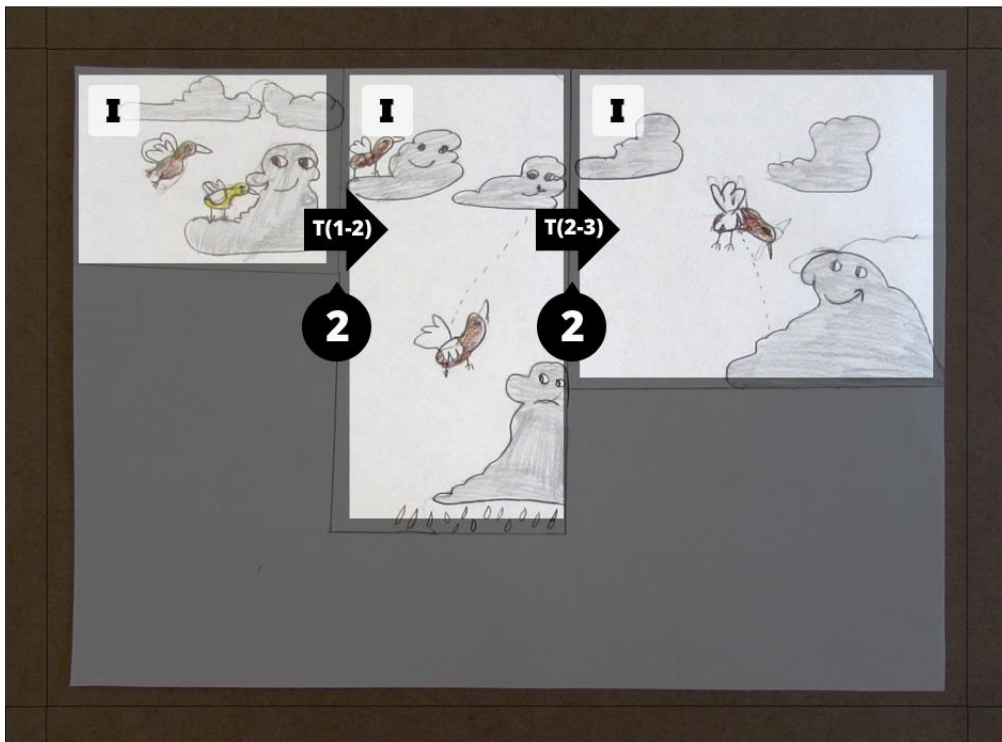
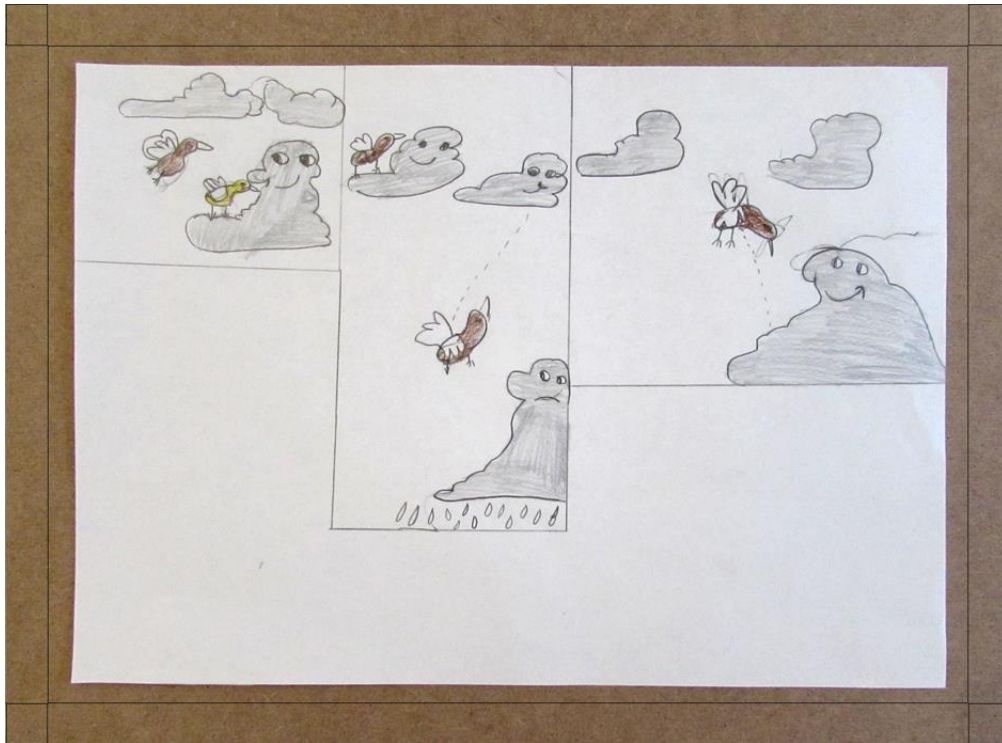
Criança B – Atividade 2a



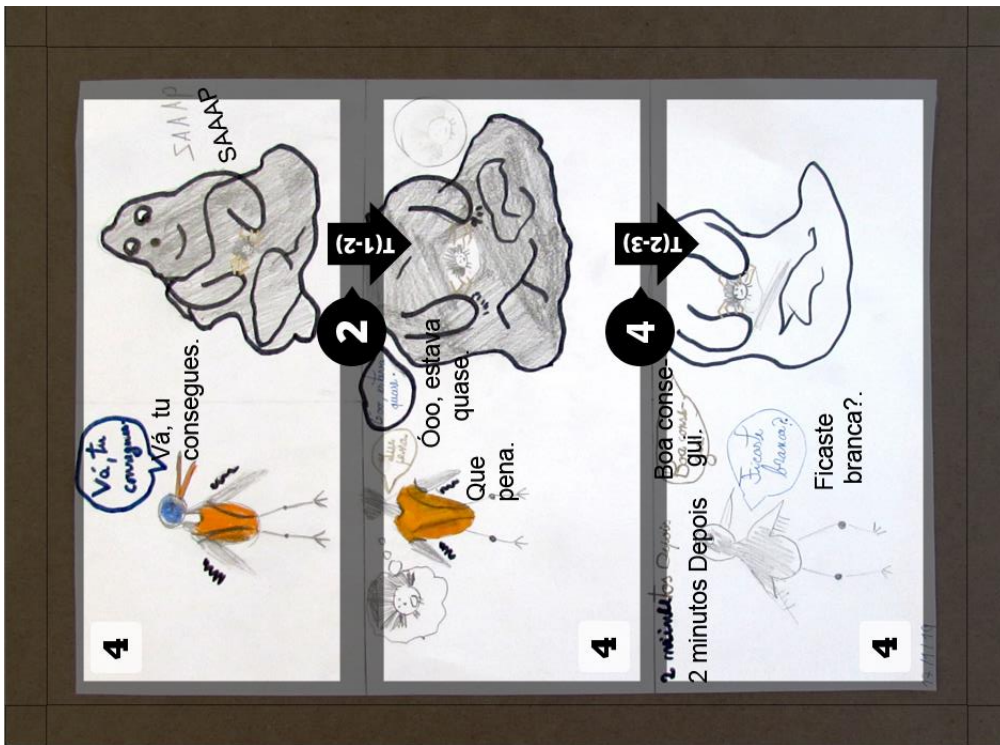
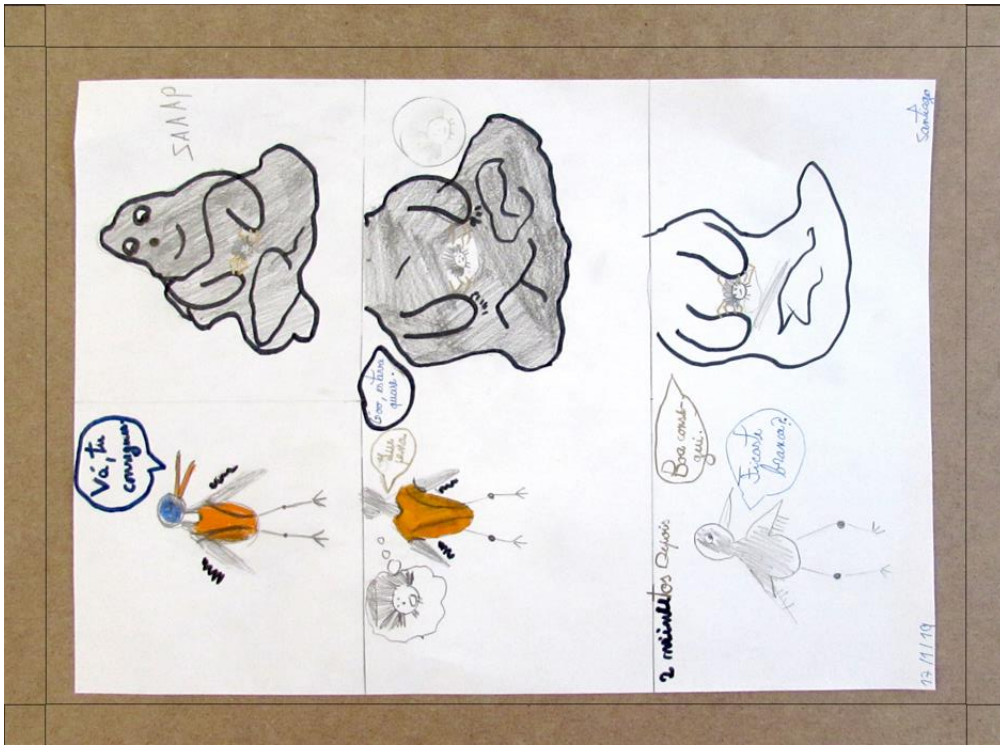
Criança B – Atividade 2b



Criança E – Atividade 2

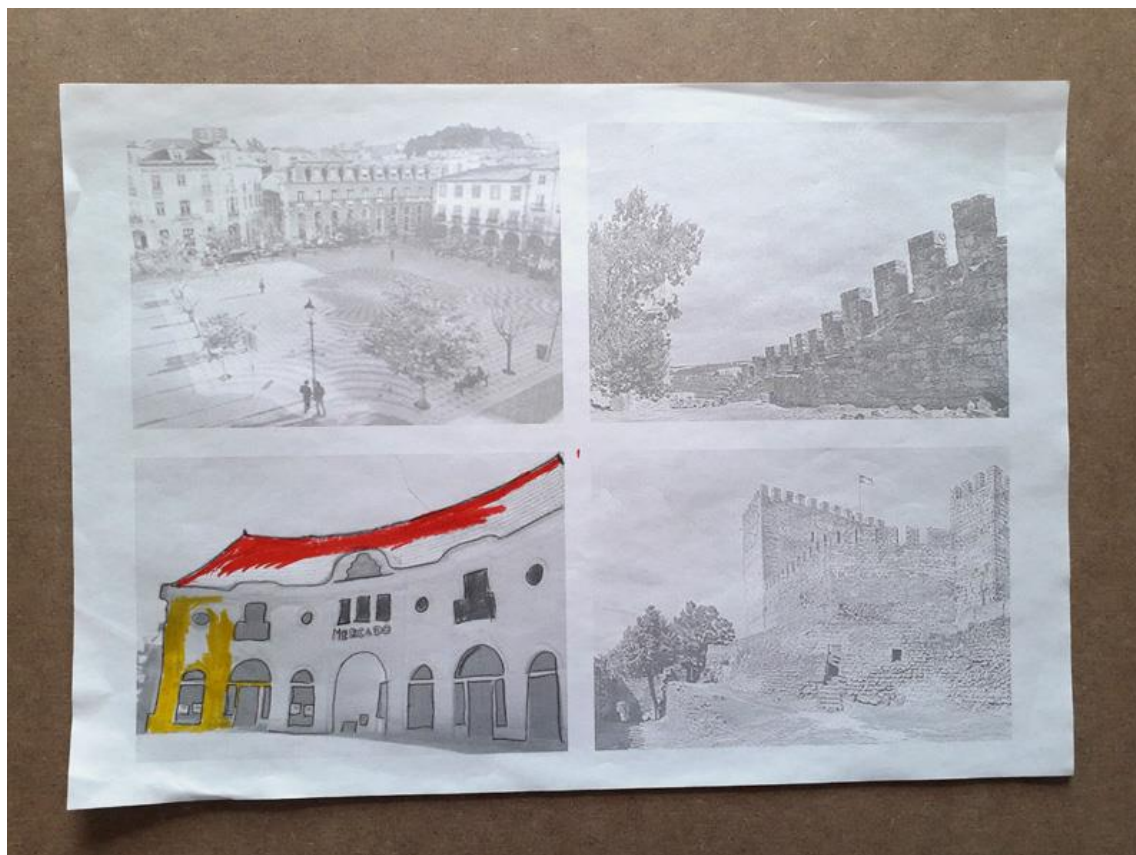


Criança H – Atividade 2

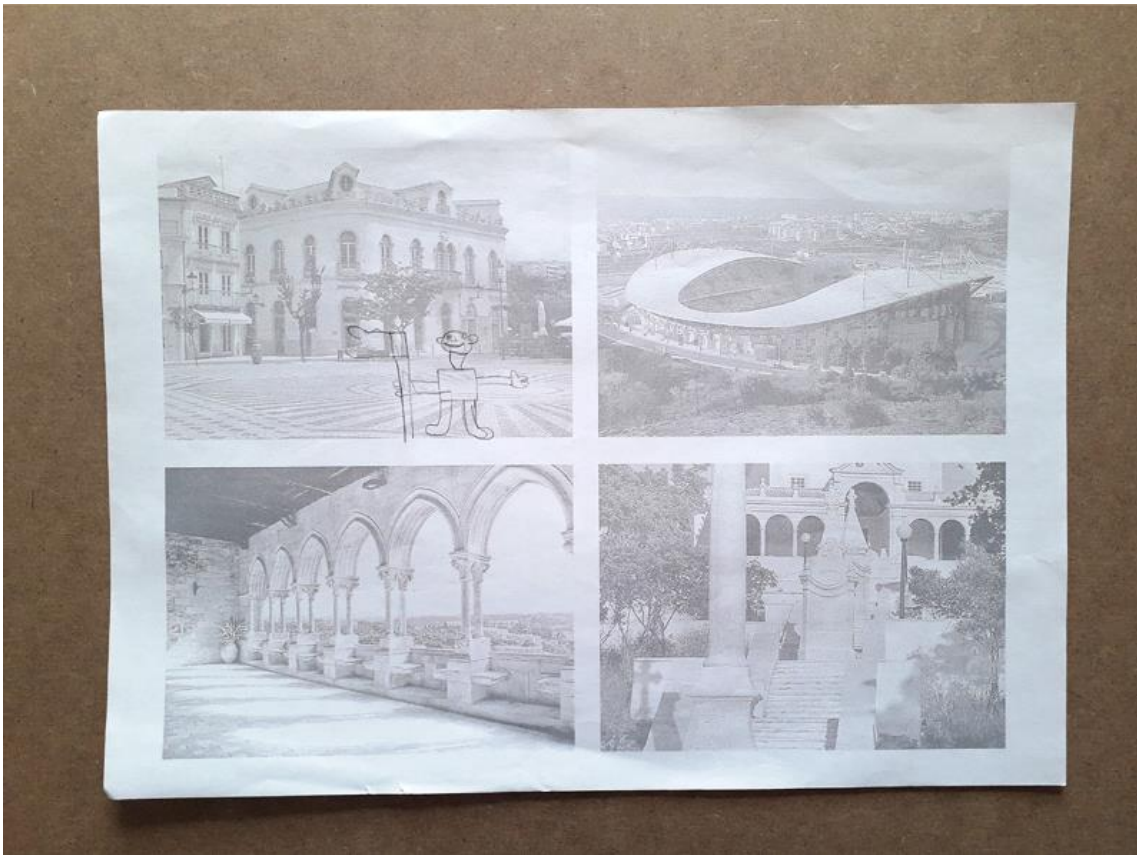


Criança M – Atividade 2

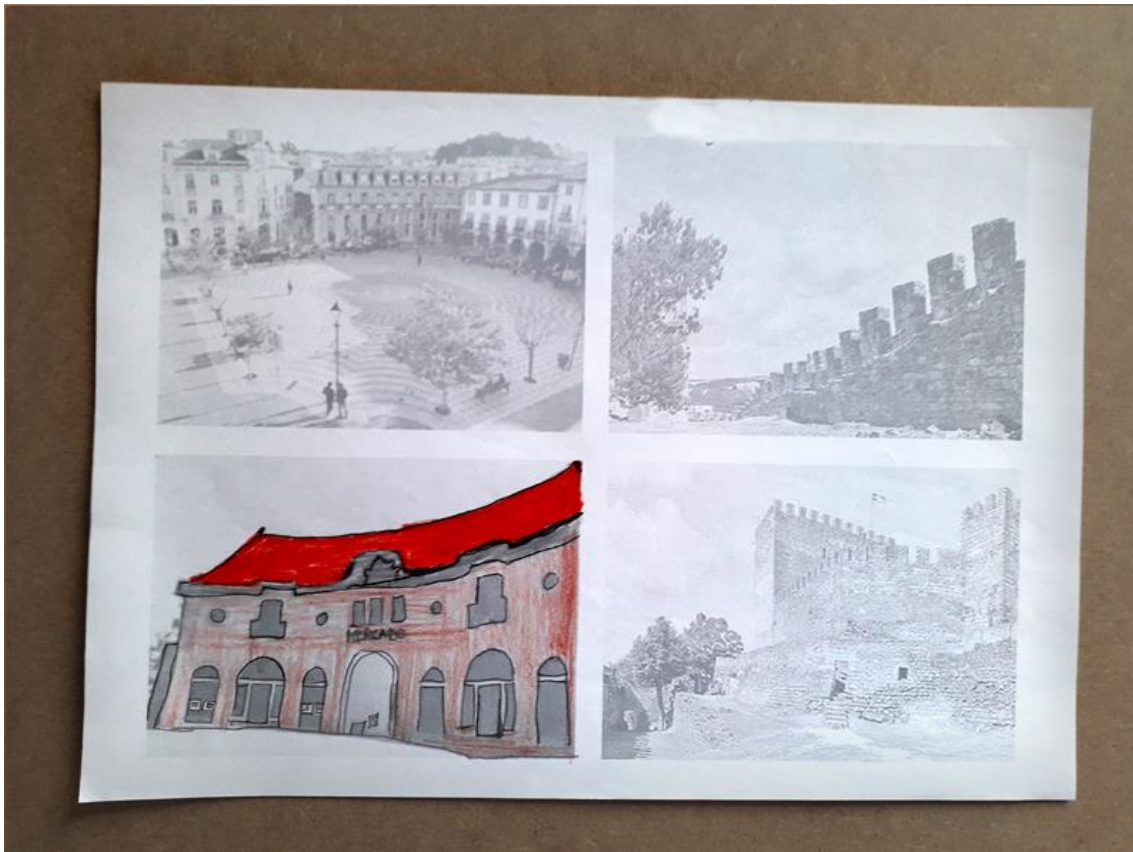
ANEXO 4 - ATIVIDADE 3: INTRODUÇÃO À FOTOGRAFIA - DESENHO SOBRE FOTOGRAFIAS DE LEIRIA



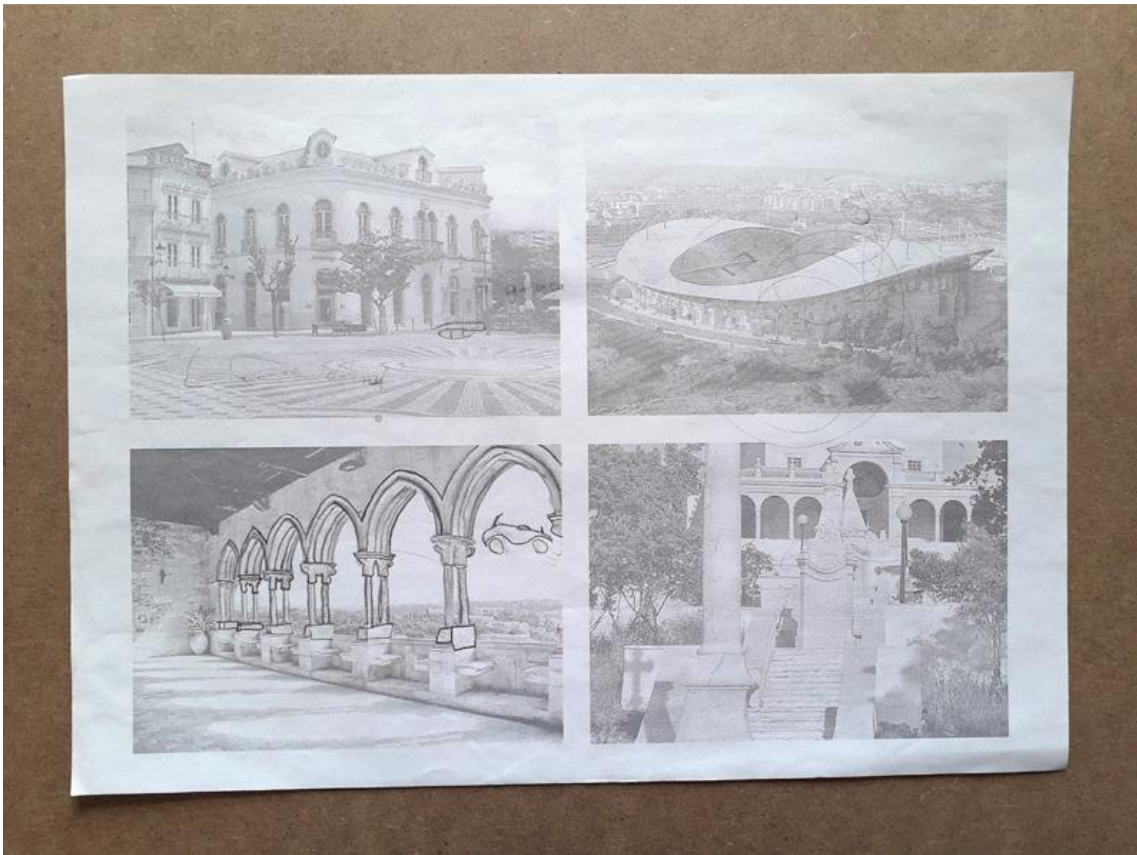
Criança A – Atividade 3



Criança B – Atividade 3

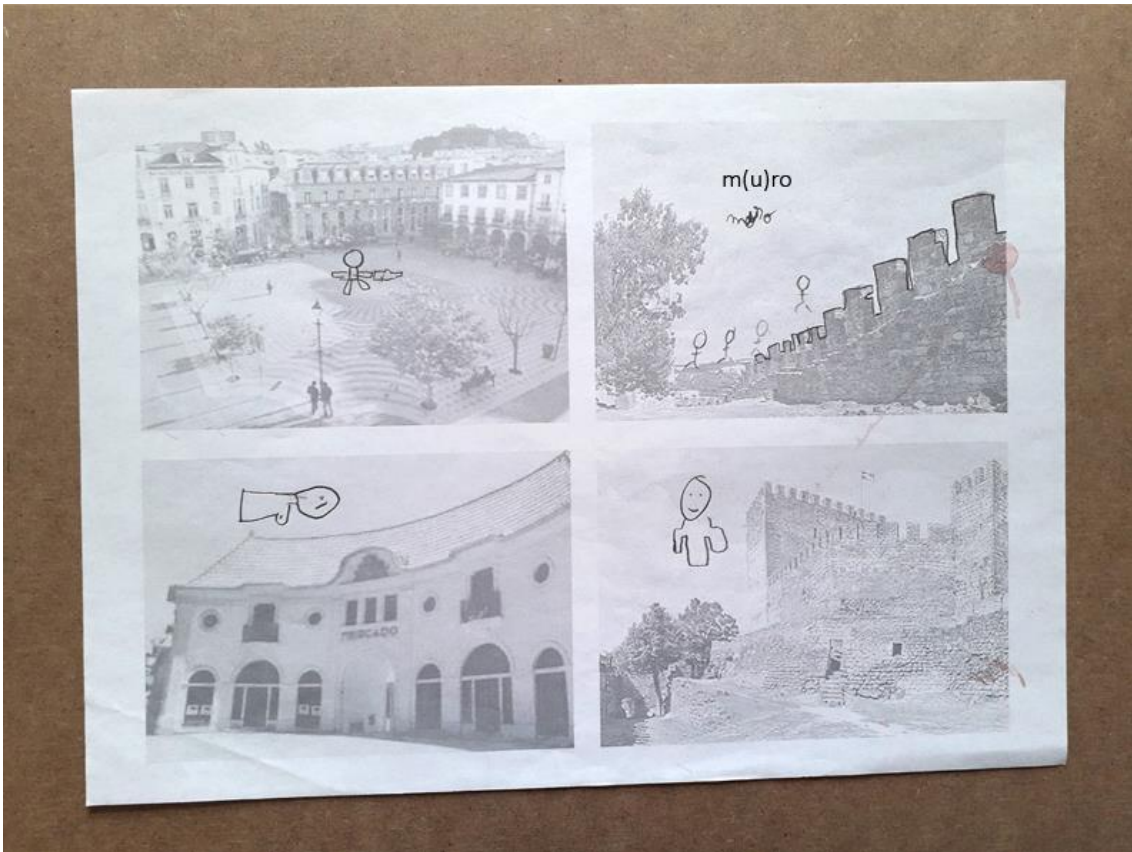


Criança C – Atividade 3



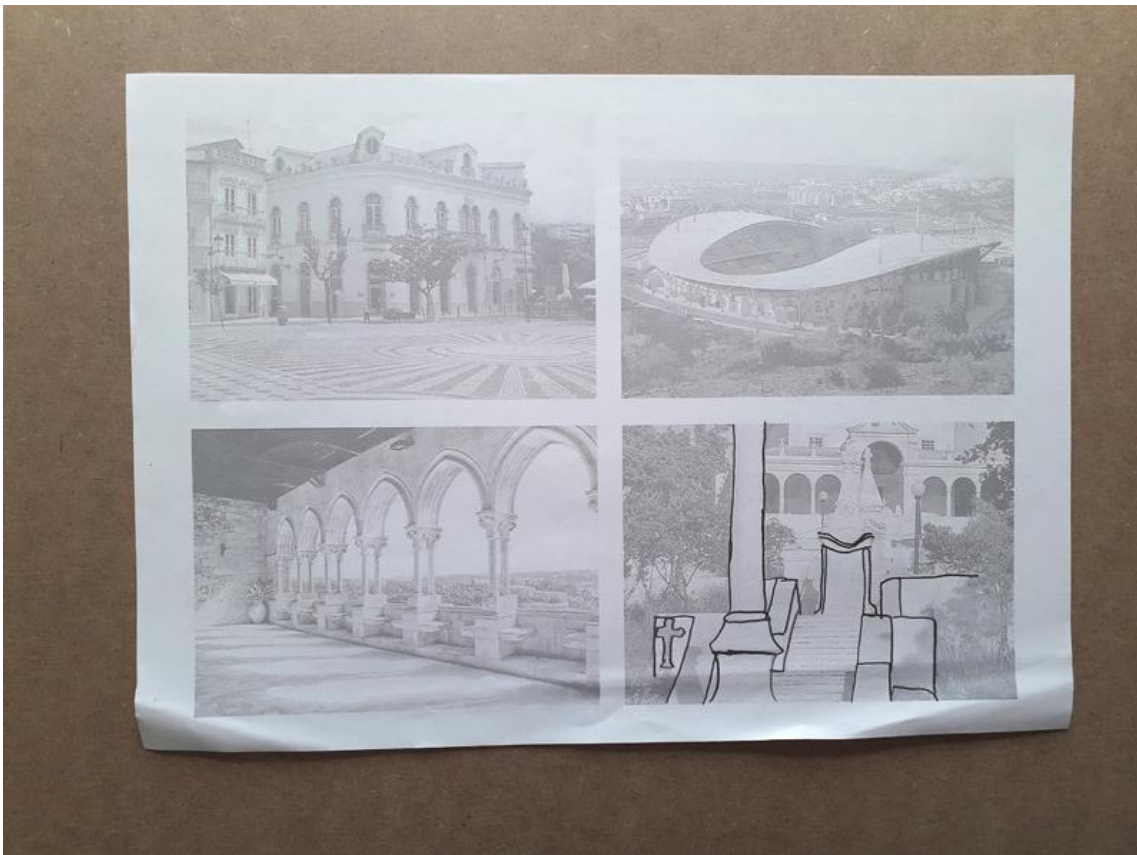
V Substitua neste desenho carros voadores.

O Futuro está neste desenho carros voadores.

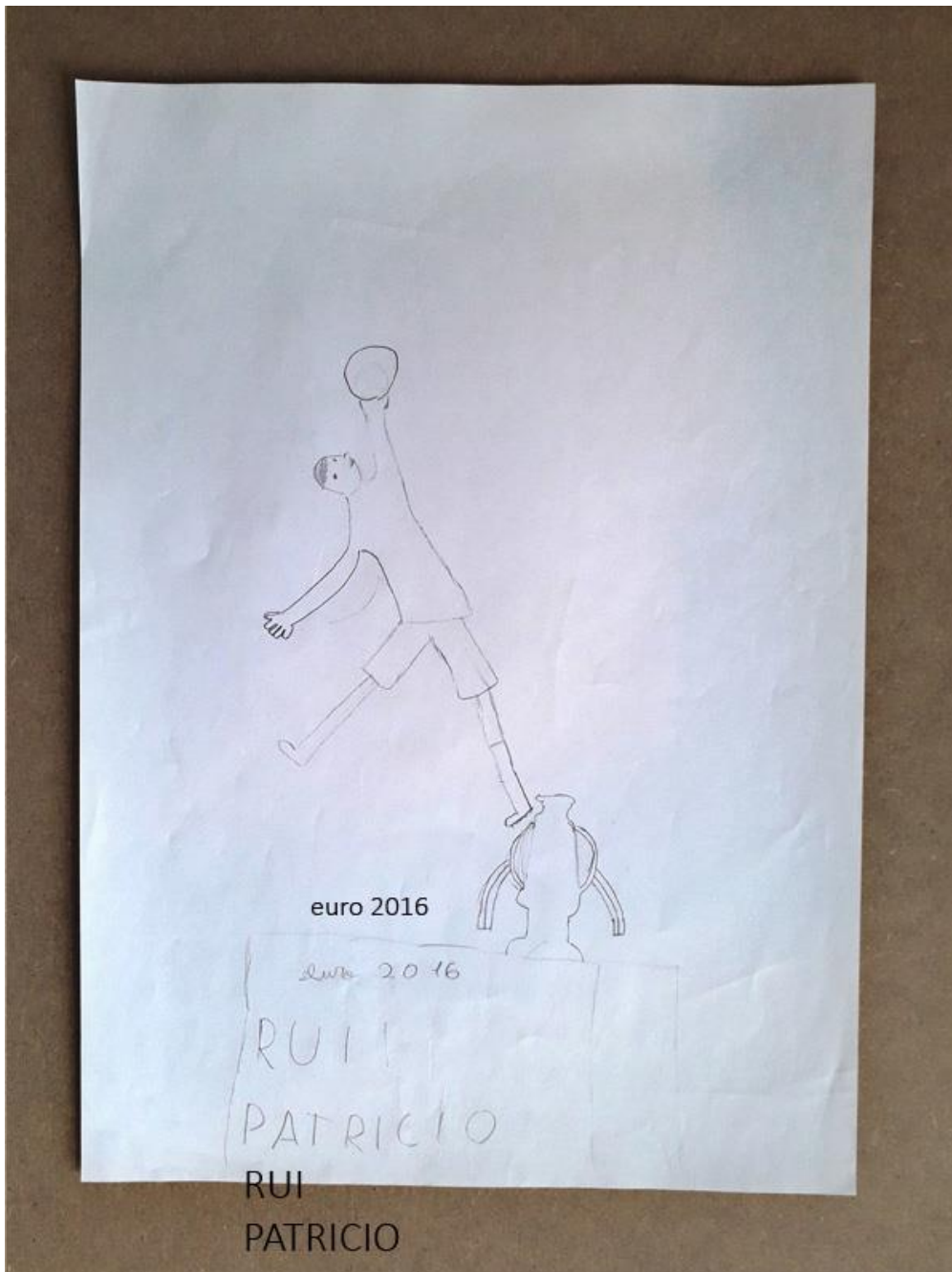


As pessoas são sobreviventes e para se protegerem dos zombies tem de construir

Criança G – Atividade 3



Criança H – Atividade 3



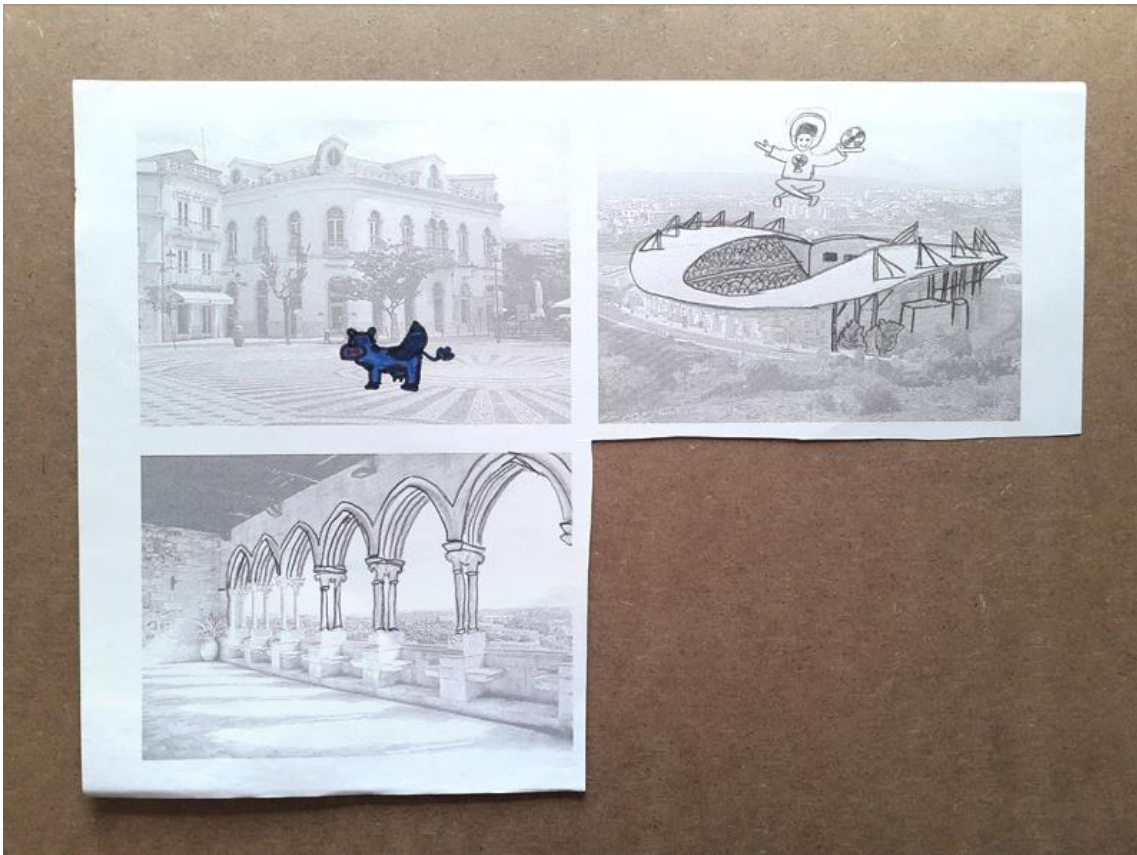
Criança I – Atividade 3



O foguete quer apanhar o Alienígena por vingança

O foguete quer apanhar o Alienígena por vingança



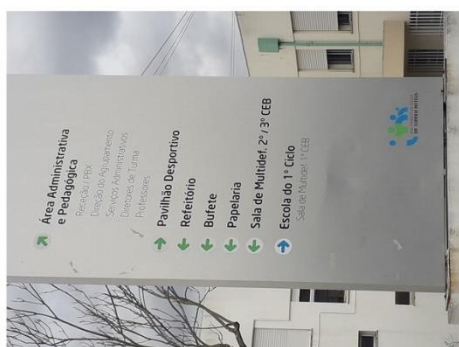
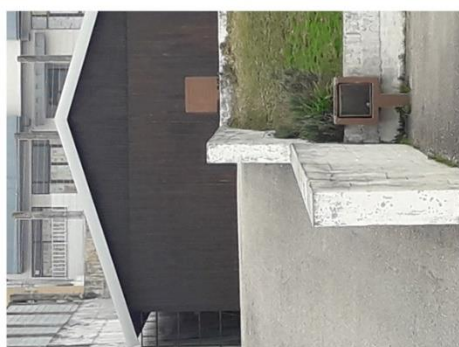
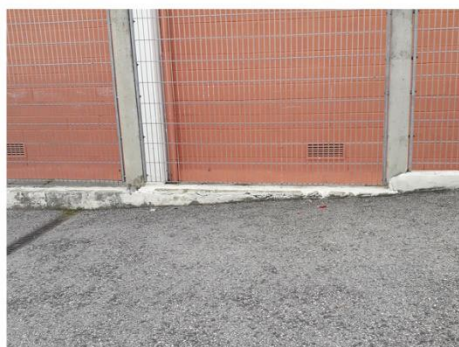


Criança K – Atividade 3



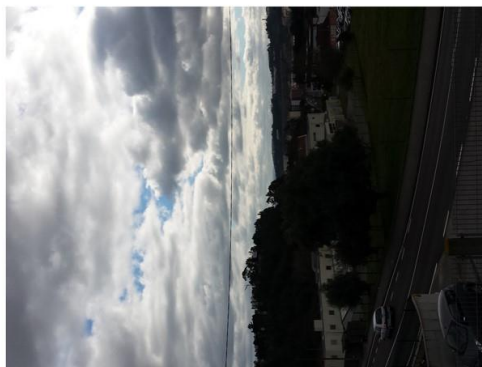
Criança L – Atividade 3

ANEXO 5 - ATIVIDADE 4A: CRIAÇÃO DE BANDA DESENHADA COM FOTOGRAFIA - CAPTAÇÕES FOTOGRÁFICAS DA ESCOLA



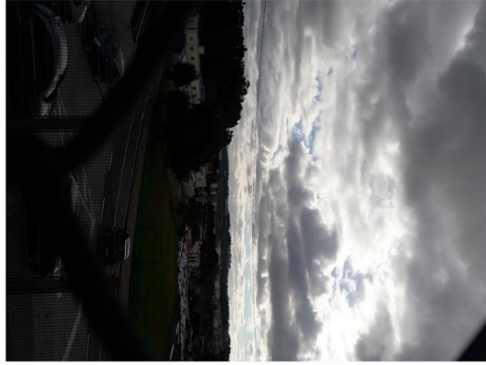
Grupo 1 - Captações Fotográficas da Escola

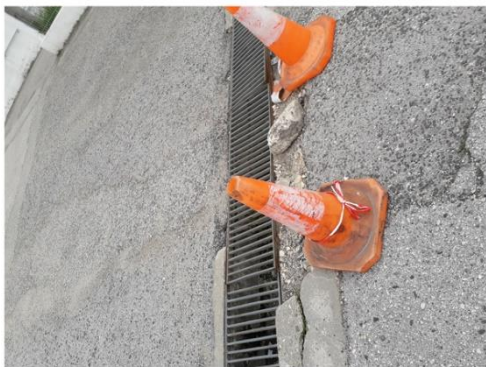
Criança D, Criança G, Criança I



Grupo 2 - Captações Fotográficas da Escola

Criança B, Criança E, Criança M





Grupo 3 - Captações Fotográficas da Escola

Criança A, Criança F, Criança K

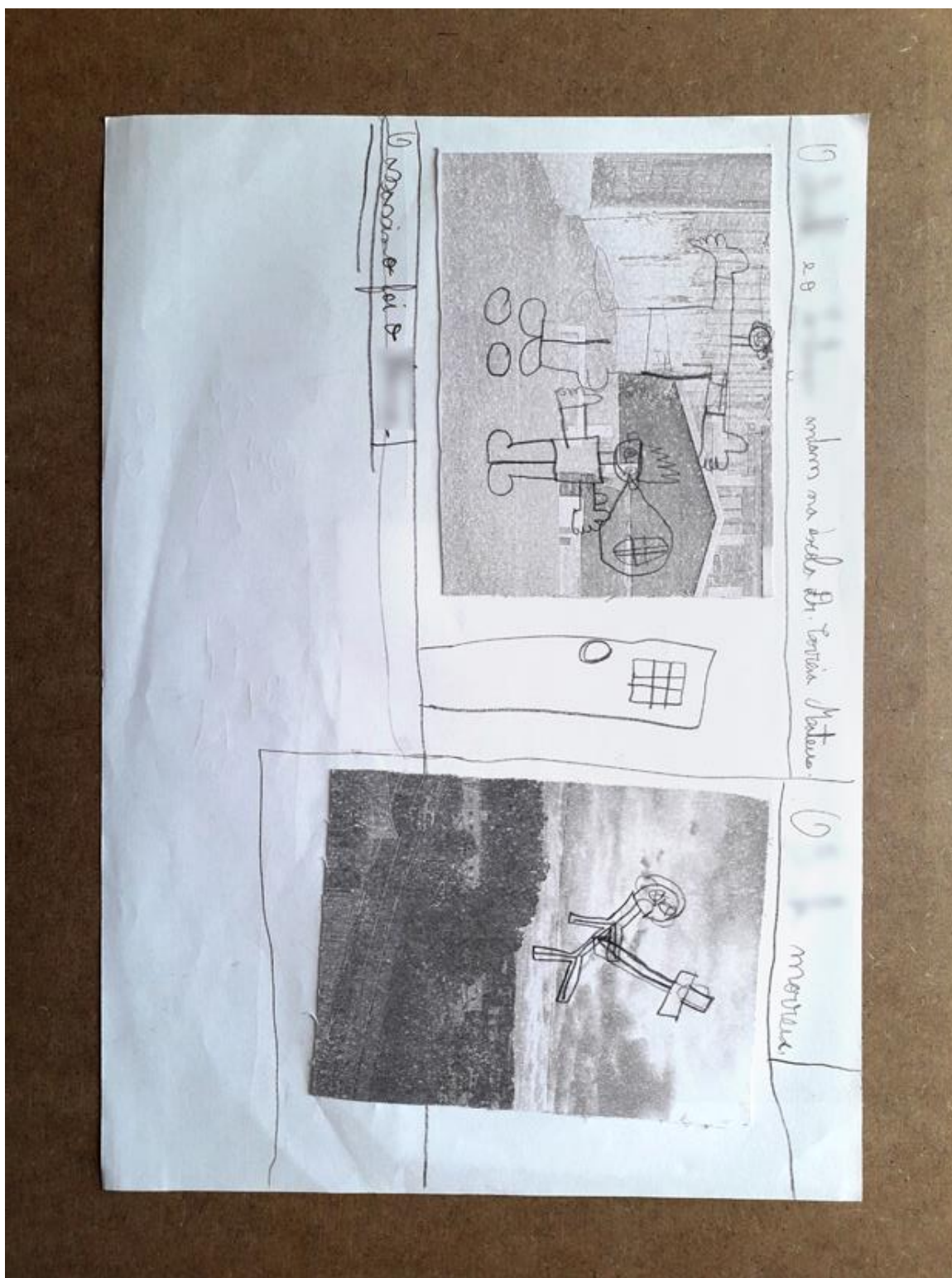




Grupo 4 - Captações Fotográficas da Escola

Criança C, Criança H, Criança J, Criança L

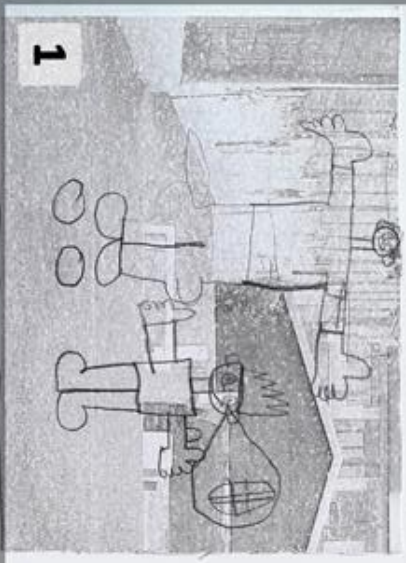
ANEXO 6 - RESULTADOS DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS (ATIVIDADE 4B: CRIAÇÃO DE BANDA DESENHADA COM FOTOGRAFIA - BANDA DESENHADA E FOTOGRAFIA)



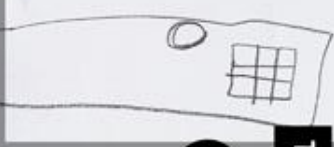
Criança B – Atividade 4

O (Criança E) e o (Criança M) andam na escola Dr. Correia Mateus.

O (Criança E) morreu.



1



2



4

O assassino foi o (Criança G).

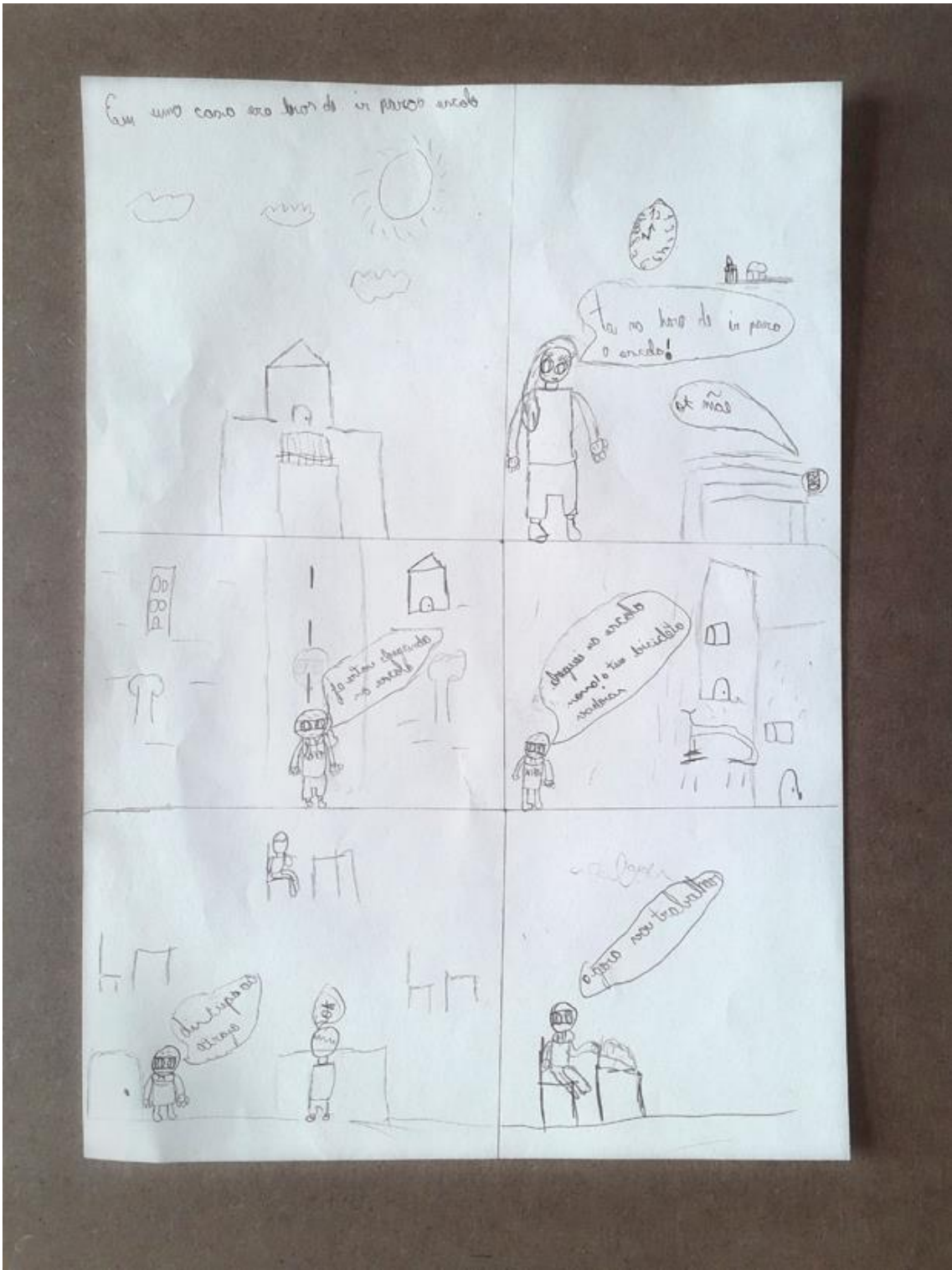
P

T(1-2)
T(2-3)
3

Criança B – Atividade 4

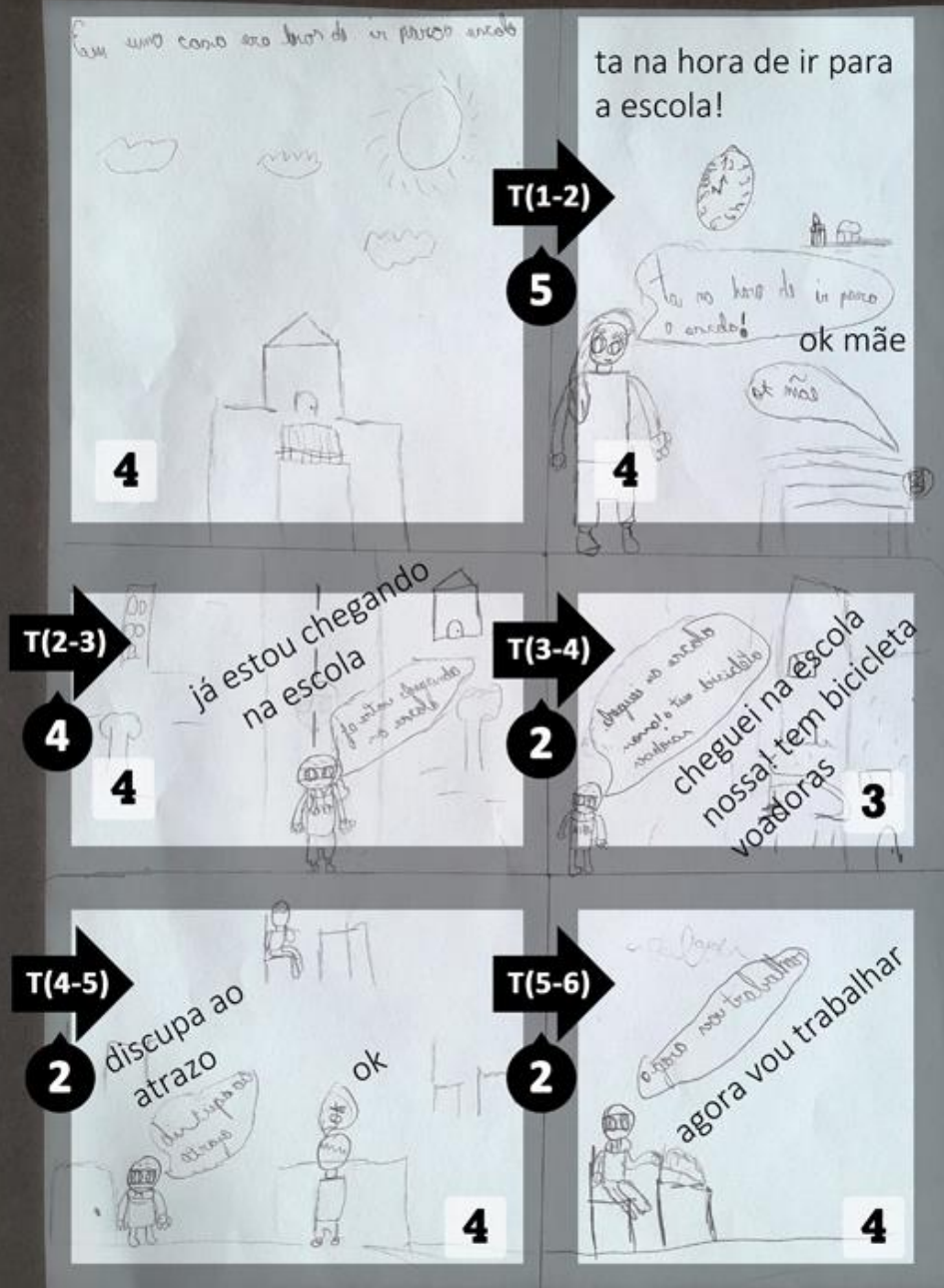


Criança B – Atividade 4



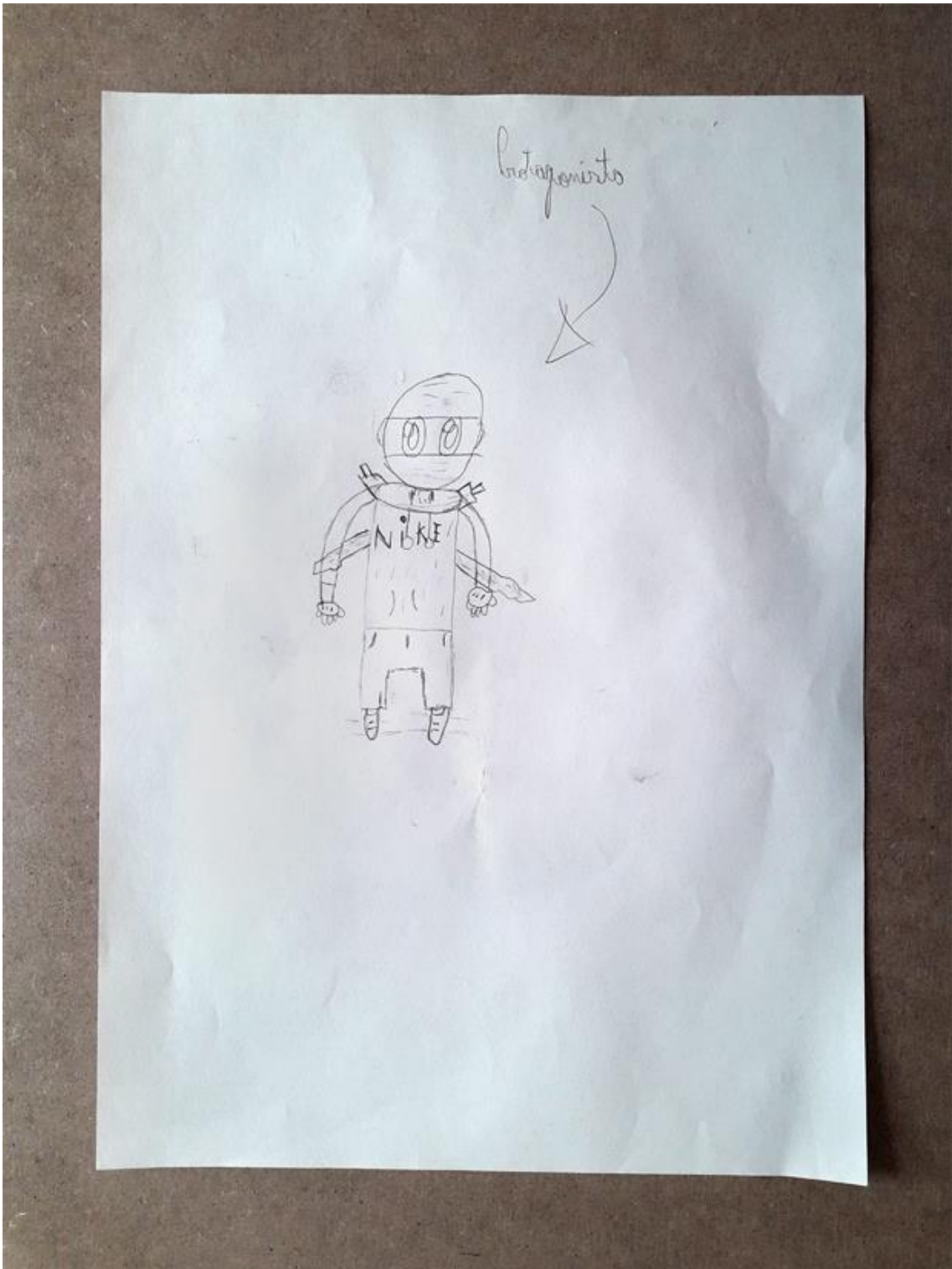
Criança E – Atividade 4

Em uma casa era horas de ir para a escola



Criança E – Atividade 4

Página 1 Análise



Criança E – Atividade 4

Página 2 Original



Criança F e Criança K – Atividade 4

Página 1 Original



Criança F e Criança K – Atividade 4



Criança M – Atividade 4

O (Criança E), o (Criança B) e o (Criança M) são grandes amigos. Eles andam no 4º ano, todos na mesma escola.

1

Recreio

caderneta eletrônica

Tome, profeso-sor. Toma, professora.

4

T(2-3)

3

4

T(1-2)

4

As vossas cadernetas

Outra vez atrasados!

buzina, buzina!

Sala do 4º ano.

Sala do 4º ano.

1

4

T(3-4)

4

O Parque a 20 anos nem tinha lava.

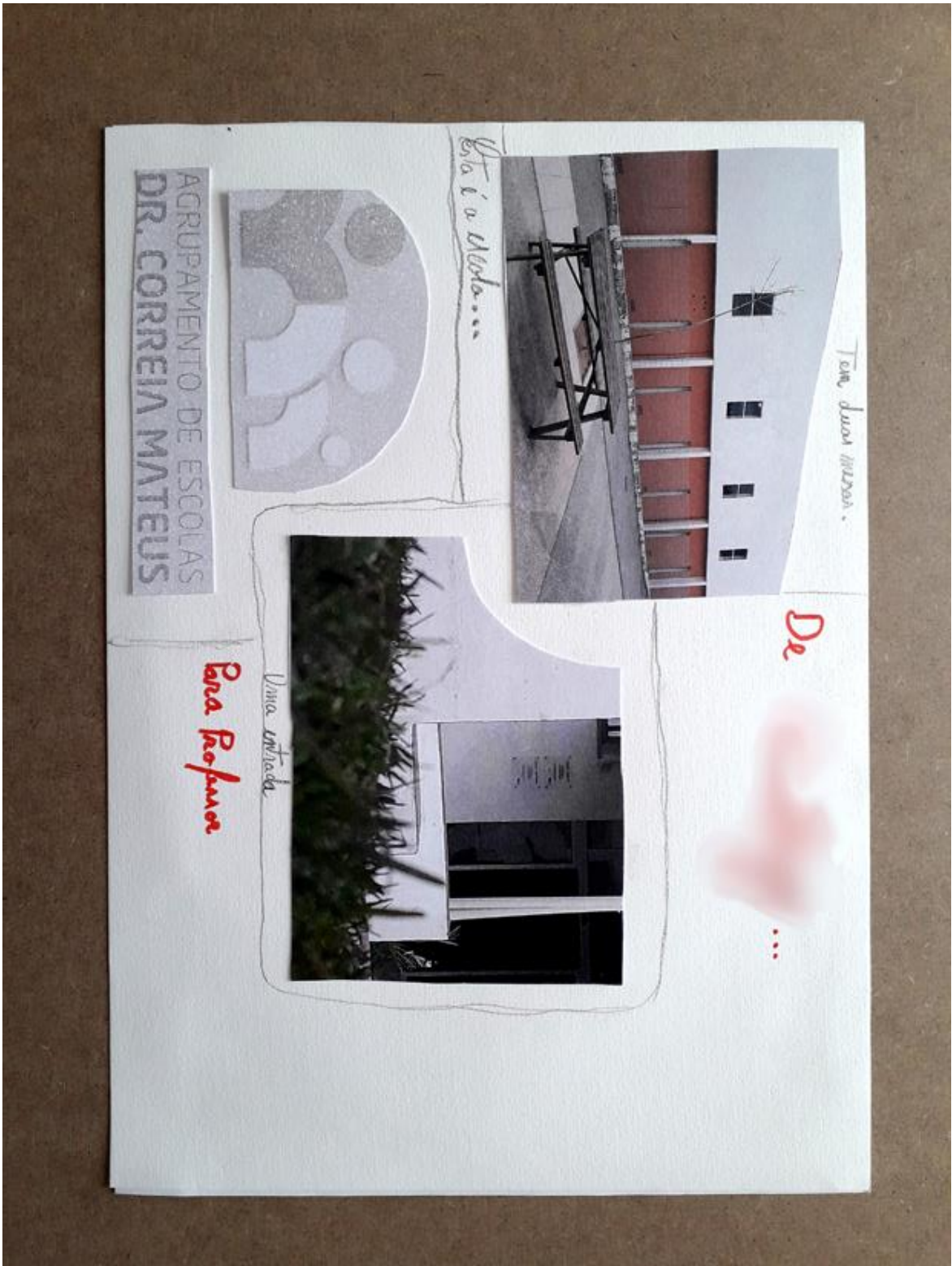
5

T(4-5)

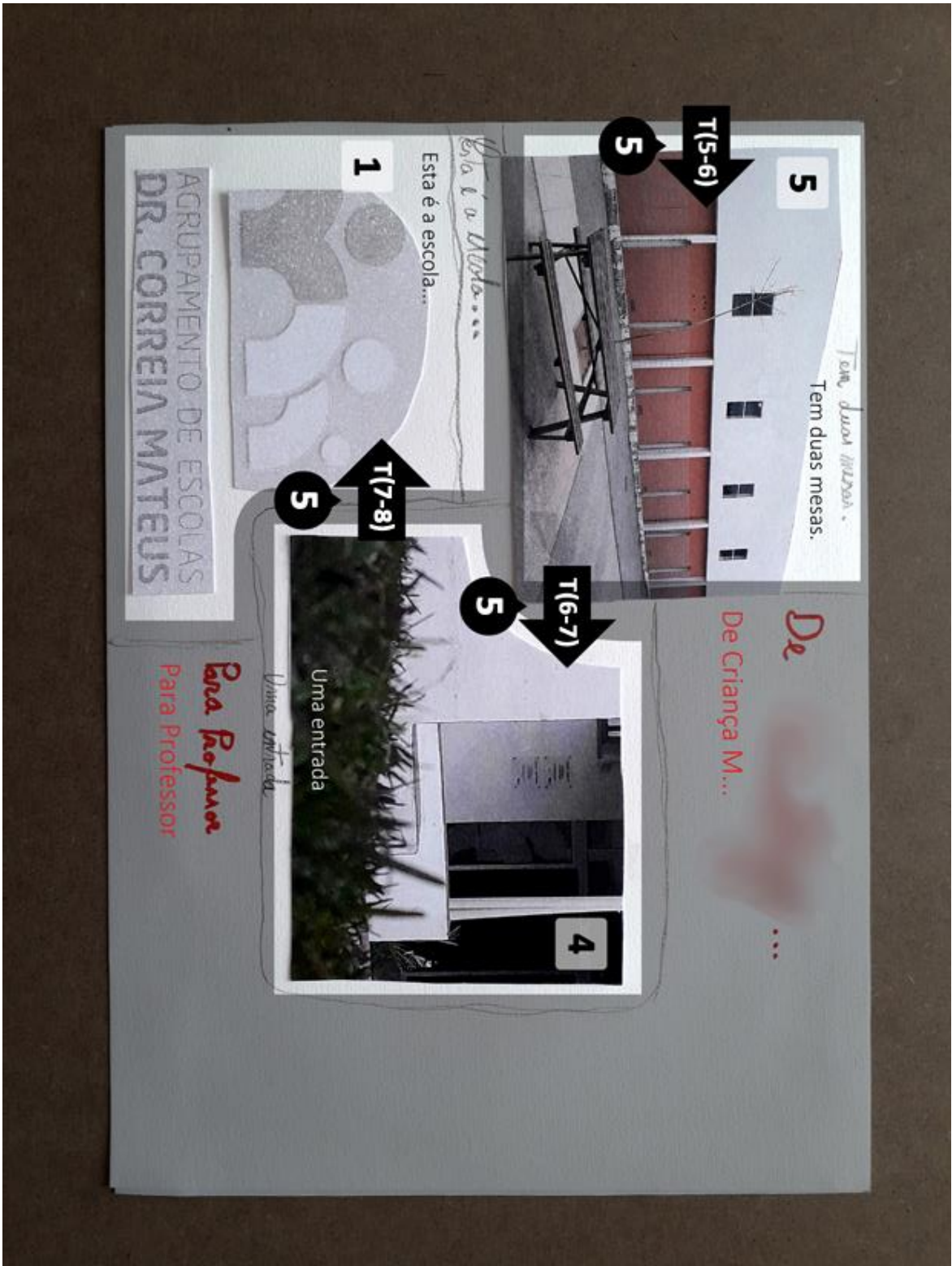
1

Eles andam no 4º ano, todos na mesma escola.

Criança M – Atividade 4

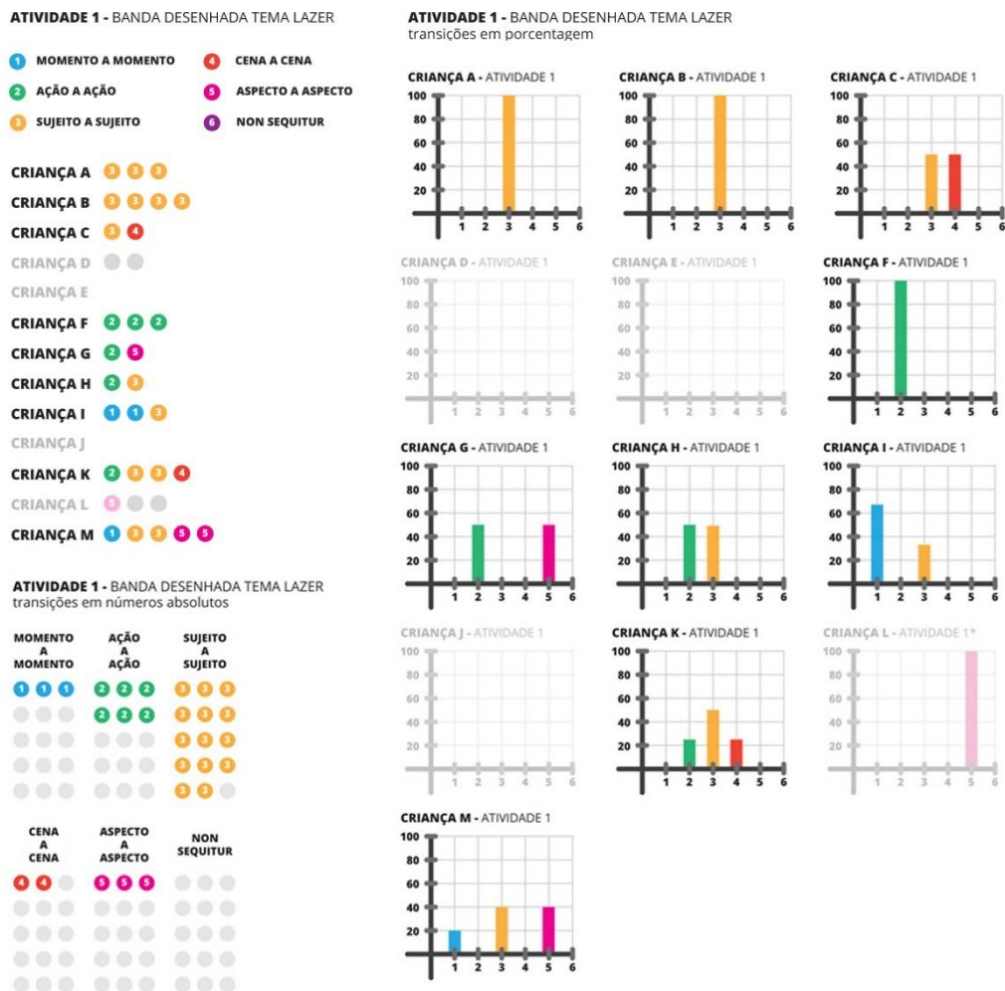


Criança M – Atividade 4



Criança M – Atividade 4

ANEXO 7 – RESULTADOS DA APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE TRANSIÇÃO



Atividade 1 - Criação de BD sobre Lazer

ATIVIDADE 2 - BANDA DESENHADA TEMA NARRATIVA COM PARTLY CLOUDY

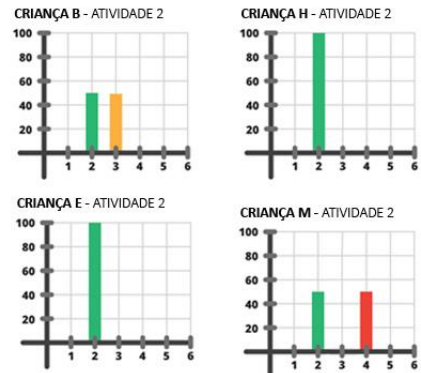
- 1 MOMENTO A MOMENTO
- 2 AÇÃO A AÇÃO
- 3 SUJEITO A SUJEITO
- 4 CENA A CENA
- 5 ASPECTO A ASPECTO
- 6 NON SEQUITUR

- CRIANÇA A
- CRIANÇA B 2 3
- CRIANÇA C
- CRIANÇA D
- CRIANÇA E 2 2
- CRIANÇA F
- CRIANÇA G
- CRIANÇA H 2 2
- CRIANÇA I
- CRIANÇA J
- CRIANÇA K
- CRIANÇA L
- CRIANÇA M 2 4

ATIVIDADE 2 - BANDA DESENHADA TEMA NARRATIVA COM PARTLY CLOUDY
resultados em números absolutos



ATIVIDADE 2 - BANDA DESENHADA TEMA NARRATIVA COM PARTLY CLOUDY
resultados em porcentagens



Atividade 2 - Criação de tirinha (baseada em Partly Cloudy)

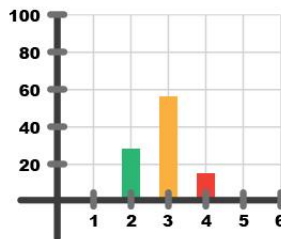
ATIVIDADE 4 - BANDA DESENHADA COM FOTOGRAFIA
TEMA A ESCOLA DAQUI 20 ANOS
resultados em porcentagens

ATIVIDADE 4 - BANDA DESENHADA COM FOTOGRAFIA TEMA A ESCOLA DAQUI 20 ANOS

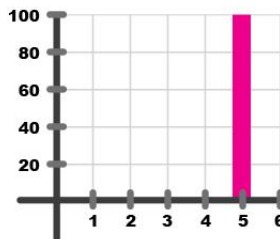
- 1 MOMENTO A MOMENTO
- 2 AÇÃO A AÇÃO
- 3 SUJEITO A SUJEITO
- 4 CENA A CENA
- 5 ASPECTO A ASPECTO
- 6 NON SEQUITUR

- CRIANÇA B 2 2 3 3 3 3 3 4
- CRIANÇA E 2 2 2 4 5
- CRIANÇA F 5 5 5
- CRIANÇA K 5 5 5
- CRIANÇA M 4 4 5 5 5 5

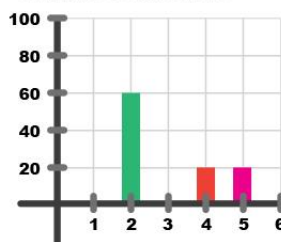
CRIANÇA B - ATIVIDADE 4



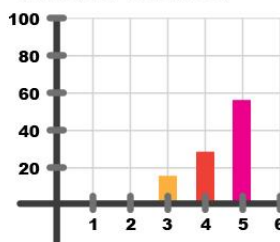
CRIANÇAS F e K - ATIVIDADE 4



CRIANÇA E - ATIVIDADE 4



CRIANÇA M - ATIVIDADE 4



Atividade 4b - Criação de BD com suas fotografias

ANEXO 8 – RESULTADOS DA ANÁLISE DE COMBINAÇÕES DE IMAGEM-PALAVRA

ATIVIDADE 1 - BANDA DESENHADA TEMA LAZER

- 1 ESPECÍFICA DA PALAVRA 4 INTERSECCIONAL 7 MONTAGEM
2 ESPECÍFICA DA IMAGEM 5 INTERDEPENDENTE I APENAS IMAGEM
3 ESPECÍFICA DA DUPLA 6 PARALELA P APENAS PALAVRA

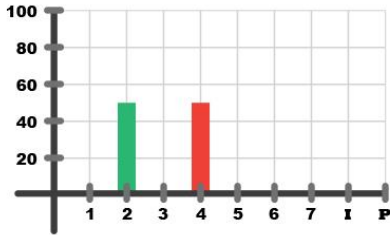
- CRIANÇA A** 2 2 4 4
CRIANÇA B 2 2 2 4 4
CRIANÇA C 1 2 4
 CRIANÇA D
 CRIANÇA E
CRIANÇA F 2 2 3 4
CRIANÇA G 4 I I
CRIANÇA H 2 4 I
CRIANÇA I I I I P
 CRIANÇA J
CRIANÇA K 7 7 7 7 7
 CRIANÇA L
CRIANÇA M 5 7 I I I I

ATIVIDADE 1 - BANDA DESENHADA TEMA LAZER combinações em números absolutos

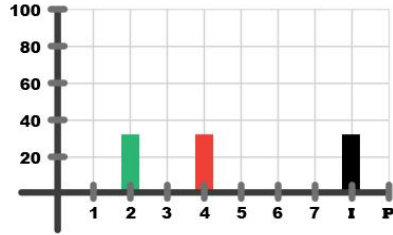
ESPECÍFICA DA PALAVRA	ESPECÍFICA DA IMAGEM	ESPECÍFICA DA DUPLA
1	2 2 2	3
	2 2 2	
	2 2 2	
INTER SECCIONAL	INTER DEPENDENTE	PARALELA
4 4 4	5	
4 4 4		
4 4		
MONTAGEM	APENAS IMAGEM	APENAS PALAVRA
7 7 7	I I I	P
7 7 7	I I I	
	I I I	
	I	

ATIVIDADE 1 - BANDA DESENHADA TEMA LAZER
combinações em porcentagem

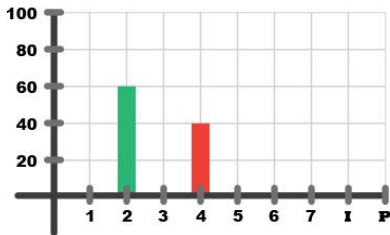
CRIANÇA A - ATIVIDADE 1



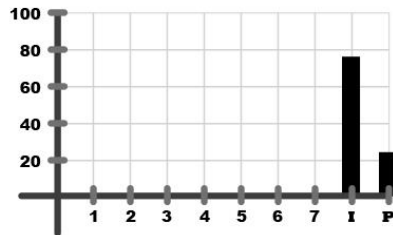
CRIANÇA H - ATIVIDADE 1



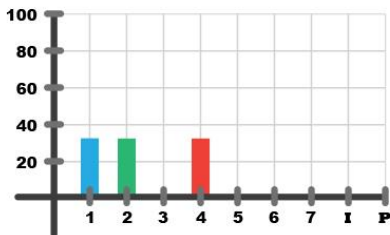
CRIANÇA B - ATIVIDADE 1



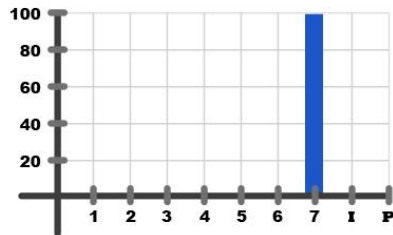
CRIANÇA I - ATIVIDADE 1



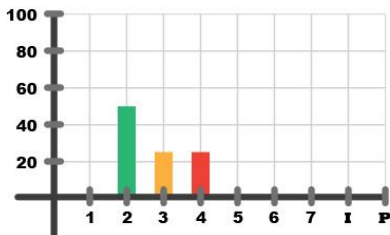
CRIANÇA C - ATIVIDADE 1



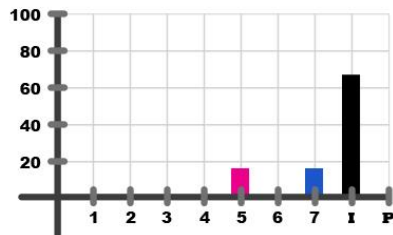
CRIANÇA K - ATIVIDADE 1



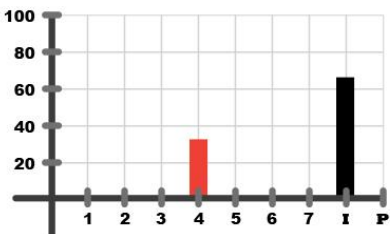
CRIANÇA F - ATIVIDADE 1



CRIANÇA M - ATIVIDADE 1



CRIANÇA G - ATIVIDADE 1



Atividade 1 - Criação de BD sobre Lazer

ATIVIDADE 2 - BANDA DESENHADA TEMA NARRATIVA COM PARTLY CLOUDY

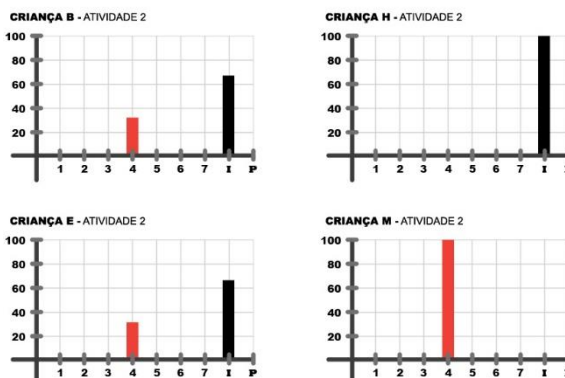
- 1 ESPECÍFICA DA PALAVRA 4 INTERSECCIONAL 7 MONTAGEM
- 2 ESPECÍFICA DA IMAGEM 5 INTERDEPENDENTE I APENAS IMAGEM
- 3 ESPECÍFICA DA DUPLA 6 PARALELA P APENAS PALAVRA

- CRIANÇA A
- CRIANÇA B 4 I I
- CRIANÇA C
- CRIANÇA D
- CRIANÇA E 4 I I
- CRIANÇA F
- CRIANÇA G
- CRIANÇA H I I I
- CRIANÇA I
- CRIANÇA J
- CRIANÇA K
- CRIANÇA L
- CRIANÇA M 4 4 4

ATIVIDADE 2 - BANDA DESENHADA
TEMA NARRATIVA COM PARTLY CLOUDY
resultados em números absolutos

ESPECÍFICA DA PALAVRA	ESPECÍFICA DA IMAGEM	ESPECÍFICA DA DUPLA
INTERSECCIONAL	INTERDEPENDENTE	PARALELA
4 4 4	4 4	
MONTAGEM	APENAS IMAGEM	APENAS PALAVRA
	I I I	
	I I I	
	I	

ATIVIDADE 2 - BANDA DESENHADA
TEMA NARRATIVA COM PARTLY CLOUDY
resultados em porcentagens



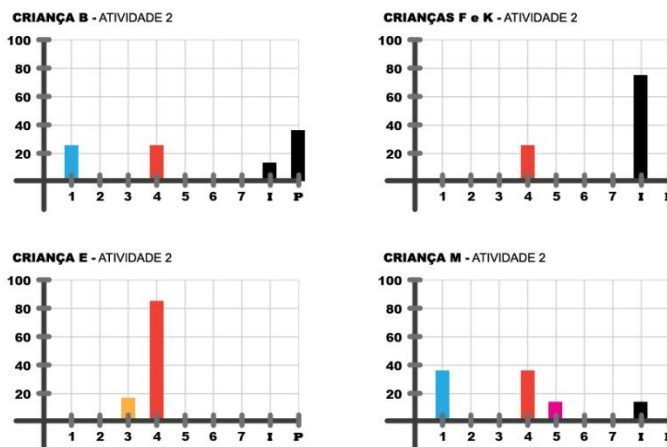
Atividade 2 - Criação de tirinha (baseada em Partly Cloudy)

ATIVIDADE 4 - BANDA DESENHADA COM FOTOGRAFIA TEMA A ESCOLA DAQUI 20 ANOS

- 1 ESPECÍFICA DA PALAVRA 4 INTERSECCIONAL 7 MONTAGEM
- 2 ESPECÍFICA DA IMAGEM 5 INTERDEPENDENTE I APENAS IMAGEM
- 3 ESPECÍFICA DA DUPLA 6 PARALELA P APENAS PALAVRA

- CRIANÇA B 1 1 4 4 I P P P
- CRIANÇA E 3 4 4 4 4 4
- CRIANÇA F 4 I I I
- CRIANÇA K
- CRIANÇA M 1 4 4 4 5 I

ATIVIDADE 4 - BANDA DESENHADA COM FOTOGRAFIA
TEMA A ESCOLA DAQUI 20 ANOS
resultados em porcentagens



Atividade 4b - Criação de BD com suas fotografias

ANEXO 9 - MATERIAL DE APOIO ÀS SESSÕES



Material de Apoio (2ª Sessão) - Páginas de *O Gorila Sapateador*



Material de Apoio (2ª Sessão) - Página de *Como Fazer um Trabalho de História Utilizando Fontes*



Material de Apoio (3ª Sessão) - Frame de *Partly Cloudy* (Reher, K. (produtor), & Sohn, P. (realizador). (2009). *Partly Cloudy* [Curta de animação]. Estados Unidos da América: Pixar Animation Studios)