UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE BELAS-ARTES

EDUCAÇÃO PARA A CULTURA VISUAL NOS *MÉDIA* SOCIAIS [EVMS]

O *meme* e a cultura do *Remix* no desenvolvimento de competências para o empoderamento visual e mediático nos ensinos básico e secundário

Felipe Teixeira Aristimuño

Doutoramento em Belas-Artes
Especialidade de Multimédia

Tese orientada pelo Prof. Doutor João Paulo Queiroz,
especialmente elaborada para a obtenção do grau de doutor

2019

(Esta página foi intencionalmente deixada em branco)

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE BELAS-ARTES

EDUCAÇÃO PARA A CULTURA VISUAL NOS *MÉDIA* SOCIAIS [EVMS]

O *meme* e a cultura do *Remix* no desenvolvimento de competências para o empoderamento visual e mediático nos ensinos básico e secundário

Felipe Teixeira Aristimuño

Doutoramento em Belas-Artes – Especialidade de Multimédia

Tese orientada pelo Prof. Doutor João Paulo Queiroz, especialmente elaborada para a obtenção do grau de doutor

Júri:

Presidente: *Doutora Susana de Sousa Dias de Macedo, Professora Auxiliar e membro do Conselho Científico da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, Presidente do júri por nomeação da Presidente do Conselho Científico desta Faculdade, Profa. Doutora Maria João Pestana Noronha Gamito, nos termos do nº 2.1. do Despacho nº 5011/2019, do Diário da República, 2ª série, nº 96, de 20 de maio;*

Vogais:

Doutora Ana Luísa Fernandes Paz, Professora Auxiliar Convidada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;

Doutor Leonardo Augusto Verde Réis Charréu, Professor Adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa;

Doutora Sara Jesus Gomes Pereira, Professora Associada do Departamento de Ciências da Comunicação do Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho;

Doutor Heitor Manuel Pereira Pinto da Cunha e Alvelos, Professor Associado da Faculdade de Belas-Artes da Universidade do Porto;

Doutor Rogério Paulo Raposo Alves Taveira, Professor Auxiliar da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa.

Doutor João Paulo Gomes de Araújo Queiroz, Professor Auxiliar da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa [orientador].

Doutoramento Financiado pelo Programa de Bolsas de Doutoramento da Universidade de Lisboa

2019

(Esta página foi intencionalmente deixada em branco)

Declaração de autoria

Eu, Felipe Teixeira Aristimuño, declaro que a tese de doutoramento intitulada "Educação para a Cultura Visual nos *Média* Sociais [EVMS] – O *meme* e a cultura do *Remix* no desenvolvimento de competências para o empoderamento visual e mediático nos ensinos básico e secundário" é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas na bibliografia ou outras listagens de fontes documentais, tal como todas as citações diretas ou indiretas têm devida indicação ao longo do trabalho segundo as normas académicas.

O Candidato

Lisboa, 31 de outubro de 2019

(Esta página foi intencionalmente deixada em branco)

Resumo

Investigamos, no âmbito deste projeto de doutoramento, os modos de consumo e expressão visual próprios dos *média* sociais, tendo como foco os conteúdos digitais *remixados* conhecidos como *memes*. O que procuramos observar são as potencialidades desses conteúdos enquanto linguagem capaz de promover empoderamentos visuais e mediáticos (nos âmbitos político e cultural) de diversos atores nos *média* sociais, algo pertinente no enquadramento de uma educação artística sob o paradigma da cultura visual.

O objetivo deste trabalho foi construir, portanto, uma nova proposta curricular transversal aos domínios do ensino de arte e da educação para os *média* nos ensinos básico e secundário, sendo necessário para isso descobrir quais seriam as competências relevantes e urgentes para o desenvolvimento dos empoderamentos visuais e mediáticos no nosso contexto educativo.

A partir de um paradigma crítico, desenvolvemos um modelo metodológico qualitativo baseado nas abordagens da investigação-ação e etnografia para a internet, desde o qual construímos um plano de trabalhos teórico-prático. Deste modo, iniciamos esta investigação com um debate teórico, no sentido de delimitar tanto o objeto da investigação, os *memes*, quanto identificar a sua pertinência dentro do nosso campo de investigação, a educação para a cultura visual. De forma articulada, desenvolvemos um trabalho de campo, onde propusemos uma série de experiências em sala de aula, a fim de discutir e experimentar no terreno diferentes respostas às nossas hipóteses e questões.

Com base nos diálogos e resultados obtidos nessas ações, concebeu-se a proposta curricular que denominamos como “Educação para a Cultura Visual nos *Média* Sociais [EVMS]”.

Palavras-chave: cultura visual; *meme* de internet; *média* social; educação artística; competências visuais

(Esta página foi intencionalmente deixada em branco)

Abstract

Remixed digital media content, known as internet memes, is the central research object of this PhD thesis. More specifically, what I observed is the potential of using such content as a language capable of promoting visual and media empowerment (political and cultural) for various actors in social media, which I assume as pertinent in the context of visual culture art education.

The aim of this project has been to build a new curricular proposal across the school subjects of art and media education in secondary education. For this endeavour, I considered it extremely necessary to discover and classify a set of relevant and urgent skills for the development of visual empowerments in our educational context.

From the development of a critical paradigm based on the methodological approaches of action research and ethnography for the internet, a theoretical and practical work plan was built, starting with textual and visual research, proceeded and articulated with field work. These studies have been guided by an essentially qualitative and critical methodological model, from which a series of practical classroom experiments have been performed, in order to answer the project's main and underlying research questions.

Based on the dialogues and results obtained in the field work, the curriculum proposal called "Visual Culture Education in Social Media [EVMS]" has been designed.

Keywords:

Visual culture; meme; social media; art education; media skills

(Esta página foi intencionalmente deixada em branco)

Agradecimentos

A todos os alunos e docentes que colaboraram com este projeto, em especial aos professores Teresa Canto e Castro, António Ramos, Luís Pereira, Sofia Matalonga-Jorge e Ana Tudela Sousa.

Ao orientador desta tese de doutoramento, Professor Doutor João Paulo Queiroz, que tem orientado e apoiado minhas investigações durante todo o meu percurso académico em Portugal.

Às instituições de ensino que cooperaram com este projeto: Escola Secundária António Damásio, Escola Secundária Dom Dinis, Colégio Pedro Arrupe, Centro de Formação de Escolas António Sérgio, Instituto de Educação e Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa.

Aos apoios científico e financeiro concedidos a este projeto por esta universidade, por meio do Centro de Investigação e Estudo em Belas-Artes (CIEBA) e da Bolsa Individual de Doutoramento da Universidade de Lisboa, sem os quais este trabalho não teria sido possível de ser concretizado.

(Esta página foi intencionalmente deixada em branco)

Índice

Capítulo 1
Introdução 01
1.1 Enquadramento da problemática:
as competências situadas de *média* social e o desenvolvimento
curricular em artes visuais 03
1.1.1 O [EVMS] enquanto currículo crítico 07
1.2 Enquadramento dos conceitos de base 10
1.2.1 Definindo o *meme* 11
1.2.2 Definindo o *média* social 13
1.2.3 Definindo o empoderamento visual e mediático 16
1.3 O que representa o enquadramento teórico do projeto [EVMS] 21
1.4 Teoria e prática: bases da metodologia para o trabalho de campo 22
1.5 Conclusão 23

Capítulo 2
Discursos visuais e mediáticos:
Estudos Culturais, Estudos de *Média* e *Performances Studies*
na Educação para a Cultura Visual 26
2.1 Construindo um modelo de argumentação para a cultura visual:
quando argumentos iluminam imagens e vice-versa 27
2.1.1 Modos de argumentar: articulando o geral com o particular 28
2.2 Teoria de Fundo
Mapeando as bases do modelo de análise crítica da [EVMS] 30
2.2.1 Estudos da Cultura Visual 30
2.2.2 Teoria crítica como base para os estudos da cultura visual 33
2.2.3 Percecionar e criar o visual nos *média* como algo coletivo 36
2.2.4 Semiologia, Pós-estruturalismo, Estudos Culturais
e a dimensão ideológica dos *média* 38
2.2.5 A metáfora dos mitos modernos para percebermos ideologias 41
2.2.6 Dominantes, negociadores e opositores:
diferentes posições para a análise de um mesmo discurso visual 49
2.3 Teoria Focal
Um modelo de ação crítica e performativa para o [EVMS] 57
2.3.1 Abordagem performativa 58
2.3.2 *Culture Jamming*: transgressão e transformação social 66
2.3.3 Cultura participativa 72
2.3.4 Cultura do *Remix* 77
2.3.5 Novos desafios: cultura da plataforma e economia compartilhada 81
2.3.6 Aplicando os conceitos ao nosso universo educativo:
A metáfora das literacias na Educação para os *Média* e Cultura Visual 83
2.4 Discussão 90

Capítulo 3
Abordagem metodológica do Projeto [EVMS] 94
3.1 Paradigma crítico para a investigação baseada em sala de aula:
Investigação-ação e etnografia para a internet 95
3.1.1 Contributos da etnografia para internet ao projeto [EVMS] 99
3.1.2 Investigação-ação baseada em sala de aula
como inspiração na etnografia para a internet 102

3.2 Desenho metodológico do Projeto [EVMS] 103
3.2.1 Universo e amostragem do projeto [EVMS] 104
3.2.2 Observações participantes – contextos educativos e redes sociais 107
3.2.3 Plano de ação e prática educativa em artes visuais
Planificação das atividades práticas 112
3.2.4 Confiabilidade e avaliação de dados 114
3.3 Conclusão 116

Capítulo 4
Trabalho de campo
Narrativa e reflexão das atividades desenvolvidas em contexto escolar 118
4.1 - Ações com alunos 120
4.1.1 As culturas do *remix* e da contribuição no ensino de artes 120
4.1.2 Temas transversais na criação de conteúdos de *média* social 135
4.1.3 Educação para os *média* nas aulas de artes 150
4.1.4 Conclusão 163
4.2 - Ações com professores 165
4.2.1 Interpretação de imagens de *média* social 165
4.2.2 *Memes*, *social videos*, infográficos, citações como proposta curricular
para as artes visuais 178
4.2.3 Formação contínua de professores 192

Capítulo 5
Currículo EVMS
Proposta curricular da Educação para a Cultura Visual nos *Média* Sociais 216
5.1 - Apresentação 216
5.1.1 Justificativa 217
5.2 - Enquadramento do [EVMS] 219
5.3 - Manifesto da Educação para a Cultura Visual nos *Média* Sociais 222
4.3.1 Princípio da desconstrução dos sujeitos 223
4.3.2 Princípio do poder visual 226
4.3.3 Princípio da hiper-realidade 229
5.4 - Propostas de estratégias para as áreas de aplicação do [EVMS] 230
5.4.1 Estratégia 1: Os *Atlas Mnemozynes* como aproximação inicial 231
5.4.2 Estratégia 2: utilizando os *Trends* como motivadores 235
5.4.3 Estratégia 3: as manchetes do dia como antídoto das *fake-news* 237
5.4.4 Quadro de aplicação das estratégias por áreas do [EVMS] 239
5.5 - Conclusão 240

Capítulo 6
Conclusão
Revisão global do projeto [EVMS] 241
6.1 - Síntese e relevância do projeto [EVMS] 242
6.2 - Objetivos propostos e alcançados 243
6.3 - Resultado e Discussão 244
6.3.1 Discussão teórica 244
6.3.2 Resultados das ações de campo com alunos e professores 249
6.4 - Considerações finais 252

Referências 254

Apêndice A .... Plano de trabalhos do Projeto [EVMS]
Apêndice B .... Planificação da primeira ação com alunos
Apêndice C .... Inquérito aplicado na primeira ação com alunos
Apêndice D .... Material de apoio das ações com alunos
Apêndice E .... Planificação da segunda ação com alunos

Apêndice F ..... Planificação da terceira ação com alunos
Apêndice G ..... Planificação da primeira e segunda ação com professores
Apêndice H ..... Planificação da terceira ação com professores
Apêndice I ..... Material de apoio das ações com professores

Lista de Figuras

Figura 01 – Do *Selfie* ao autorretrato enquanto performance 09
Figura 02 – Richard Dawkins – O Profeta de Darwin 10
Figura 03 – Exemplo de *memes* criados a partir de signos culturais apropriados 13
Figura 04 – Exemplo de arte urbana com função de *média* social. 15
Figura 05 – Rostos de Alexandre, Franco e Elizabeth II impressos em moedas 18
Figura 06 – Grafiti atribuído ao artista urbano britânico Banksy 19
Figura 07 – Imagem extraída da obra de John Berger (1972) *Ways of Seeing* 28
Figura 08 – Fotograma da obra de Nigel Spivey (2005) "How Art Made The World" 32
Figura 09 – Capas da revista canadiana Adbusters (1993; 2017) 35
Figura 10 – O *meme* "expectativa e realidade" 37
Figura 11 – Gráfico contendo a busca textual "ideologia de género" 43
Figura 12 – Comparação entre atividades conforme o género, Porto Editora. 44
Figura 13 – Ilustrações do artigo *"How Pink Became a Color for Girls.* 45
Figura 14 – Fala de Carla Dorgan sobre ideologia de género na educação 46
Figura 15 – *Meme*s publicados na página do Facebook do ENDA 48
Figura 16 – Exemplo do uso da linguagem dos *talking heads* 50
Figura 17 – *Remix* ironizando o excesso da utilização do *talking head* 51
Figura 18 – *The silent majority stands with trump* 53
Figura 19 – publicações de apoio a Donald Trump nas redes sociais 54
Figura 20 – publicações de sátira a Donald Trump nas redes sociais 55
Figura 21 – David Hockney recria o "Baco de Caravaggio" 59
Figura 22 – Exemplos de *meme*s políticos de *fakenews* 61
Figura 23 – Tapa na Pantera 62
Figura 24 – Alguns comentários publicados no vídeo "Tapa na Pantera" 63
Figura 25 – Captura de ecrã do site "O Sensacionalista" 65
Figura 26 – Imagens extraídas da página "Caneta Desmanipulafora" 65
Figura 27 – Fotografia da performance da banda Pussy Riot 68
Figura 28 – *Meme*s decorrentes da prisão das artistas da banda russa Pussy Riot. 68
Figura 29 – *Meme*s extraídos da *hashtag* #autarquicas2017 no Tweeter 70
Figura 30 – Captura de ecrã da Página "*Meme*s Feministas para Mulheres de Armas" 71
Figura 31 – Captura de ecrã da Página "*Meme*s sem Classe" 71
Figura 32 – *Meme*s produzidos a partir da *UC Davis pepper spray incident* 75
Figura 33 – Obra *fandon que* recria heróis americanos como mulheres muçulmanas 76
Figura 34 – Um dos 115 *tweets* de Donald Trump sobre o aquecimento global 80
Figura 35 – *Reviews* produzidos e compartilhados pelos *local guides* da Google 87
Figura 36 – Roupa para divindades de ritual de Candomblé 89
Figura 37 – Imagem de uma tomografia computadorizada 89
Figura 38 – Captura de ecrã de um game online 90
Figura 39 – Foto tomada durante as observações em sala de aula 123
Figura 40 – *meme*s disponibilizados em aula 126
Figura 41 – Visão geral do canal criado para o compartilhamento de social vídeos 127
Figura 42 – Obras compiladas e apresentadas pelo investigador 128
Figura 43 – Obras dos alunos remixando elementos da cultura de massa 130
Figura 44 – Obras dos alunos com colagens de imagens genéricas 133
Figura 45 – Cartaz produzido pelo projeto Segura Net 134

Figura 46 – Obras remixadas disponibilizadas em aula 141
Figura 47 – Alunos em diferentes etapas do trabalho 143
Figura 48 – Alguns debates realizados entre os alunos no Google Groups 143
Figura 49 – Fotogramas de um trabalho de alunos. 145
Figura 50 – Fotograma de um trabalho de alunos 147
Figura 51 – Obra remixada a partir de notícias extraídas de um jornal português 148
Figura 52 – Obra remixada a partir de notícia extraída de um jornal brasileiro 148
Figura 53 – *Meme* original. Fonte: Know Your *Meme* 149
Figura 54 – Captura de ecrã da comunidade "Literacia dos Oceanos" 151
Figura 55 – Conteúdos na comunidade "Literacia dos Oceanos" 156
Figura 56 – Trabalho de apropriação e remix 158
Figura 57 – Trabalho de remix com personagens feito por alunos 159
Figura 58 – Aluno criando um remix de imagens na *app* Super Impose 160
Figura 59 – Representantes de cada equipa recebendo as orientações 161
Figura 60 – Formação de professores no FTE Lab IE Ulisboa 166
Figura 61 – Painel do Classflow apresentando as fichas do professor e dos alunos 172
Figura 62 – Exercício para a localização de signos conotativos na obra de Banksy 174
Figura 63 – Reflexão sobre o papel dos *meme*s 175
Figura 64 – Criações compartilhadas pelos participantes no Facebook 176
Figura 65 – Comunidade criada durante o workshop 180
Figura 66 – Exemplo de montagem de imagens no Pixlr 181
Figura 67 – Exemplo de obra remixada em graffiti 183
Figura 68 – Quadro do vídeo "Os principais tipos de conteúdos nas redes sociais" 184
Figura 69 – *Meme* a partir de propaganda "Fábrica de Escolas do Amanhã" 184
Figura 70 – *Meme*s na *hashtag "#ageisjustanumber*" 185
Figura 71 – Infográfico sobre a obra David de Michelangelo 186
Figura 72 – Criação de participantes no workshop 188
Figura 73 – Criação de participantes no workshop 189
Figura 74 – Etapas do trabalho no modelo Formação-Ação-Reflexão 190
Figura 75 – Visão geral da sala de aula durante a ação 197
Figura 76 – Exemplo de temas a serem trabalhadas na montagem Mnemosyne 200
Figura 77 – Exemplo de montagens criadas pelos participantes 201
Figura 78 – Painel inicial da aplicação Canva 202
Figura 79 – Captura de ecrã do grupo do Facebook de um dos participantes 207
Figura 80 – Captura de ecrã de uma montagem publicada na rede social da ação 208
Figura 81 – Algumas montagens realizadas pelos docentes participantes 209
Figura 82 – Trabalhos criados a partir do exercício de exploração das ferramentas 211
Figura 83 – Alguns contributos publicados pelos docentes participantes 212
Figura 84 – *Quizes* visuais compartilhados na rede social da ação 214
Figura 85 – Modos de visualizar uma notícia: *Meme*s de sátira 217
Figura 86 – Conjunto de obras visuais remixadas 219
Figura 87 – *Meme*s que satirizam casas de banho conforme género de nascimento 224
Figura 88 – Marcel Duchamp representa-se como Rrose Sélavy 225
Figura 89 – Exemplo de desconstruções visuais 226
Figura 90 – Exposição do Mundo Português de 1940 227
Figura 91 – *Meme*s criados e compartilhados por eleitores de Bolsonaro 228
Figura 92 – A modelo ucraniana Valeria Lukyanova 229

Figura 93 – Slide extraído de uma apresentação realizada pelo docente 232
Figura 94 – Ficha realizada pelo investigador para a formação de professores.....233
Figura 95 – Captura de ecrã do Google trends.....236
Figura 96 – Desenho original do Zé Povinho e *meme*s baseados na personagem.....238
Figura 97 – *Meme*s de sátira que reciclam a imagem do Zé Povinho 245
Figura 98 – Comparação do *Atlas Mnemosyne* com uma busca no Google 246

Lista de Quadros

Quadro 01 – Plano de Trabalhos e estrutura da tese de doutoramento 02
Quadro 02 – Questões de investigação do Projeto [EVMS] 04
Quadro 03 – Mapa Metodológico do Projeto [EVMS] 104
Quadro 04 – Universo de amostragem do projeto [EVMS] 106
Quadro 05 – Modelo de recolha de dados no campo 108
Quadro 06 – Modelo de investigação bibliográfica do Projeto [EVMS] 108
Quadro 07 – Etapas da planificação das ações em sala de aula 113
Quadro 08 – Etapas planificadas para o projeto Literacia dos Oceanos 154
Quadro 09 – Participantes da primeira edição, por área de ensino 195
Quadro 10 – Participantes da segunda edição, por área de ensino 196
Quadro 11 – Modelo de objetivos SMART 204
Quadro 12 – Áreas de Aplicação do Currículo [EVMS] 220
Quadro 13 – Manifesto do currículo [EVMS] – Princípios Fundamentais 223
Quadro 14 – Estratégias distribuídas pelas áreas de aplicação 239

(Esta página foi intencionalmente deixada em branco)

Capítulo 1

Introdução

Investigamos, no âmbito deste projeto doutoral, os modos de expressão visual baseados no *remix* utilizados nos *média* sociais, observando suas potencialidades enquanto linguagens capazes de promover empoderamentos culturais e políticos nos *média* sociais. Fundamentando-se teoricamente nos estudos culturais, na cultura visual, nos estudos de *média* e nos *performance studies*, o objetivo deste projeto tem sido descobrir e mapear competências visuais relevantes e urgentes para a construção curricular de um novo campo que denominamos como “Educação para a Cultura Visual nos *Média* Sociais” [EVMS].

Nosso objeto de investigação consiste, de forma específica, nos conteúdos de *média remixados* conhecidos como *memes*. Partindo de vivências diversas com essas linguagens, formulamos nossa tese inicial de que os *meme*s poderiam ter o papel de construtores ou potencializadores de discursos e críticas sociais, funcionando como articuladores de diversas formas de poder visual, mediático, político e cultural, algo pertinente no contexto do ensino de artes visuais sob o paradigma da cultura visual.

Para endereçarmos respostas à essa problemática e tese de base, construímos um plano de trabalhos teórico-prático, que se inicia com um debate textual e visual, procedido e articulado a um trabalho de campo. Esses trabalhos são guiados por um modelo metodológico essencialmente qualitativo e crítico, inspirado na investigação-ação e na etnografia para a internet. Dos resultados obtidos e reflexionados, desenvolvemos nosso currículo [EVMS], objetivo final desta tese de doutoramento. Desta forma, esta investigação estrutura-se e apresenta-se da seguinte maneira:

Quadro 1 – Etapas do Plano de Trabalhos teórico-prático do Projeto [EVMS] e respetiva estrutura na tese de doutoramento

Enquadramento	**Capítulo 1 – Introdução:** Enquadramento da problemática de investigação; Definição do glossário dos conceitos-chave da investigação; **Capítulo 2 – Teoria de Fundo e Focal:** Construção dos quadros teóricos de fundo e focal; Base para a análise crítica dos discursos visuais de *média* social a serem produzidos na investigação.
Experimentação prática: Trabalho de campo	**Capítulo 3 – Metodologia:** Definição do paradigma crítico; Apresentação do nosso universo de investigação; Definição do modelo metodológico de investigação-ação; **Capítulo 4 – Trabalho de campo:** Discussão e experimentação com os atores no terreno respostas às nossas questões.
Construção do currículo EVMS	**Capítulo 5 – Currículo EVMS:** Localização dos *insights* obtidos nas diversas ações realizadas; Definição dos princípios essenciais norteadores da proposta curricular [EVMS]; Localização e classificação das estratégias e metas curriculares mapeados no projeto [EVMS];

Na primeira etapa do nosso plano de trabalhos, dedicada ao enquadramento, lançamos as orientações fundamentais dos quadros teórico e prático desta investigação. Descrevemos a relevância da nossa problemática e criamos um glossário de definições para os seus conceitos fundamentais (Capítulo 1, introdutório). Discutimos e situamos, ainda no âmbito deste enquadramento, nossas teorias de fundo e focal (Capítulo 2), ensaiando uma delimitação teórica para o nosso modelo de análise crítica de discursos visuais nos *média* sociais.

Para nortear as experimentações práticas do trabalho de campo, a segunda etapa do plano de trabalhos do projeto [EVMS], pormenorizamos nosso desenho metodológico de investigação-ação (Capítulo 3), delineando o universo da investigação e o seu modelo de análise de dados qualitativos. Relatamos e problematizamos, ainda nesta etapa (Capítulo 4), as planificações e resultados das ações de campo levadas a cabo neste projeto, localizando descobertas e reflexões pertinentes para a nossa construção curricular.

Na terceira e última etapa do plano de trabalhos, apresentamos nossa proposta curricular [EVMS] (Capítulo 5), onde ensaiamos um modelo de conclusão de estudos doutorais baseado na construção de um contributo para as áreas curriculares relacionadas a este projeto, nomeadamente um modelo de currículo transversal às áreas de Educação para os *média*, Educação Visual (ensino básico), Ensino da Multimédia (componente dos ensinos técnico e artístico de nível secundário) e História da Cultura e das Artes no ensino secundário.

1.1 Enquadramento da problemática: as competências situadas de *média* social e o desenvolvimento curricular em artes visuais

Nossa questão inicial de investigação implica em descobrir/mapear quais seriam as competências visuais de *média* social mais relevantes para o nosso entorno educativo (Quadro 2). Identificar e avaliar competências visuais e mediáticas é, com efeito, uma preocupação central da educação para os *média* (Elkins, 2003; Jenkins, 2010, 2013; Gee, 2010; Pereira, Pinto & Moura, 2015; Pereira, 2017).

Entendemos nesta investigação, em consonância aos estudos de Henry Jenkins e Paul Gee, o conceito de literacia mediática a partir do entendimento das competências coletivas ou sociais, ou mais especificamente as "competências sociais para os novos *média*" (*new media social skills)*,

descritas por Henry Jenkins (2010); ou "competências situadas socioculturais" (*situated sociocultural competences)*, propostas por Paul Gee (2010)[1].

Quadro 2 – Questões de investigação do Projeto [EVMS].

Questão inicial Palavras-chave: **competências; literacias**	"Quais seriam as competências relevantes e urgentes para uma construção curricular que vise o empoderamento visual e mediático em nosso contexto educativo?"
1ª Sub-questão Palavras-chave: **remix; intertextualidade**	"Tendo em vista os modos de criação dos *meme*s, baseados na apropriação e **remixagem visual**, como poderíamos repensar a autoria neste contexto?"
2ª Sub-questão Palavra-chave: **narrativas visuais**	"Qual o lugar dos conteúdos de *média* social na construção de **narrativas visuais** transmediáticas, relacionando iconologias visuais contemporâneas e históricas?
3ª Sub-questão Palavra-chave: **poder visual; ideologia**	"Observando-se as implicações relativas ao **poder visual**, tanto no campo das artes visuais quanto dos *média* massivos e pós-massivos, qual seria o papel da criação e propagação de conteúdos no sentido de se desmascararem possíveis agendas e discursos ocultos nas imagens?
4ª Sub-questão Palavra-chave: **performance**	"Como as diversas formas de **performances visuais** quotidianas nos *média* sociais poderiam ser uma mais valia para a construção de um currículo crítico?"

Neste sentido, nossa proposta afasta-se do enfoque curricular tradicional baseado no aperfeiçoamento do indivíduo, voltando-se ao desenvolvimento social a partir de práticas para a solução de problemas comuns, em equipas de trabalho. No campo da arte-educação contemporânea, nossa postura situa-se no que Ana Mae Barbosa (2018) define como desenvolvimento das "criatividades coletivas", em complemento às "criatividades histórica e individual" descritas por Margarete Boden (*apud* Barbosa, 2018). Segundo Ana Mae Barbosa, é justamente na criatividade coletiva que se operam as transformações sociais.

[1] Aprofundamos as questões das competências e literacias coletivas na seção "2.3.6 Aplicando os conceitos ao nosso universo educativo: A metáfora das literacias na Educação para os média e Cultura Visual".

No contexto europeu, um exemplo deste tipo de direcionamento seria o projeto de investigação internacional *"Transmedia Literacy: Exploiting transmedia skills and informal learning strategies to improve formal education"* - *Transliteracy* (Scolari, 2018*)*, financiado pelo programa Horizonte 2020 da União Europeia. O projeto tem envolvido dezenas de investigadores de diversas universidades europeias, de entre eles os pesquisadores portugueses Sara Pereira e Manuel Pinto, autores do Referencial da Educação para os *Média* (Pereira *et al*, 2014), matriz curricular atualmente em vigor em Portugal. Segundo o coordenador do projeto, Carlos Alberto Scolari (2018), o objetivo do *Transliteracy* é descobrir como os jovens aprendem competências culturais e habilidades sociais fora da escola, transpondo essas estratégias informais de aprendizagem para os currículos escolares. Essa abordagem desconstrói a tradição da instituição escolar, que normalmente visa formar alunos para o futuro. No *Transliteracy,* contudo, é a escola do futuro que se forma a partir do que nos ensinam os alunos do presente. Em outras palavras, o projeto *Transliteracy* propõe que o currículo escolar seja orientado por saberes dos alunos. A questão é identificar, selecionar e aplicar esses saberes à prática docente.

O principal ponto em comum entre o projeto *Transliteracy* e o [EVMS] é a abordagem etnográfica para as experiências de campo. O modelo de etnografia para internet, adotado por Scolari e sua equipa, inspira nossa investigação de campo, principalmente no que concerne à importância de o investigador conhecer o terreno, mapeando as perspetivas e os valores dos atores envolvidos. O que nos diferencia metodologicamente, entretanto, é a localização do investigador enquanto professor, ou a investigação-ação. No *Transliteracy*, os investigadores assumem o papel de especialistas, indo ao campo, a escola, para descobrir competências sociais e criarem propostas educativas para serem adotadas pelos professores. No projeto [EVMS], no entanto, buscamos identificar-nos enquanto professores no terreno, propondo que nós, docentes/investigadores, sejamos os protagonistas das ações, agentes criadores das nossas próprias estratégias e materiais, consoante às necessidades do nosso contexto educativo vivenciado.

O currículo [EVMS] pretende-se, tendo isso em mente, como um modelo completamente situado, um instrumento de reflexão sobre as práticas que vivenciamos, não um guia de aplicação direta. Encaramos os docentes cooperantes[2] como atores centrais das nossas propostas de ação, tão importantes quanto os alunos e o próprio investigador.

Mais um exemplo que localiza a pertinência da nossa problemática, agora no contexto português, é o estudo exploratório "Níveis de literacia mediática", realizado pelos professores da Universidade do Minho Sara Pereira, Manuel Pinto e Pedro Moura (2015). Consideramos este estudo como de extrema importância para o desenvolvimento do campo da educação para os *média* em Portugal, uma vez que as competências descritas pelos investigadores do Minho abrangem questões relativas às áreas da comunicação de massa, relacionadas principalmente com o jornalismo e os modos de perceber e criticar informações dos mais diversos *média*. O enfoque do estudo consiste, por conseguinte, nas literacias ligadas ao acesso, compreensão crítica/utilização e capacidade comunicativa dos jovens frente aos *média* (Op. Cit., 2015: 24-32).

No projeto [EVMS], para além deste importante enfoque comunicativo em relação ao acesso, crítica e intervenção nos *média*, propomos um olhar mais específico para questões estéticas, expressas aqui como competências visuais para os *média* sociais, levando em consideração particularidades da nossa área de investigação e intervenção, a educação para a cultura visual[3] (Hernández, 2010; Duncum, 2010). Neste sentido, em nossa construção curricular levantamos questões específicas da nossa área, envolvendo conceitos como o de imagem remixada (1ª. sub-questão); narrativa e discurso

[2] Os docentes cooperantes são professores profissionais efetivos de artes visuais dos ensinos básico e secundário, colaboradores da formação inicial de professores desta universidade, de entre os quais alguns têm colaborado com este projeto de investigação. Estes docentes encontram-se registados em um banco de dados constituído e mantido pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
[3] A "educação artística sob o paradigma da cultura visual" é, nesta investigação, denominada como "Educação para a cultura visual", adotando-se uma tradução livre da designação proposta por Paul Duncum (2010) no artigo "Seven Principles for Visual Culture Education".

visual (2ª. sub-questão); poder e empoderamento visual (3ª. sub-questão); performances visuais (4. sub-questão) entre outros.

1.1.1 O [EVMS] enquanto currículo crítico

Tendo em vista que todas as nossas questões de investigação se circunscrevem em uma área predominantemente de crítica, os estudos da cultura visual, o currículo [EVMS] pretende-se como uma proposta de reflexão e intervenção sobre as vivências visuais e mediáticas dos atores das comunidades educativas onde intervimos. Isso porque compreendemos o conceito de "currículo" a partir da perspetiva da pedagogia crítica de Peter McLaren (1997: 223) e Maria Acaso (2009), onde o currículo representaria a introdução a uma forma particular de vida, servindo para preparar os atores da educação (alunos e professores) para ocupar posições de poder e/ou subordinação.

Percebemos os currículos escolares, assim como os discursos mediáticos, enquanto recortes da realidade que privilegiam certos modos de pensar e sentir em detrimento de outros. Por serem recortes baseados na divisão social, eles podem trazer implicitamente toda uma sorte de narrativas ocultas de discriminação, seja por raça, classe, género.

No âmbito da pedagogia crítica, a essas ideologias (ou crenças) veladas nos discursos educativos denomina-se "currículo oculto", um conjunto de valores que nunca se expressa no "currículo aberto" (os documentos e discursos oficiais das escolas), mas nas vivências do processo educativo (McLaren, 1997: 224-226). Consideramos que a descoberta de discursos ocultos por meio de leituras críticas das relações humanas seja, justamente, o cerne da abordagem performativa[4] que defendemos em nossa proposta curricular [EVMS]. Isso porque a maneira como vivemos com nossos colegas e alunos, a forma como abordamos os conteúdos curriculares, os modos de divisão dos

4 Pormenorizamos a abordagem performativa adotada no projeto EVMS na seção "2.3.1 Abordagem performativa"

alunos por idade e sua classificação por notas podem ser encarados como tipos de representações, encenações, jogos e rituais.

Em outras palavras, o currículo oculto pode ser "lido" quando se observa e interpreta a maneira como nós professores e nossos alunos atuamos, ou jogamos, com nossos papeis sociais diante dos diversos rituais que compõem a escola. O currículo oculto também se manifesta nas relações mais subtis dos alunos entre seus pares: nas expressões de *bullying* ou afeto que utilizam nos corredores; nas suas indumentárias; nas músicas que escutam; nas expressões visuais que criam e compartilham em suas redes sociais.

Como uma tentativa de incluir nos currículos abertos elementos dos currículos ocultos, surge o conceito de temas transversais da educação (Inoue, 1999). Esses temas são preocupações sociais específicas das comunidades escolares, que podem ser descobertas a partir de debates, pesquisas online e, principalmente, por meio da sensibilidade do docente em ver e ouvir o que se passa em seu entorno. Na proposta curricular [EVMS], buscamos substituir as narrativas curriculares tradicionais por essa nova forma de currículo, buscando mapear e evidenciar nos conteúdos de *média* sociais preocupações reais dos intervenientes em sala de aula (alunos, professores e comunidade). É importante ressaltar que não utilizamos temas transversais padronizados listados pelos ministérios de educação. De outra forma, advogamos que esses temas devam ser elementos curriculares sempre atuais e situados, que surgem de forma específica a cada contexto, tendo como base a identidade da comunidade onde o currículo se desenvolve.

No currículo [EVMS] propomos, portanto, em consonância a métodos próprios do campo de estudos da cultura visual, que temas socialmente relevantes (os temas transversais da educação) funcionem como fios condutores para o desenvolvimento de competências e objetivos curriculares. Como exemplo desta abordagem, podemos citar o ensaio *"How to See Yourself"*, de Nicholas Mirzoeff (2015), um estudo sobre a história do retrato nas artes visuais, no qual o autor adota a linguagem contemporânea do *Selfie* como fio condutor de seu discurso (Figura 1).

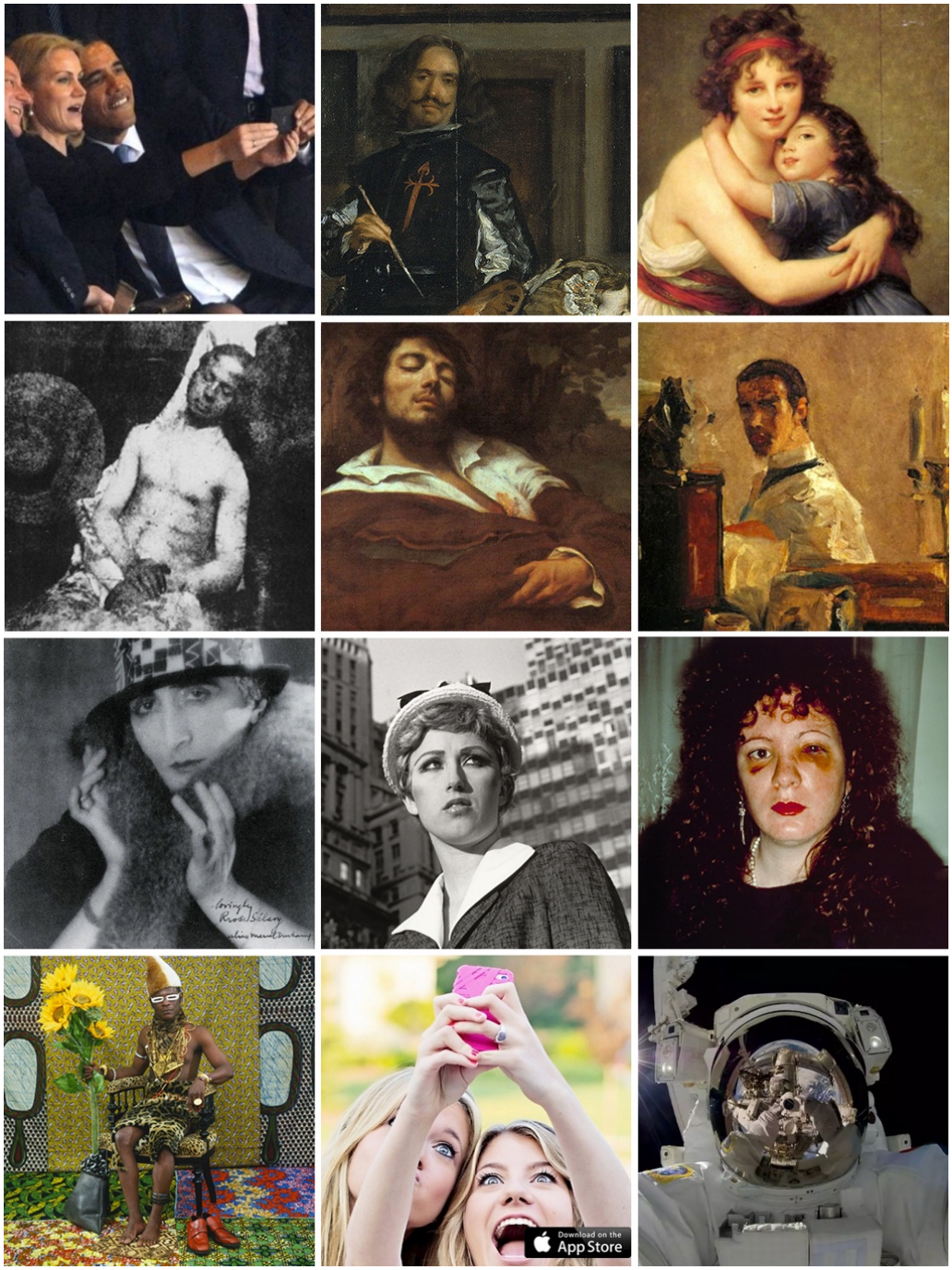


Figura 1 – Imagens utilizadas por Nicholas Mirzoeff para nortear seu mapeamento visual: do *Selfie* ao autorretrato enquanto performance (Mirzoeff, 2015: 313)

Neste estudo, Mirzoeff propõe a existência de uma relação de continuidade simbólica entre as práticas mediáticas atuais e a tradição do "autorretrato" na pintura, nomeadamente a ação performativa de quem se autorrepresenta. Da mesma maneira, na proposta curricular [EVMS] buscamos situar e relacionar as linguagens visuais dos conteúdos de *média* social com diversos

conhecimentos artísticos e culturais, propondo relações temáticas entre o currículo e a vida quotidiana.

1.2 Enquadramento dos conceitos de base desta investigação: *meme*, *média* social e empoderamento mediático

Em nossas vivências nas redes, temos percebido que os conceitos de *meme*, *média* social e empoderamento têm sido empregados de forma intensiva na atualidade, incorporando diversas e, muitas vezes, divergentes conceções. O "*meme*", por exemplo, muitas vezes entendido como montagens de imagens famosas com um texto, ou *caption*, por cima (Figura 2), pode ser definido também como qualquer conteúdo de *média* (incluindo sons, *tweets*, imagens e vídeos) passível de ser replicado e redistribuído de forma descentralizada, por qualquer pessoa (Recuero, 2009: 122).

Figura 2 – "Richard Dawkins – O Profeta de Darwin". Fonte: Revista Superinteressante. Disponível em: https://super.abril.com.br/ciencia/ele-esta-no-meio-de-nos/

Consideramos que essa volatilidade conceptual das noções de "*meme*", "*média* social" e "empoderamento" sejam, paradoxalmente, uma mais valia e um desafio para a nossa proposta de desenvolvimento curricular. É uma mais

valia na medida em que amplia a nossa perceção acerca de como o nosso objeto de investigação é vivenciado organicamente pelos atores das nossas ações; e é um desafio uma vez que se faz necessário construírem-se delimitações minimamente alcançáveis para que possamos direcionar nossos objetivos e estratégias no âmbito de uma investigação doutoral.

No sentido de localizarmos nosso enquadramento para estes conceitos, observamos como pertinente delimitar, logo nas primeiras páginas desta tese, o nosso glossário conceptual de base, constituído tanto a partir das nossas vivências pessoais e profissionais, quanto por leituras e reflexões teóricas.

1.2.1 Definindo o *meme*

Muito antes do surgimento da internet, em 1976, Richard Dawkins definiu o conceito de *meme* a partir do termo grego *mimeme*: "uma unidade mínima de conhecimento/imitação que compõe o caldo da cultura humana" (Op. Cit., 1976 [2006]: 189). Os *meme*s, conforme Dawkins, podem ser ideias, slogans e até deuses, que se propagam pelo processo de imitação, pulando de cérebro para cérebro, sofrendo mutações ao longo desse processo.

Susan Blackmore (1999), alargando o pensamento de Dawkins, sustenta que a evolução da humanidade tem sido conduzida por esses fragmentos de propagação cultural. Segundo ela, as pessoas são como máquinas reprodutoras de ideias, ou "*meme machines"*, sendo a imitação seletiva, em termos meméticos, sinónimo de aprendizagem (Op. Cit., 1999: 29). Assim, a sociedade atual seria o resultado de *meme*s criados e imitados ao longo da história, uma vez que quando uma ferramenta ou ideia serve para algum propósito, a tendência é que seja copiada. Esse campo de estudo, fundado por Dawkins e Blackmore, entre outros, no Reino Unido, foi denominado como "*memetics*" (Op. Cit., 1999: 24-29), com seus estudos desenvolvendo-se até meados dos anos 2000 pelo "*Journal of Memetics - Evolutionary Models of Information Transmission*" (1997-2005).

Após a morte da memética (Edmonds, 2005), o conceito de "*meme*" volta a emergir a partir da segunda década do século XXI, porém agora afastado da proposta original do "Gene Egoísta" de Dawkins, ou dos "*Meme Machines*" de Blackmore, inserindo-se no contexto mais amplo dos estudos dos *média,* referindo-se ao fenómeno da criação e propagação de conteúdos *reixados* que integram os *média* sociais.

No projeto [EVMS], em consonância com autores contemporâneos deste campo de estudos (Jenkins *et al*, 2013; Recuero, 2009; Inocêncio, Aristimuño & Franco, 2017), consideramos que os *meme*s nos *média* sociais não seguem o modelo biológico de forma passiva, onde o conteúdo replicar-se-ia naturalmente, pulando de cérebro para cérebro, ou de computador para computador (Dawkins, 1976 [2006]; Blackmore, 1999). Observamo-los, em nosso contexto de investigação, como microcosmos da evolução de conteúdos, fruto da ação intencional de usuários sobre uma série de signos culturais dos *média*.

Destarte, mais do que um fenómeno viral, compreendemos o *meme* como produção cultural complexa, que se configura como novos modos de olhar e vivenciar os *média* e suas significações, construindo-se a partir de vocabulários da cultura de massa de forma ativa. O *meme* é, portanto, a corporificação, em forma de conteúdo *remixado*, da interpretação de leituras conformadas, negociadas e oposicionais[5] de outros conteúdos publicados nos *média* massivos e pós-massivos (Figura 3).

[5] Discutimos de forma mais aprofundada estes três modos de análise de discursos mediáticos, delimitados a partir do modelo Encoding/Decoding, de Stuart Hall, na seção "2.2.6 Dominantes, negociadores e opositores: diferentes posições para a análise de um mesmo discurso visual"

Figura 3 – Exemplo de *meme*s criados a partir de signos culturais apropriados.
Fonte: Please Come to Brazil. Disponível em: https://www.facebook.com/pleasecometobr/

1.2.2 Definindo o *média* social

Tendo em vista que definimos o *meme* como um tipo de conteúdo de *média* (*media content*), mais especificamente um conteúdo de *média* social (*social media content*), consideramos pertinente delimitarmos nosso entendimento para o conceito de *média* social. Como pudemos verificar nas atas de comunicações apresentadas *no VII Congreso Sobre Redes Sociales Comunica 2.0* (Méndez, Somavilla & Sancho, 2017), da Universidade de Valência, no qual participamos com uma comunicação (Aristimuño, 2017), os termos "redes sociais" e "*média* sociais" (*medios sociales*) tendem a ser empregados em alternância, como se referindo-se ao mesmo fenómeno. Apesar de verificarmos uma certa constância dessa alternância no contexto ibérico, temos localizados particularidades conceptuais bastante importantes para os *média* sociais, as quais procuramos ressaltar nesta investigação.

Para Daniel Miller (*et al*, 2016), o "*social media*" tem muito mais a ver com os usos e vivências do que com plataformas específicas. Para os autores do projeto de etnografia digital "*Why We Post?*" (Op. Cit., 2016), é possível

verificar migrações de usuários entre plataformas de *média* social ao longo do tempo: usuários utilizavam *Email list* (conhecidas em português como listas de discussão) e passaram a utilizar grupos em mensagens instantâneas (*ICQ* e *MSN Messenger*), mudando, posteriormente com os dispositivos móveis, para os grupos de *WhatsApp*. Nesses casos, as plataformas mudaram, mas os padrões de interação através de *média* sociais (comunicação com um grupo selecionado) mantiveram-se. Logo, definir *média* social a partir das plataformas que existem atualmente seria muito limitado, sendo mais pertinente observar esse fenómeno a partir das interações sobre plataformas, ou "padrões de sociabilidade" (Op. 2016: 40), do mais público (as publicações de usuários que buscam atingir diversas pessoas, como é o caso do *YouTube* e *Instagram*) ao mais privado (comunicações familiares ou em pequenos grupos, como ocorre nas plataformas WhatsApp e Snapchat).

O média social seria, a partir deste raciocínio, a estrutura onde se constroem as redes sociais, bem como outras formas de interação social *media*tizadas, como os *blogs*, os vídeos sociais, os espaços de economia compartilhada (*sharing economy*, como Uber, Glovo, Air B&B), tanto dentro quanto fora da internet. Deste modo, seriam as interações e vivências que se constroem nos *média* sociais que formariam as redes sociais, as quais não estariam necessariamente constrangidas às limitações da estrutura. Isso porque as relações sociais (as redes sociais) transformam os *média* sociais, moldando-os consoante a diversas e diversificadas necessidades e características culturais e sociais ao redor do mundo. Justamente, este entendimento reflete-se no título do primeiro livro publicado pelo projeto de Miller: "*How The World Changed Social media*" (Op. Cit., 2016), ou "Como o mundo transformou os *média* sociais", numa tradução livre.

Destarte, o conceito de *média* social que adotamos nesta investigação não se restringe aos atuais sites de redes social e demais plataformas existentes. Entendemos como *média* social qualquer estrutura capaz de proporcionar relações sociais descentralizadas entre indivíduos. Um exemplo bastante marcante de interação visual fora da internet é a registada pelo artista de

graffiti britânico conhecido como Mobstr (figura 4). Num muro em Hackney Wick, no Reino Unido, Mobstr registou uma conversa visual desenvolvida entre ele e a equipa de limpeza urbana ao longo de um ano. Neste caso, o muro no espaço público da cidade foi o *média* social, e a linguagem do graffiti, os conteúdos de *média* visuais.

Figura 4 – Exemplo de arte urbana com função de *média* social. Fonte: Grupo de discussão "Educação Visual nos *Média* Sociais".

Adotamos, portanto, uma definição abrangente para o conceito de *média* social, percebendo os seus conteúdos visuais, *meme*s e vídeos sociais, como artefactos interdependentes das plataformas: as plataformas modificam-se conforme o tipo de conteúdos que nelas se publicam, sendo os atores das redes responsáveis por expansões negociadas entre a estrutura e as necessidades sociais dos usuários.

Por conseguinte, procuramos construir os espaços de interação deste projeto conforme as demandas específicas de cada contexto educativo e, a partir dessas realidades, optar por uma ou várias plataformas (sejam aplicações móveis ou sites de redes sociais) para cada ação desenvolvida no campo, modificando-as às nossas necessidades.

1.2.3 Definindo o empoderamento visual e mediático

Incorporamos nesta investigação o conceito de "empoderamento" a partir de duas matrizes: a da pedagogia do empoderamento (Simon & Giroux, 1987); e a do poder visual na arte e nos *média* (Mirzoeff, 2015; Duncum, 2010; Spivey, 2005). No campo de estudos da pedagogia crítica, o conceito de "pedagogia do empoderamento" foi cunhado por Roger Simon e Henry Giroux na década de 1980, que definem o *"empowerment"* nos seguintes termos:

> *Empowerment literally means to give ability to, to permit or enable. When we hear the word empowerment used in education, it is usually being employed in the spirit of critique. Its referent is the identification of oppressive and unjust relations within which there is an unwarranted limitation placed on human action, feeling, and thought. Such limitation is seen as constraining a person from the opportunity to participate on equal terms with other members of a group or community to whom have accrued the socially defined status of "the privileged"/"the competent."* (Op. Cit., 1987: 374)

A partir dessa definição, os autores defendem que a pedagogia do empoderamento deva desenrolar-se em duas dimensões: primeiro, no campo curricular, permitindo um espaço de trabalho que possibilite aos estudantes desenvolverem suas habilidades a partir da transformação de seus próprios recursos culturais, com currículos contruídos por e para "múltiplas vozes"; e segundo, no campo das finalidades, perguntando-se: "empoderar para quê?"

A noção de empoderamento na pedagogia crítica consiste, em suma, numa desconstrução ativa das ideias de poder, ideias essas normalmente naturalizadas e descontextualizadas historicamente nos currículos e vivências escolares. O objetivo de um empoderamento crítico será, conforme nos diz Peter McLaren, criar uma cidadania ativa, baseada na ação social (McLaren,

1995: 194), em contraste a uma educação tradicional que busca a apatia dos sujeitos e a manutenção de discursos dominantes. De facto, o professor crítico não dará poder aos seus alunos de forma direta, mas proporcionará um currículo que tenha como objetivo a desconstrução de ideias de poder, desafiando-os a descobrir suas potencialidades de ação e transformação social.

No âmbito dos estudos da cultura visual, o poder é também um princípio-chave (Duncum, 2010: 6; Mirzoeff, 2015), encarado como conteúdo curricular tão importante no ensino da arte contemporânea quanto noutrora já foram os elementos da forma e da perceção visual para a arte moderna (Duncum, 2010). Questões recorrentes neste domínio envolvem os modos, os contextos e os atores do poder visual. Ao definirmos os conteúdos visuais dos *média* sociais enquanto modos de performance e discurso de poder, entendemo-los como portadores e desencadeadores de ideologias, valores e crenças, que podem servir aos mais diversos interesses de seus produtores e consumidores.

Conforme nos diz Nigel Spevey (2005), a arte molda o mundo, sendo o seu poder visual utilizado por imperadores, capitalistas e governantes para subjugar e controlar seus súditos há milhares de anos (Op. Cit., 2005). Seu poder se justifica, segundo Spevey, principalmente por seu alcance imediato e quotidiano: a impressão das imagens dos rostos do Imperador grego Alexandre *O Grande*, do caudilho espanhol Francisco Franco e da monarca britânica Elizabeth II nas moedas que circularam em seus reinos e impérios (Figura 5), por exemplo, geraram (e ainda têm gerado) familiaridade pública dessas figuras de poder em diferentes épocas e contextos.

Figura 5 – Rostos de Alexandre, Franco e Elizabeth II impressos em moedas que circularam entre seus súditos. Fonte: "How Art Made The World" (Spevey, 2005)

O rosto dos poderosos nas moedas é um lembrete diário de quem está no comando, de quem tem poder. Essas e muitas outras estratégias visuais de poder surtem efeito público porque, de acordo com Spevey, as imagens possuem uma faceta misteriosa e mágica: a capacidade de descrever, reter e conectar passado e futuro por meio da aparência. Justamente, é essa perceção quase instantânea de signos visórios familiares que faz com que a leitura dos discursos visuais pareça uma coisa natural, não uma construção cultural.

O poder da imagem nos *média* contemporâneos representa, na perspetiva dos estudos visuais de Spevey (2005), Hockney (2001) e Berger (1976), a continuidade e expansão do que já se fazia com a representação manual há milênios. Há, segundo esses autores, uma ligação entre os modos como a arte e os *média*[6] podem imprimir ideologias dominantes, normalmente por meio da centralização da produção e distribuição visual por quem detêm poder.

Há a possibilidade, contudo, do surgimento de discursos visuais alternativos, onde grupos marginais subverteriam a ordem normal de poder visual. É o caso de movimentos como o *culture Jamming* (Figura 6), nos Estados Unidos e Inglaterra, por exemplo.

[6] Efetivamente, "arte" e "*média*", são tomados como um único objeto nos estudos desses autores, idênticos ao nível da sua função social: exercer e representar poder. A única diferença entre os domínios da arte e dos média, sublinhada principalmente por Berger (1976), seria o tempo e os modos de produção, do manual (centrado no artista) ao automatizado (descentralizado).

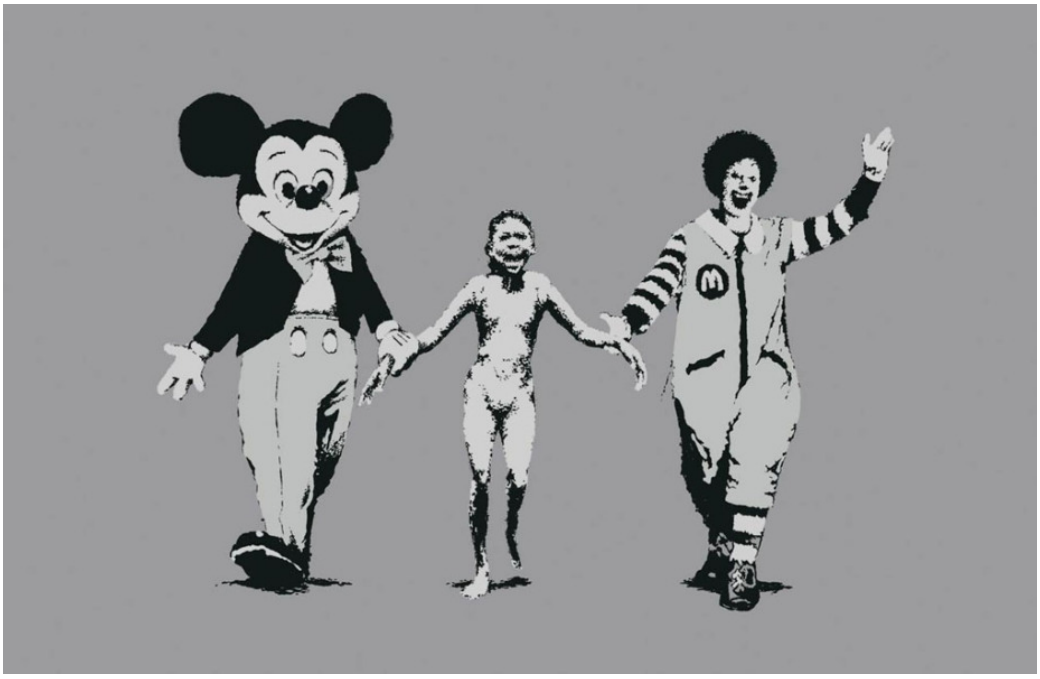


Figura 6 – Graffitti atribuído ao artista urbano britânico Banksy.
Fonte: Nabi. Disponível em: jamaispasdutoutrien.wordpress.com/2012/10/15/napalm-2004-5-banksy/

O *culture jamming* (Dery, 2002) é um excelente exemplo de **empoderamento visual.** Trata-se de uma prática de ***remix*** **visual** que desconstrói as narrativas dominantes dos *média*. Na imagem acima (Figura 6), por exemplo, Banksy constrói um discurso visual de critica, relacionando signos visuais conotativos opostos (tomando emprestado o conceito de Roland Barthes (1957)), criando um choque narrativo. Há, portanto, uma reação visual, um empoderamento: o artista percebe-se com o poder de apropriar-se dos signos visuais de consumo, dominantes, remesclá-los a outros signos de resistência visual, transformando-os e republicando-os na forma da arte urbana do graffiti.

A partir deste entendimento de poder visual e mediático, baseado na luta simbólica entre discursos dominantes, subordinados e opositores (Hall, 1979), pensamos no empoderamento enquanto habilidades de apropriação e transformação performativa das linguagens dos *média* e das artes visuais. Os *média* sociais representam, desta forma, uma possibilidade concreta de descentralização do poder, uma vez que a figura do editor, enquanto sujeito, é suprimida, com conteúdos produzidos e distribuídos pelos próprios consumidores/usuários. Neste novo contexto, o desafio da educação para os

média será formar-nos enquanto editores dos novos *média*: da mesma forma que aprendemos a ler, interpretar e escrever textos na escola, nossas faculdades críticas e criativas devem também ser desenvolvidas, para que possamos articular ideias por meio da *remixagem* de conteúdos nos *média* sociais.

Dos campos da comunicação de marketing e da publicidade, entendidos também como tipos de educação informal para o consumo de bens e marcas, emerge ainda o conceito de "marketing do empoderamento", em oposição ao "marketing da inadequação" (D'Ancona, 2018: 115). No marketing do empoderamento, o *branding* convoca ao crescimento e à maturidade, e não ao medo contraído de conspirações. A relevância dessa abordagem, segundo D'Ancona, é "a insistência corajosa, mas necessária, de tratar aqueles com quem interagimos nos *média* – leitores, visualizadores, usuários de *média* social – como adultos" (Op. Cit, 2018: 115-116). Isso quer dizer que os discursos mediáticos voltados para o empoderamento percebem os interatores dos *média* enquanto seres pensantes e críticos, buscando construir diálogos complexos, questionadores e, principalmente, preocupados com a verdade.

Não basta, por isso, o simples acesso às ferramentas de criação e compartilhamento de *meme*s para que haja qualquer empoderamento, mas a construção de estratégias estéticas e comunicativas baseadas no potencial de pensamento e expressão transformadora que todos os atores dos *média* sociais podem ter. Os empoderamentos visual e mediático dependem, destarte, de uma apropriação crítica e madura dos *média* sociais, algo que consideramos possível através da articulação de competências visuais e mediáticas contextualmente situadas, as quais buscamos descobrir e mapear em nossa proposta curricular neste projeto de investigação.

1.3 O que representa o enquadramento teórico do projeto [EVMS]

Conforme prevemos em nosso plano de trabalhos (Apêndice 1), após termos criado o glossário conceptual de base que acabamos de apresentar, definindo as palavras-chave desta investigação – o *meme*, o *média* social e os empoderamentos visual e mediático –, construímos um quadro teórico de fundo e focal, pormenorizado no capítulo 2 desta tese de doutoramento.

Os enquadramentos teóricos de fundo e focais representam, efetivamente, os suportes conceptuais do nosso manifesto enquanto docente, base do nosso paradigma crítico. Manifestar-se é, conforme nos diz Maria Acaso (2009), contextualizar visões de mundo, mapeando as origens e contextos históricos daquilo que defendemos, acreditamos ou repudiamos. Ao contextualizarmos nossas posturas e crenças, percebemo-las enquanto algo construído a partir da história, posições políticas, espaços e tempos. O que buscamos ao evidenciarmos esses fatores é, de modo geral, perceber nossas escolhas como construções culturais não universais e, por isso mesmo, passíveis de serem criticadas, desconstruídas e, principalmente, transformadas.

A localização histórica das ideias é, com efeito, a base da desconstrução do sujeito, proposta por Jacques Derrida, bem como de diversas outras propostas que visam a análise crítica de discursos (Wodak, 2002), direta ou indiretamente. Buscamos, ao levarmos o *meme* e os *média* sociais para as aulas de artes, desnaturalizar os discursos, revelando sua origem e intencionalidade para, por fim, criticar seus possíveis direcionamentos e propósitos políticos e sociais.

O que procuramos extrair do nosso quadro teórico é, neste sentido, um esboço para o nosso modelo de análise crítica dos discursos visuais que propomos nas ações em sala de aula. O quadro teórico representa apenas um esboço, porque nosso modelo de análise constrói-se, efetivamente, na prática, na experimentação. Neste sentido, trata-se do desenvolvimento de uma meta-metodologia, um método que se aplica dentro de outro método: no

quadro teórico, localizamos nosso modelo de análise crítica dos discursos visuais (com os quais nos deparamos em nossas ações, tanto os que levamos quanto os que nos são trazidos pelos alunos); na metodologia de campo, a investigação-ação e a etnografia para a internet, desenhamos nosso modelo de experimentação e análise de dados qualitativos, levando em consideração as análises de discursos mediáticos nesses produzidos.

1.4 Teoria e prática: bases da metodologia para o trabalho de campo

Consideramos que os capítulos 3 (desenho metodológico para o trabalho de campo) e 2 (enquadramento teórico) representam seções que, apesar de autónomas, estão dinamicamente ligadas. Isso porque o campo de estudos da cultura visual, a base geral de sustentação teórica deste projeto, configura-se como uma área de investigação teórico-prática, com inúmeros exemplos de trabalhos neste domínio construídos a partir de discursos que mesclam a palavra e a imagem, em forma de documentário, filme de ficção, website (Berger, 1971; Hockney, 2001; Spivey, 2005; Mirzoeff, 2015). Além desta faceta criativa e visual, nosso paradigma teórico é também essencialmente crítico, tendo suas origens, como veremos ao detalhe, no icónico trabalho de Walter Benjamin (1936 [1999]), “A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica”, na Escola de Frankfurt.

Pretendemos que o trabalho de campo represente para esta investigação, portanto, a materialização do pensamento e da crítica, escrutinados no capítulo 2, em ações práticas e criativas. O modelo de investigação-ação surge-nos, neste sentido, como um meio para a sua concretização. É um modelo crítico amplamente adotado pelos advogados da pedagogia crítica (Mclaren, 1995; Giroux, 2004; Acaso, 2009), justamente por valorizar a experimentação libertadora e a auto-conscientização do investigador enquanto agente transformador de realidades sociais.

Em paralelo à cultura visual, encaramos a ação pedagógica como uma ação criativa, crítica e política. Enquanto investigadores e professores, somos agentes conscientes que refletimos e, por isso, temos o direito (e o dever) de expor e imprimir nossas visões de mundo em nosso fazer pedagógico. Como diria Paulo Freire (1977), “não existe educação neutra, toda neutralidade afirmada é uma opção escondida”. Da mesma maneira, não há investigação social neutra. Nosso olhar crítico é, destarte, instrumento fundamental para a recolha e análise de dados qualitativos em nossa metodologia de investigação de campo.

Neste ponto, o modelo de pesquisa etnográfica para internet (Hine, 2015; Miller *et al*, 2016) surge como um aporte metodológico apropriado para este projeto. No modelo etnográfico que desenvolvemos, o resultado da investigação consiste na interpretação, ou reflexão, do investigador, sendo as experiências e seus resultados relatados na forma da narrativa etnográfica. A confiabilidade dos dados (ou experiências) são validados pela existência do olhar do outro: tanto pelo olhar dos docentes cooperantes, presente em todas as ações; quanto pelo olhar do leitor, que acompanha e reconstrói o raciocínio crítico do investigador em sua narrativa.

1.5 Conclusão

Apresentamos, nesta introdução, nosso objeto de investigação, definindo-o como abrangendo os modos de expressão visual dos *média* social, mais especificamente os conteúdos *remixados* conhecidos como *meme*s. Introduzimos nossa tese inicial, de que esse tipo de conteúdo conteria potencialidades para os empoderamentos visual e mediático nos *média* sociais. A partir desse objeto e tese, lançamos nossa questão inicial de investigação: “Quais seriam as competências relevantes e urgentes para uma construção curricular que vise o empoderamento visual e mediático em nosso contexto educativo?”

Expusemos, de forma esquemática, a estrutura do nosso programa de trabalhos, dividido em: 1) conceptualização teórica; 2) ações práticas com alunos e professores; e 3) construção da proposta curricular [EVMS]. Neste ponto, delimitamos o objetivo geral da investigação, que é a construção de um currículo denominado "Educação para a Cultura Visual no *Média* Social", uma proposta curricular que servirá de contributo às áreas de Educação Visual, Ensino da Multimédia e História da Cultura e das Artes.

De forma mais aprofundada, justificamos o cenário e a relevância da nossa questão de investigação, apresentando uma série de estudos que tratam das competências mediáticas no âmbito nacional e internacional. Sublinhamos, ainda, que as competências que buscamos mapear nesta investigação são coletivas, com base nos conceitos de "habilidades sociais", de Henry Jenkins, e "criatividades coletivas", de Ana Mae Barbosa, entre outros autores.

No sentido de explicar a pertinência específica desta investigação, listamos algumas particularidades do projeto [EVMS] frente às outras investigações que se debruçam sobre as competências mediáticas. Neste sentido, enumeramos nossas quatro sub-questões de investigação que se referem diretamente à área da educação para a cultura visual, sendo elas: 1) a questão da apropriação e *remixagem* visual, incluindo problemas de autoria do artista neste contexto; 2) a busca por continuidades dos imaginários visuais coletivos, por meio da relação entre a história da arte e a iconologia visual contemporânea; 3) a questão do poder visual; 4) as problemáticas relativas às performances visuais e mediáticas como meio de empoderamentos.

Para clarificar e enquadrar nosso objeto e tema de investigação, desenvolvemos um glossário com as definições dos conceitos-chave adotados neste projeto, sendo eles: o currículo crítico, o *meme*, o *média* social, e os empoderamentos visuais e mediáticos. Optamos por incluir este glossário já no capítulo introdutório, tendo em vista a amplitude de significações que esses conceitos têm adquirido no contexto dos *média* sociais, e a necessidade de delimitarmos a direção que tomamos diante dessa diversidade de significações.

Lançamos, por fim, as linhas gerais orientadoras dos nossos quadros teóricos e metodológicos para a prática, tratando de apresentar a relação que buscamos construir entre estes dois momentos da construção deste projeto. Tendo em vista que nosso paradigma teórico geral é o dos estudos da cultura visual, e o das ações de campo a investigação-ação, localizamos enquanto elemento unificador as suas bases criativas e críticas, definindo a ação do investigador-professor, de forma análoga a do investigador-artista, como criativa, crítica e política.

Capítulo 2

Discursos visuais e mediáticos: Estudos Culturais, Estudos de *Média* e *Performances Studies* na Educação para a Cultura Visual

A partir dos estudos culturais, dos estudos de *média* e dos *performance studies*, áreas que constituem o paradigma da Educação para a Cultura Visual (Mirzoeff, 1998; Hall & Evans, 1999; Duncum, 2010), apresentamos e discutimos neste capítulo as bases conceptuais que fundamentam teoricamente este projeto de investigação e, consequentemente, nossa proposta curricular [EVMS]. Neste sentido, mapeamos aqui os quadros teóricos de fundo e focal desta investigação.

O objetivo deste enquadramento teórico é, para além de estabelecermos um modelo crítico para nossas análises de discursos visuais, conceptualizar as noções de poder e empoderamento visual e mediático, algo que passa pela descoberta e desconstrução de ideologias enquanto discursos ocultos. Para isso, analisamos os conceitos abordados a partir de exemplos concretos contemporâneos, relacionando discursos contidos em conteúdos visuais de

média social às metáforas das ideologias enquanto mitos, sensos comuns, crenças e jogos. Consideramos que seja, justamente, esta ação de análise crítica e criativa de discursos mediáticos que constitui, por meio de vivências mediáticas, a finalidade fundamental das competências que procuramos localizar em nossa proposta curricular [EVMS].

2.1 Construindo um modelo de argumentação para a cultura visual: quando argumentos iluminam imagens e vice-versa

Seguindo o modelo de argumentação que temos adotado para a construção de todos os trabalhos no projeto [EVMS], procuramos estruturar a redação deste quadro teórico a partir de uma argumentação textual e visual, ou "sob o duplo signo" em termos *warburgianos* (Didi-Huberman, 2009: 414). Neste sentido, colocamos em prática pressupostos da cultura visual que aqui defendemos, assumindo que a imagem é linguagem capaz de exercer função de documento, retórica e, principalmente, poder. Recorremos, portanto, a um modelo de discurso baseado no cruzamento de imagens e textos, indo de encontro à proposta relacional entre imagem e realidade descrita por Georges Didi-Huberman:

> "é absurdo opor as imagens e as palavras, os livros de imagem e os livros a seco. (...) [A imagem] é cruz e encruzilhada dos caminhos: a secção imaginar da Biblioteca de Warburg, [*composta por imagens*], não pode entender-se, nem sequer pode utilizar-se, sem o uso cruzado, crucial, de outras duas seções intituladas Falar e Atuar" (Op. Cit., 2012: 207-210).

Analisar imagens de forma cruzada (imagens, textos e contextos) é um recurso formulado por Abby Warburg nas duas primeiras décadas do século XX que, segundo Didi-Huberman, "concebia suas conferências não como um argumento ilustrado com imagens, mas como uma sequência de imagens iluminada por um argumento" (Op. Cit., 2009: 414). Este modo de abordar as imagens é algo hoje considerado como dado adquirido pelos estudos da cultura visual (Berger, 1972; Spevey, 2005; Mirzoeff, 2015), que têm

expandido a análise cruzada da imagem às suas dimensões performativas, políticas, sociais e culturais.

No modelo de análise da cultura visual que adotamos aqui, os discursos visuais mediatizados são contextualizados cultural e socialmente, relacionando-se conceitos de diferentes épocas aos diversos usos que se fazem das imagens na contemporaneidade. Para John Berger, por exemplo, imagens de revistas femininas da década de 1970 podem ser abordadas como documentos que evidenciam a continuidade de uma cultura visual iniciada com a pintura a óleo moderna (Figura 7), servindo de base para a reflexão acerca de distintos conceitos teóricos a esse respeito, como a aura da obra de arte, de Walter Benjamin (1936 [1999]), ou a oposição entre as noções de *nude* e *naked*, de Keneth Clarck (*apud* Berger, 1972).

Figura 7 – Imagem extraída da obra de John Berger (1972) Ways of Seeing.

2.1.1 Modos de argumentar: articulando o geral com o particular

Tendo em mente essa necessidade de cruzarem-se modos de pensamento e representação para que o nosso entendimento de realidade seja construído,

a proposta curricular [EVMS] parte de dois grandes eixos complementares: a crítica (teoria-reflexão-contextualização); e a performance (ação prática-vivência-criação e representação). A partir desses eixos, desenvolvemos nosso enquadramento teórico em teorias de fundo (geral) e focal (particular). Ao desenvolvermos a teoria de fundo, procuramos mapear os gérmenes das reflexões acerca dos conteúdos de *média*, localizando sua pertinência contemporânea para a análise dos discursos visuais de *média* social. Em outras palavras, abordamos no primeiro eixo, dedicado à teoria de fundo, conceitos e procedimentos mais antigos, desenvolvidos no contexto dos *média* de massa, aplicando-os (ou traduzindo-os) a exemplos dos novos *média*. Este tipo de exercício tem sido proposto por diversos autores contemporâneos no domínio dos estudos de *média* e teoria da imagem, sendo um importante exemplo da pertinência deste modelo a conferência *New media: Encoding, Decoding, Coding* (Jenkins, Mirzoeff & King, 2015), na qual Henry Jenkins, Nicholas Mirzoeff e Rob King trataram de ressignificar o modelo para a análise do discurso televisivo Encoding/Decoding, desenvolvido por Stuart Hall na década de 1970, às problemáticas próprias dos novos *média* sociais.

Desta forma, iniciamos nossa argumentação construindo um panorama das origens do campo de estudos da cultura visual, revisando as suas bases na teoria crítica social da Escola de Frunkfurt (Horkheimer, 1937 [2002]; Benjamin, 1936 [1999]), o que dará origem aos estudos críticos dos *média* de massa (Hall, 2010 155-192). Por ter-se desenvolvido a partir da teoria crítica, sublinhamos a importância central para a cultura visual contemporânea dos conceitos adjacentes às diversas noções de ideologia (Queiroz, 2007: 15-34). Recorremos, no sentido de mapear um entendimento para a ideologia neste campo, aos conceitos de “mitos” (Barthes, 1957), “senso comum” e “leitura dominante” (Hall 2010; 1979), e “desconstrução do sujeito” (Derrida, 1992 [2008]). Buscamos, assim, analisar a ideologia a partir de uma perspetiva abrangente, não apenas a partir da noção de falsas consciências (Queiroz, 2007: 15), mas como discursos sociais que se sustentam e corporificam-se por meio de diversas forças.

Para tratar da teoria focal, segunda parte deste capítulo, delimitamos a dimensão performativa das ações sociais nos *média* sociais, refletindo através dos performance *studies* de Richard Schechner (2013). Trazemos para a reflexão as propostas de análises de discursos mediáticos enquanto performances, localizando as metáforas do ritual, do jogo e das representações quotidianas para este efeito.

Lançamos, ainda, um olhar sobre os conceitos de *culture jamming* (Dery, 2002), cultura participativa (Jenkins, 2010; Jenkins *et al*, 2013), cultura do *remix* (Lessig, 2009; 2017) e as discussões sobre novos desafios de uma cultura da plataforma baseada em economia compartilhada, ou *sharing economy* (Van Djick, 2016), avaliando seus impactos nas vivências pelos *média* sociais, o que pode estar convertendo espaços tradicionalmente de dádiva e contribuição em arena comercial de competição por *likes* e visualizações.

2.2 Teoria de Fundo
Mapeando as bases do modelo de análise crítica da [EVMS]

2.2.1 Estudos da cultura visual

O campo dos estudos da cultura visual, também denominado simplesmente como Cultura Visual (Mirzoeff, 1998; Hall & Evans, 1999), estudos visuais (Elkins, 2003) ou teoria da imagem[7], é um território emergente de investigação transdisciplinar, dedicado a compreender o visual em todas as suas expressões. Ele surge como urgente na medida em que se verificam desproporções entre a profusão de imagens e a escassez de reflexões acerca de seus impactos e implicações.

[7] Designação empregada por Victor dos Reis na conferência intitulada: "Teoria da imagem ou a dissolução das fronteiras visuais: território, cultura e memória", no âmbito dos Seminários de Belas-Artes II (Conferências de Arte multimédia – Teoria da imagem) do doutoramento em Belas Artes, em 9 de abril de 2015.

Como nos diz Victor dos Reis (Reis, 2011), a democratização da representação visual no ocidente, ou a ampliação do acesso às imagens, é um fenómeno que teve sua génese na modernidade, a partir de finais do século XV, com a invenção de técnicas de gravura em madeira e metal, a introdução dos tipos móveis de Gutenberg, a popularização da câmara obscura entre os pintores. Aos poucos, o amplo acesso a técnicas de produção visual automatizadas retirou das mãos dos artistas o monopólio da produção de imagens, ampliando imensamente a presença da representação e consumo visual.

Da mesma forma, segundo Jean-François Lyotard (1988 [1997]: 123-127), é justamente a introdução de meios de criação automatizados, como a fotografia, o que caracteriza o panorama do capitalismo pós-industrial e tecnocientífico. Cumprindo o programa de ordenação metapolítico pós-moderno do social e do visual, que começou com a abertura da arte a todas as pessoas com a noção de cultura como acesso público, a fotografia levou a produção de imagens para o grande público das massas. Na imagem feita em dispositivos, segundo Lyotard, a beleza é programada em laboratórios especializados, cabendo ao usuário dos aparelhos apenas escolher o tema: “com um pequeno 'clic', o cidadão mais modesto, na sua qualidade de amador e de turista, executa seu quadro, organiza o seu espaço de identificação, enriquece a sua memória cultural, dá a partilhar as suas prospeções” (Lyotard, 1988 [1997]: 124). Observamos, a partir dos apontamentos de Lyotard, a pertinência da fotografia como metáfora para refletirmos acerca dos meios de produção de imagens contemporâneos, incluindo os *média* sociais que, de facto, expandem as capacidades da fotografia de identificação cultural e de partilha, permitindo a colaboração online em escala global.

Neste sentido, foi o desenvolvimento tecnológico, juntamente com a tendência moderna de representar e visualizar a existência, que nos conduziu ao "hiperdesenvolvimento da linguagem visual" que vivemos hoje, transformando o planeta Terra em "mundo-imagem" (Acaso, 2009: 26). É precisamente por isso que os estudos da cultura visual têm como interesse central a tecnologia

visual, entendendo-se “tecnologia visual” como aparatos que estendem a visão humana, desde a pintura a óleo até a televisão ou Internet (Mirzoeff, 1999: 19).

Refletir acerca das tecnologias visuais é, portanto, um objetivo compartilhado entre os campos da teoria da imagem, cultura visual e dos estudos dos *média*, áreas que comungam diversas fontes e conceitos, com muitos autores fundamentais em comum, como Walter Benjamin, Stuart Hall, John Fiske etc.

Uma particularidade ou especificidade da cultura visual é, entretanto, o foco desse modelo de investigação nos estudos da produção visual para além dos chamados novos *média*, percebendo a criação e expressão por imagens como um *continuum* que possui uma história que vai para muito mais além dos meios de comunicação. Na cultura visual, percebem-se os *média* contemporâneos como evolução ou transformação de práticas visuais muito mais antigas: a Coluna de Trajano pode ser lida, por exemplo, como obra de arte que teve originalmente função social de narrativa política, “*the world’s first ever trailer*” (Spivey, 2005), podendo sua linguagem e estratégias visuais serem comparadas às adotadas nos *média* contemporâneos (Figura 8).

Figura 8 – Fotograma extraído da obra de Nigel Spivey (2005) “*How Art Made The World*”.

Os estudos dos *média* representam, portanto, uma ferramenta teórica e prática para os estudos da cultura visual, que misturam, como nos diz Mirzoeff (2015:12), "o feminismo e a crítica política da "arte maior" aos estudos da cultura popular e dos novos *média* digitais".

Dentro desse contexto, a cultura visual evidencia-se como um campo de estudos críticos, que tenta perceber o visual para além daquilo que se vê, dedicando-se a perceber o "invisível, ou o que é mantido fora das nossas vistas", como no caso de instituições que tentam moldar visões: quando nos é permitido ver e quando nos dizem "mova-se que aqui não há nada para ser visto" (Mirzoeff, 2015: 11). Estudar o "invisível" na cultura visual é, em outras palavras, buscar compreender dimensões ideológicas em discursos visuais, analisando suas características estéticas e de linguagem para promover crítica social, elementos que consideramos primordiais para um currículo crítico em artes visuais.

2.2.2 Teoria crítica como base para os estudos da cultura visual

Na Educação para a Cultura Visual, a busca por práticas libertadoras é uma constante (Duncum, 2015; Hernandez, 2009; Acaso, 2009). Como acabamos de referir, os objetivos das análises de discursos visuais neste domínio tendem a desmascarar (e consequentemente diminuir) narrativas dominantes, ampliando a perceção para além das imagens. Essa busca encontra suas raízes na teoria crítica de Horkheimer (1937 [2002]: 188), na escola de Frankfurt, que caracteriza a teoria crítica como aquela que percebe as condições históricas, localizando o investigador e suas necessidades sociais:

> "A teoria crítica da sociedade tem como seu objeto homens como produtores de seus próprios modos de vida históricos em sua totalidade. A situação real, que é o ponto de partida da ciência, não é tomada simplesmente como dados a serem verificados e previstos de acordo com leis de probabilidade. Cada 'datum' depende não da natureza por si só, mas também do poder que o homem tem sobre ela. Os objetos, o tipo de perceção, as perguntas formuladas e o significado das respostas, todos revelam-se como testemunhas da atividade humana e do grau do poder do homem." (Op. Cit., 1937 [2002]. *Tradução nossa*)

Essa autodescoberta, do poder que o homem tem sobre a natureza, representa o elemento que consideramos central na teoria crítica social de Horkheimer, com o conceito de conscientização, ou a relação que existe entre o posicionamento intelectual do investigador e sua localização social. Descobrir-se levará à emancipação, empoderamento e à transformação social, uma vez que, para Horkheimer, a teoria crítica surge em oposição à então teoria tradicional, tendo como propósito emancipar os homens de escravidões, mapeando práticas que concretizem a criação de um mundo capaz de satisfazer às suas necessidades concretas (Op. Cit., 1937 [2002]: 209-246).

Conforme nos diz Amaro Fleck (2017: 111), na tradição teórica crítica as reflexões não se debruçam apenas no conteúdo (no nosso caso, os conteúdos de *média*), mas principalmente na forma como este conteúdo é apreendido socialmente. Recorrendo à oposição proposta por Horkheimer (entre teoria crítica e teoria tradicional), Fleck observa que, "enquanto na teoria tradicional o propósito é categorizar o objeto para fins de dominação da natureza, na teoria crítica a intenção é transformar o objeto investigado", percebendo-o, localizando modos para a emancipação social e, contrariamente à teoria tradicional, harmonizando o objeto e os sujeitos com a natureza.

Muitas teorias críticas, num sentido lato, vêm sendo produzidas na contemporaneidade a partir dos gérmenes da emancipação e da transformação social propostas no Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt (Bohman, 2016). Essas novas teorias críticas são desenvolvidas em conexão com diversos movimentos sociais que identificam distintas dimensões da dominação nos seus contextos. Em geral, a formulação de críticas quotidianas oferece bases para a investigação e prática social, no sentido de enfraquecer dominações e fortalecer a liberdade em todas as suas formas.

Um exemplo de desdobramento pós-moderno da teoria crítica, que discutiremos com maior profundidade ao final deste capítulo, é a do *culture jamming* (Dery, 2002). Conceptualizado por Mark Dery em 1990, o *Culture Jamming* consiste no desmascaramento das manipulações dos *média* de

massa por meio da apropriação, ativismo e resistência cultural (Figura 9). O objetivo dos *Jammers*, segundo Dery, é "*haquear*, cortar e invadir o império dos signos", o que é uma ação política. Ao definir o *culture jamming*, Dery aponta suas bases justamente na teoria crítica da escola de Frankfurt, traçando diretrizes teóricas e práticas para ações libertadoras, transgressoras e de empoderamento diante dos *média* de massa.

Figura 9 – Capas da revista canadiana Adbusters (1993; 2017).
Disponível em: https://subscribe.adbusters.org/collections/back-issues

Percebemos o empoderamento, no caso específico *do Culture Jamming*, como uma perceção do público de que ele passa a possuir, graças às tecnologias de imagem de baixo custo, o poder concreto de interferir nos discursos de *média*: a audiência deixa de ser passiva, convertendo-se também em autor/ator dos discursos, forçando os *média* a tornarem-se, ao menos potencialmente, em meios de interação social multilateral. A conscientização dos sujeitos, preconizada por Horkheimer em sua teoria crítica, depende, entretanto, de algo que vai além do simples poder de manipular tecnicamente os *média*: a capacidade de perceber e transformar seus discursos em poder.

2.2.3 Percecionar e criar o visual nos *média* como algo coletivo

Outro autor da Escola de Frankfurt que influencia nosso paradigma crítico, constantemente revisto nos *Readers* dos estudos de *média* e cultura visual contemporâneos (Hall & Evans, 1999; Ouellette, 2013) é Walter Benjamin, com o ensaio de 1936 "A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica" (Benjamin, 1936 [1999]). Nesta obra, Benjamin lança as primeiras pistas acerca do impacto dos então novos *média* visuais (fotografia e cinema) na perceção social de obras de arte no princípio do século XX. O conceito central do ensaio é o de “aura”, ou o *aqui e agora*, algo que se perderia ao se reproduzir ou criar arte nos novos meios técnicos de reprodução de imagem. A perda da aura significaria a transição de uma arte ritual, vincada na unicidade das obras, para outra política, baseada no seu caráter expositivo e na reprodução em massa.

O que consideramos mais relevante para nossa investigação a partir deste ensaio, entretanto, é o entendimento de Benjamin acerca das possibilidades de alteração na leitura das obras visuais por meio das manipulações possíveis nos novos meios, como a alteração do contexto, o reenquadramento e a câmara lenta; bem como as questões relativas à produção coletiva dessas obras, como no caso do cinema, por equipas. Isso porque percebemos que a reprodutibilidade técnica das imagens, florescente no princípio do século XX de Benjamin, passou a permitir desconstruções e descontextualizações de obras visuais antes estáticas, como a pintura.

Antes da tecnologia de reprodução de imagens, diante de uma pintura num museu, o espectador faria sua leitura visual por meio do enquadramento proposto pelo pintor e o tempo dedicado à observação; ao se reenquadrar essa mesma pintura numa reprodução fotográfica, podendo-se ainda modificá-la e divulgá-la pelos meios tecnológicos de massa, a leitura será ressignificada, atualizada e, logo, redirecionada conforme as intenções de quem se apropriou da imagem. A reprodutibilidade da imagem será a base, portanto, do que Lessig chamará de “cultura do *remix*” (Figura 10), ou uma cultura baseada na constante apropriação e reconstrução audiovisual, iniciada

com a invenção da fotografia e que encontra seu ápice na era digital contemporânea (Lessig, 2009).

Figura 10 - O *meme* "expectativa e realidade", realizado neste exemplo a partir de *remixagens* da Monalisa. fonte: Facebook de Emprego & Formação.

A reprodução visual em larga escala, proporcionada a partir daquela época pelo surgimento da imprensa fotográfica e do cinema, coloca as imagens em compasso com a massificação da vida urbana, a industrialização, fazendo parte desse novo modo de organização social. Para Benjamin, o cinema, diferentemente das obras de artes visuais tradicionais, é um meio criado pela e para as massas, em uma espécie de linha de montagem sem um autor único, mas que seria concebido e realizado por uma equipa técnica transdisciplinar, composta por centenas de pessoas, incluindo diretores de cena, iluminadores, maquilhadores, técnicos de som etc. Essa coletividade criativa nos *média* conduzirá à diluição da ideia de artista génio e, logo, de

autoria única, reflexão crucial em nossa proposta curricular [EVMS], onde propomos criações coletivas e participativas em rede.

É possível, entretanto, que a sugestão de Benjamin acerca da diluição do autor como génio na criação cinematográfica não tenha se concretizado especificamente nesse *média*, uma vez que hoje ainda se consideram como criadores geniais os realizadores de Hollywood, como Tarantino e Spielberg, por exemplo. Nos conteúdos de *média* sociais, por outro lado, percebemos que obras como os *meme*s passam a ser criações predominantemente anónimas e coletivas, sem autoria declarada. Isso se deve por esse tipo de conteúdo visual tratar-se, como veremos ao final deste capítulo, de *remi*xes de outras obras já criadas e conhecidas, algo que pode gerar problemas legais para os seus criadores por violação de direitos de autor.

Esse caráter coletivo na criação e fruição de obras visuais, principalmente nos contextos do *graffiti*, da arte pública e dos conteúdos de *média*, tem conduzido diversos investigadores da educação mediática e artística (Jenkins, 2009; Gee, 2010; Barbosa, 2018)[8] na elaboração de propostas de literacias focadas no desenvolvimento de habilidades coletivas ou sociais, em detrimento do desenvolvimento de talentos individuais.

2.2.4 Semiologia, Pós-estruturalismo, Estudos Culturais e a dimensão ideológica dos *média*

O campo dos estudos culturais britânicos, que surgiu a partir do "Centro de Estudos Culturais Contemporâneos" na Universidade de Birmingham nos finais da década de 1950 (Hall, 2010: 17-28), é uma área de investigação transdisciplinar fundada a partir do objetivo central de dar conta das profundas ruturas que sofreu a cultura tradicional no pós-guerra, especialmente no que concerne às estruturas tradicionais de classe (Op. Cit, 2010). De entre essas ruturas, discutia-se no Centro de Estudos Culturais o impacto da então nova

[8] Tratamos destes autores em profundidade, bem como das questões das literacias situadas na educação para a cultura visual, na seção "2.3 Teoria Focal: Pensando em um modelo de ação crítica e performativa para a [EVMS]".

sociedade de consumo numa Grã-Bretanha hierárquica e piramidal. Os estudos culturais tratavam de problematizar e compreender, além disso, a fluidez e o impacto dos meios de comunicação de massa na construção de novas identidades culturais. No campo político, os teóricos culturais de Birmingham identificavam-se, Segundo Hall (Op. Cit., 2010), com a Nova Esquerda, fundada a partir de obras como "*The uses of literacy*", de Richard Hoggard, "Cultura e Sociedade" de Raymond Williams (1958 [1989]), e "A formação da Classe Operária", de Edward Palmer Thompson (*Apud* Hall, 2010).

A partir dessas preocupações, os *média studies* europeus surgem com os estudos culturais, adotando, por isso, um paradigma predominantemente político de esquerda e crítico, caracterizando-se pela reflexão acerca da dimensão ideológica dos meios massivos de comunicação ao longo de todo o século XX (Hall, 2010: 164). A ideologia aqui, conforme definida por Stuart Hall, encontra-se no espaço conceitual da política do significado, abarcando visões de mundo propostas nos discursos mediáticos, bem como nas compreensões coletivas que se criam a partir desses discursos. As ideologias contidas nas mensagens dos *média* não são, assim, definidas apenas como distorções da realidade, ou falsas consciências, controladas por um agente, mas construções coletivas de significações, por vezes impostas e noutras negociadas.

Desta forma, por meio de Stuart Hall podemos pensar a ideologia através do conceito de "senso comum" (Op. Cit., 2010: 231) – resíduo de uma sabedoria consensual, básica e de acordo comum, que nos ajuda a definir o mundo em termos simples. Para Hall, o senso comum não requer raciocínio, argumento, lógica nem pensamento, estando disponível de forma espontânea, como se sempre estivesse existido, como uma sabedoria da "raça" ou "natural" (Op. Cit., 2010: 231). Apesar dessa aparência de universalidade, o senso comum é discurso construído, tendo de fato conteúdo e história. Os estudos culturais tratam de desafiar, por meio da argumentação, esses discursos.

A semiologia e o pós-estruturalismo francês também têm um papel fundamental no desenvolvimento dos estudos críticos dos *média,* destacando-se a importância da linguagem, da política do signo e da análise dos discursos para este campo de investigação. Roland Barthes e Jaqcques Derrida interpretam a ideologia, respetivamente, a partir dos conceitos de: “mitos” (Barthes, 1957 [2001]), baseado nos entendimentos de senso comum, percebidos como verdades sem história e contexto; e de “desconstrução do sujeito” (Derrida, 1992 [2008]), onde a ideologia constituiria a ideia aristotélica de perceber o sujeito enquanto conceito imutável e universal, ignorando sua genealogia histórica.

Roland Barthes propõe, em 1957, uma transposição do campo da ideologia para a mitologia, ao analisar diversas obras da comunicação de massa. A proposta consiste na leitura de textos, anúncios publicitários, notícias de jornal, filmes, no sentido de localizar signos conotativos capazes de revelar discursos naturalizadores da história, os mitos (Barthes, 1957 [2001]).

Derrida, por sua vez, nos diz que o sujeito, na tradição aristotélica (revista pelo pensamento cartesiano e kantiano, o “eu” imutável), é a substância, algo que está na base, idêntico a si mesmo. O sujeito, nesses termos, é o centro de uma identidade, algo indivisível e percebido como único. Derrida propõe a desconstrução desse sujeito, **analisando-o historicamente, de uma maneira genealógica**, percebendo suas distorções nas diferentes camadas que o construíram enquanto conceito. Para Derrida, “cada conceito possui sua própria história, e o conceito de sujeito tem uma história longa e complexa”. Neste sentido, desconstruímos um sujeito, enquanto conceito imutável, analisando-o como construção histórica.

Ao analisarmos os direitos humanos pela ótica da desconstrução do sujeito, por exemplo, eles deixam de ser observados como universais, mas como constructos históricos, fundados no contexto iluminista europeu da Revolução Francesa. Se eles fossem universais, conforme Derrida (Op. Cit., 1992 [2008]), deveriam ser facilmente percebidos e acessíveis a todas as pessoas, independentemente da língua que falem. O simples fato de terem de ser

traduzidos já é prova de sua localização histórica, como qualquer outro conceito humano.

Desconstruir o sujeito seria, tendo como base os pensamentos de Stuart Hall, Roland Barthes e Jacques Derrida, uma ação de análise de discursos que busca situar historicamente conceitos aparentemente neutros e universais, o que se costuma denominar como “desmistificação de ideologias” nos estudos críticos (McLaren, 1997: 227). Em outras palavras, desconstruir implica questionar a oposição entre sujeito e objeto, homem e realidade, leitor e texto: ao criarmos textos, somos também criados por textos. Sublinhamos que para Jaques Derrida (1972 [1988]: 9), assim como para Roland Barthes (1957 [2001]: 132) e Paulo Freire (1989), as noções de “texto”, “escrita” e “leitura” podem ser interpretadas como conceitos que vão para muito além do texto linguístico. O texto é percebido na teoria crítica pós-estruturalista como toda a cultura humana, abarcando expressões e práticas sociais que compõem todo um sistema de poderes inscritos: leis, tradições, rituais, políticas, ciência e artes.

2.2.5 A metáfora dos mitos modernos para percebermos ideologias

Como já referimos, Roland Barthes construiu sua teoria dos mitos por meio da análise crítica de discursos de diversos conteúdos de *média* de seu tempo, na obra “Mitologias” ([1957] 2001). Seus estudos debruçaram-se em elementos tão banais da sociedade francesa, como a relação entre o vinho e o leite (1957 [2001]: 51) ou o bife com batatas (1957 [2001]: 54). O objetivo de Barthes era pensar nestes elementos, comumente ignorados por sua trivialidade, como portadores de signos conotativos de ideologias, neste caso as mitologias, bastante profundas e reveladoras da cultura francesa. Ora essa postura, de perceber o banal como elemento cultural pertinente, encontra paralelo nos estudos culturais britânicos (Williams, 1957 [1989]; Hall, 2010).

A proposta de análise de discursos de Roland Barthes baseia-se, portanto, na localização e interpretação de signos culturalmente conotativos nas falas

mediáticas. Este modelo evidencia-se tanto nas obras "Mitologias" (Barthes, 1957 [2001]) quanto no ensaio "Retórica da Imagem" (Op. Cit., 1964 [1990]). Consideramos, com efeito, a proposta de Barthes como um recurso bastante útil para a construção de uma nova metodologia específica para a análise e crítica dos discursos contidos nos conteúdos visuais de *média* sociais. Temos adotado, por isso mesmo, muitos de seus pressupostos em nossa construção curricular[9], principalmente no sentido de cartografar supostas verdades impressas em imagens: seja pela presença de elementos culturalmente reconhecíveis e classificatórios, como o cor de rosa para meninas e o azul para meninos, por exemplo; seja pela maneira como as imagens inserem-se enquanto entidades na nossa cultura, como no caso das obras da história da arte.

2.2.5.1 Transpondo o modelo de Barthes para os *média* sociais: discursos visuais e representações de género

Exemplificamos, a seguir, uma proposta de transposições (ou traduções) das ideias de Barthes para o nosso contexto contemporâneo dos *média* sociais, propondo uma análise baseada na localização de signos conotativos e "mitos", presentes em conteúdos sociais *remixados*. Para este efeito, abordamos um tema que tem sido muito debatido recentemente dentro e fora da internet: o conceito, adotado sobretudo pela extrema direita, de "ideologia de género"[10].

Como nos diz Roland Barthes, o mito é uma fala que pode se sustentar por discursos escritos, fotografia, cinema, reportagem, desporto, espetáculos, publicidade etc. (Barthes, 1957 [2001]: 132). Logo, veremos como poderíamos caracterizar o conceito de "ideologia de género" como mais um mito moderno

[9] Utilizamos o modelo de análise de discurso mediático de Roland Barthes nas ações de formação de professores realizadas na Universidade de Lisboa, relatadas nas seções 4.2.1 e 4.2.2

[10] Segundo Miskolci e Campana (2017), o conceito de "ideologia de género" foi cunhado pelo argentino Jorge Scala em 2010. O conceito refere-se, conforme os autores, à "ideologia" como uma falsa verdade, encarando como mentira ou invenção as preposições relativas ao caráter performativo do género. O conceito tem sido adotado, conforme verificam os autores, por partidários da extrema direita, principalmente na América Latina, em discursos contra políticas de direitos às comunidades LGBT+

veiculado e realimentado em diversas modalidades de discursos visuais criados e propagados nos *média* sociais na atualidade.

Conforme verificamos na escala de interesse *Google Trends* (http://trends.google.com), ocorreu um pico de interesse pelo tópico "ideologia de género" entre os meses de agosto e outubro de 2017, com um aumento de 60 para 100 pontos no Brasil, ocorrendo aumento semelhante em Portugal, segundo dados registados para a busca textual (figura 11).

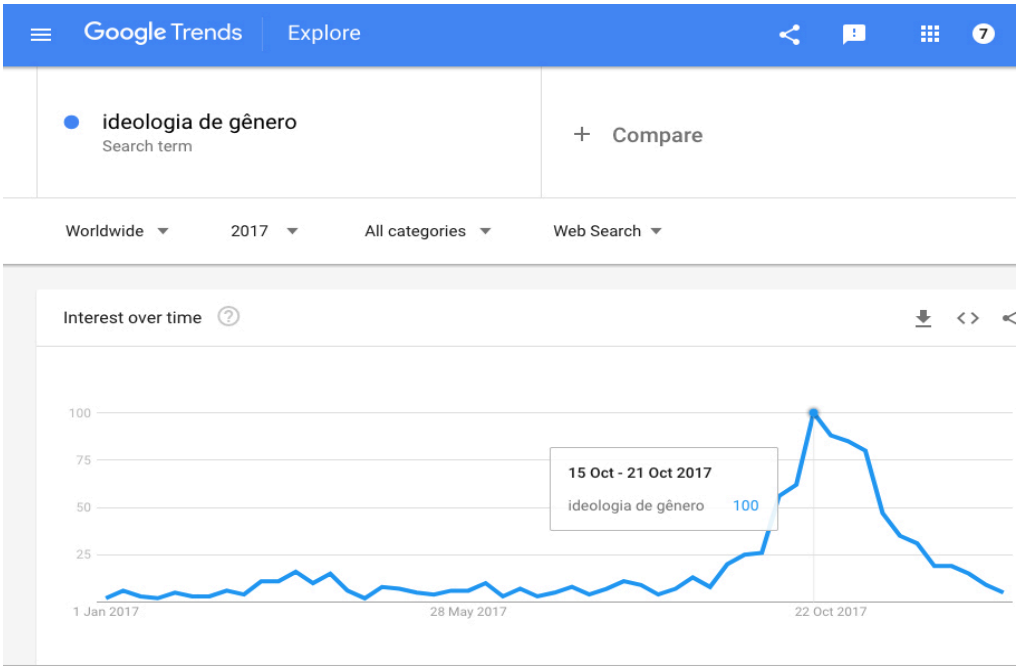


Figura 11 – Gráfico contendo a busca textual "ideologia de género". Fonte: Google Trends. Disponível em: www.google.com/trends (pesquisa textual "ideologia de género").

Este aumento de interesse deveu-se a debates realizados em Brasília sobre a inclusão de temas de diversidade de género e orientação sexual nos currículos das escolas básicas brasileiras. No contexto português, este aumento de interesse deveu-se a uma polêmica em torno do lançamento de livros de atividades didáticas supostamente misóginos pela Porto Editora em Portugal (Figura 12).

Figura 12 – comparação entre atividades conforme o género, em dois livros publicados pela Porto Editora em 2017: Bloco de atividades para rapazes e Bloco de atividades para meninas.
Fonte: Renascença. Disponível em: https://goo.gl/LdEA2k

A divisão das atividades nesses dois blocos por estereótipos típicos dos géneros (o barco pirata para o menino; a princesa para a menina) pode ser lida aqui como exemplo da fala mítica, conforme a teorização de Roland Barthes (1957 [2001]). Essa fala, travestida na banalidade da imagem, estaria a reforçar o mito de que a diferenciação dos papeis sociais do homem e da mulher são uma coisa natural, sem história ou propósito. As cores das capas de ambos os blocos de atividades, azul e cor-de-rosa, por exemplo, divisão por sexo adotada somente após a Segunda Guerra Mundial pela indústria do cinema e da moda (Figura 13), surgem aqui como signos conotativos da masculinidade e da feminilidade. Por meio da diferenciação entre brincadeiras

femininas e masculinas, o mito traria neste discurso, também, o asserto de que as meninas são mais dóceis e domésticas, enquanto os meninos mais ativos física e mentalmente.

Figura 13 – Ilustrações do artigo *"How Pink Became a Color for Girls. Blame World War II".* Fonte: Wright, 2015.

Apesar de constantemente questionado, este mito continua sobrevivendo, apelando a revistas infantis, anúncios de brinquedos e, inclusive, por supostas investigações científicas. Um caso emblemático de apelo científico para sustentar a naturalização dos estereótipos de género ocorreu na audiência pública realizada pelo Ministério da Educação do Brasil em 10 de setembro de 2017, por meio de um vídeo que se tornou viral nas redes sociais brasileiras (Figura 14). No vídeo, a médica Carla Dorgan, representante da Associação dos Médicos do Brasil, sustenta a hipótese de que a diferenciação entre

características femininas e masculinas são naturais e não culturais (ou históricas), sublinhando a existência de uma imposição de ideologia de género:

Figura 14 – Fala de Carla Dorgan sobre ideologia de género na educação. Marisa Lobo conservadora, 2017. 3'09". Disponível em: https://youtu.be/KYD8PJPibkY

> "Eu venho falar de ciência, não venho falar de perceções sociais (...). A ciência prova que o género não é uma construção social imposta. Vários estudos com primatas evidenciam a preponderante tendência de machos se comportarem como machos e escolherem brinquedos tidos por tipicamente masculinos; e as fêmeas os tipicamente femininos. Não há cultura aqui, portanto isso aí não depende de fator cultural." (*Transcrição nossa de excerto do vídeo*)

Recorrendo à proposta de Barthes (1957 [2001]) para analisar o discurso de Dorgan enquanto fala mítica, destacamos que a oradora se refere a "vários estudos" para sustentar sua tese (da naturalidade da diferenciação de género), estudos esses que não possuem história, nem contexto, nem dados, sendo apenas "vários". Essa fala vai de encontro à afirmação de Roland Barthes de que um mito não tem história, porque ele se pretende natural, algo que sempre existiu.

Há, ainda, uma grande contradição na afirmação final da fala, evidenciando que de fato se trata de um mito. Ela diz: "não há cultura aqui". Ao referir que

os primatas testados (em vários estudos) optam por brinquedos masculinos ou femininos conforme o seu género natural, ela já apresenta evidencias da presença da cultura: “os brinquedos”. Um brinquedo de menina só poderá ser “feminino” se for um símbolo de feminilidade, uma representação do ser feminino. Logo, esse brinquedo deverá ser (ou conter) um significante para o significado da feminilidade, produzindo ao final um signo, um substituto para uma ideia abstrata – brinquedo de menina, como as panelinhas, o fogãozinho, as bonecas, conceitos que só poderiam existir no seio de uma cultura humana.

Portanto, há, evidentemente, cultura no discurso de Dorgan, adotando como definição a aceção de “cultura” proposta por Raymond Williams (1958), onde cultura seria o conjunto de significações inteligíveis para uma comunidade. Não estamos propondo que a cultura seja dos primatas, mas sim aquela da suposta comunidade de vários investigadores que interpretou os brinquedos escolhidos por suas cobaias como masculinos ou femininos. A identificação e a classificação de género para esses objetos analisados são, por si só, abstrações culturais.

Barthes relembra que, mesmo após uma empreitada de desmonte da fala mítica pela análise do discurso, o mito continuará sobrevivendo em outras falas (Figura 15). Isso porque ele se utiliza de diversos tipos de textos (neste caso, conteúdos de *média* social) e interlocutores para propagar-se. É provável que essas duas falas que acabamos de analisar (os blocos de exercício da Porto Editora e o vídeo de Carla Dorgan) tratem de um mito ainda maior, o da “defesa da família tradicional”, ou a “manutenção da estrutura da família nuclear”, que supostamente (miticamente) sempre existiu, e encontra-se ameaçada pelos movimentos sociais feministas e homossexuais. Em nome da conservação desses presumidos valores de senso comum, usuários conservadores podem estar propagando nos *média* sociais, sem refletir, falas míticas de toda a sorte, naturalizando o mito, levando a uma perceção social de que o único modelo válido é o tradicionalmente aceito, com o prosseguimento dos papeis sociais dos indivíduos como fato imutável, sem história.

Figura 15 - *Meme*s publicados na página do Facebook no Encontro Nacional de Dirigentes Associativos no Porto em junho 2017, em ataque às representantes da FCSH da Universidade Nova de Lisboa. Fonte: Esquerda.net. Disponível em https://goo.gl/JxGSgT

Ao incluirmos a proposta semiológica de Roland Barthes ao nosso modelo de análise de discurso mediático, buscamos atender à nossa segunda sub-questão de investigação[11], acerca dos imaginários intertextuais. O mito, enquanto signo conotativo, só existirá enquanto acontecer o reconhecimento da imagem para além daquilo que ela representa. Recorrendo novamente aos exemplos dos blocos de atividades, não percebemos lá o azul apenas como simplesmente uma cor, mas como um signo de masculinidade. E essa classificação não se faz por suas qualidades ou propriedades másculas enquanto cor, mas por seu uso social e, posteriormente, cultural.

A imagem tem, portanto, uma linguagem simbólica em potencial, que depende dos imaginários e conhecimentos coletivos para ser inteligível, sempre de forma inconsciente e, aparentemente, natural. E é justamente essa falsa sensação de naturalidade (que sentimos ao ler uma imagem) que a torna um instrumento de retórica e poder mais forte que o texto escrito.

[11] O quadro completo das nossas questões e investigação encontra-se na seção “1.1 Enquadramento da nossa problemática: as competências situadas de média social e o desenvolvimento curricular em artes visuais”.

2.2.6 Dominantes, negociadores e opositores: diferentes posições para a análise de um mesmo discurso visual

A manutenção, transformação e desmonte do mito, entendido aqui também como ideologias dominantes num discurso de *média*, dependerá ainda dos tipos de leituras efetuadas pelos públicos dos discursos. Isso quer dizer que um interlocutor nos *média*, utilizando uma linguagem supostamente conhecida por todos, não possui total garantia sobre as leituras que seu discurso produzirá nos seus co-locutores, uma vez que a leitura depende de fatores que envolvem toda a estrutura de produção e receção do discurso mediático, incluindo o contexto histórico, os equipamentos de codificação e descodificação e, principalmente, o conhecimento e as motivações dos leitores.

Chegamos a essa definição a partir do ensaio *Encoding and Decoding* de Stuart Hall (1973; 1979), onde são lançadas algumas pistas sobre a atribuição de significados aos conteúdos de *média* pelos públicos.

Para começar a refletir sobre os desvios de leitura de um conteúdo de *média*, devemos refletir sobre o que seria uma linguagem dominante, segundo Stuart Hall. O código dominante, ou preferencial, é fruto de fechamentos e classificações do mundo político e social impostos por uma cultura. Neste sentido, as diferentes áreas da vida social são mapeadas em domínios discursivos, no caso os conteúdos de *média* social, organizados de forma hierárquica por significados preferenciais. O código preferencial é dominante, mas não o único possível, sendo sempre factível reordenar, reclassificar e descodificar um evento ou conteúdo de *média* por outros mapeamentos, outros códigos para além do mais utilizado nessa cultura. O código torna-se dominante, portanto, quando seu uso é institucionalizado, tornando-se o padrão das leituras preferenciais de ordem política e ideológica.

Um exemplo de código preferencial nos *média* seria a linguagem jornalística tradicional, principalmente pelo estereótipo do *talkinghead* (Figura 16). A linguagem visual do *talkinghead* consiste na apresentação de notícias e

comentários políticos a partir de um enquadramento em primeiro plano de um repórter formalmente trajado, muitas vezes com outras imagens sobrepostas num mesmo ecrã. Essa linguagem naturalizou-se com a ideologia de imparcialidade e seriedade no telejornalismo, incorporando ao conteúdo uma legitimação de verdade institucional.

Figura 16 – Exemplo do uso da linguagem dos *talking heads* pelo canal de notícias norte-americano CNN. Fone Twitter. Disponível em: https://twitter.com/ushadrons

A leitura dominante dos *talkingheads*, entretanto, pode não ser definitiva enquanto modelo de seriedade e imparcialidade jornalística entre todos os leitores dos *média*. O artista e entrevistador David Srebnik, por exemplo, questionou essa modalidade de linguagem visual, compartilhando um irónico *remix* intitulado "*Revenge of the Interrupted*", onde a rede de notícias CNN, supostamente, bate o recorde mundial ao concentrar, em um mesmo debate, 132 *talkingheads* simultaneamente na mesma imagem (Figura 17).

Figura 17 – *Remix* ironizando o excesso da utilização do *talking head* no jornalismo.
Fonte: David Srebnik. Disponível em: https://goo.gl/VmVHP2

No contexto desta colagem, evidencia-se um desvio na atenção do leitor do *média:* o assunto da notícia perde relevância, e o foco da atenção desloca-se para o formato da linguagem jornalística. O código deixou de ser transparente, perdendo a sua naturalização dominante. Caso o modelo dos *talkingheads* comece a ser questionado por um grande número de espectadores, essa linguagem dominante no jornalismo eventualmente modificar-se-á.

O codificador, segundo Stuart Hall, tem o efeito de construir alguns dos limites e parâmetros com os quais o descodificador irá operar. Se não houvesse limites, os públicos poderiam ler simplesmente o que lhes apetecesse nas mensagens. Esses limites são, entretanto, negociados constantemente com o público, no que constituiria as “regras performativas” da linguagem, num esforço de manter o máximo possível de reciprocidade entre codificação e descodificação. Isso quer dizer que a equipa de diretores de jornalismo de uma emissora dará preferência a um domínio semântico sobre outro, mas alterará itens dentro e fora de seus conjuntos de significados sempre que necessário, porque a correspondência nunca é natural, mas construída.

2.2.6.1 Conformados, adaptados e revoltados na eleição de Donald Trump

No modelo *Encoding/Decoding* de análise de discurso televisivo, Stuart Hall (1973; 1979) propôs três posições para explicar as relações de entendimento entre o codificador e o descodificador nos *média*, ou leituras a partir das posições: 1) hegemônica, 2) negociada e 3) oposicional. No sentido de percebermos como esses três conceitos, formulados na década de 1970, aplicar-se-iam ao contexto dos *média* sociais contemporâneos, tratamos de exemplificá-los com o recente caso da campanha de Donald Trump à presidência dos Estados Unidos no ano de 2016. Escolhemos este exemplo por ter tido alcance global, tendo integrado imaginários coletivos, gerando diversas e contraditórias leituras, materializadas em um sem-número de *meme*s de internet, inclusive entre nossos alunos nas atividades de campo[12].

Comecemos pela primeira posição de leitura descrita por Hall, a hegemónica ou dominante. Neste caso, tanto a codificação quanto a descodificação são produzidas dentro do código dominante. O público, quando assume a posição do código dominante, entende a mensagem perfeitamente, produzindo uma leitura conforme a esperada pelo criador do conteúdo de *média*. Nestes casos, o código parece invisível, natural, e a leitura não gera qualquer instabilidade na interpretação.

A imagem dos apoiantes da campanha de Donald Trump (Figura 18), com o lema “a maioria silenciosa une-se a Trump”, é um exemplo de leitura dominante. As pessoas que aparecem na imagem, todas elas representativas da maioria branca norte-americana, leram o lema e demais discursos da campanha conforme o código esperado. Trata-se, verdadeiramente, de uma maioria silenciosa que, conforme se pode ler no discurso eleitoral de Trump (Time, 2015), beneficiar-se-á das políticas contra as minorias ruidosas.

[12] A imagem de Donald Trump foi explorada por diversos alunos e docentes em nosso trabalho de campo. Os exemplos que destacamos são os presentes nas seções 4.1.1 (Figura 52) e 4.2.3 (Figura 83)

Figura 18 – "*The silent majority stands with trump*". Fonte: Sean Rayford/Getty Images

Nos casos como o desta imagem, onde o público dos *média* assume a posição do código dominante, normalmente não há conflitos entre codificadores e descodificadores, uma vez que a leitura não causa qualquer instabilidade e o resultado da comunicação é plenamente alcançado.

Já na segunda posição, a negociada, apesar do leitor da mensagem codificada perceber e aceitar o código dominante, ele realiza uma leitura adaptada a seus interesses pessoais ou coletivos. Um exemplo de leitura negociada pode ser observado no movimento *Hispanics for Trump*, presente nas redes sociais Twitter e Facebook (Figura 19), em que milhares de hispano-americanos demonstraram apoio às políticas anti-imigrantistas propostas por Donald Trump.

Figura 19 – publicações de apoio a Donald Trump nas redes sociais dos Hispânicos por Trump. Fonte Twitter. Disponível em: https://twitter.com/HispanicsTrump

Neste caso, os *Hispanics for Trump* aceitaram o discurso xenófobo de Trump, que chegou a prometer, em seu primeiro discurso oficial como candidato a presidente (nota 16), construir um muro na fronteira entre os Estados Unidos e o México para evitar a entrada ilegal de imigrantes, financiado pelo governo mexicano. A leitura negociada não vai totalmente de encontro ao esperado pelo codificador do discurso, mas também não se opõe ao seu conteúdo.

No caso específico dos hispanos por Trump, apesar da leitura ser contraditória ao código do discurso de Trump, que atribuiu de forma genérica aos mexicanos o rótulo de inimigos e a culpa por problemas sociais nos Estados Unidos, ela revelou-se favorável aos objetivos da campanha. Houve uma

negociação por parte destes leitores hispanos que apoiaram Trump, que alteraram a mensagem conforme a sua necessidade, excluindo-se do problema.

Na terceira posição, a oposicional, o discurso do *média*, que num primeiro momento pode ter sido lido de forma negociada, adquire um caráter de oposição, resultando numa leitura oposta à desejada pelo codificador. Podemos continuar com o exemplo dos Hispanos por Trump, mas agora a partir de uma leitura distinta, encontrada em centenas de *meme*s que relacionam Trump à cantora mexicana Paquita La Del Barrio e a sua canção "*Rata de dos patas*" (Figura 20), presente no Twitter desde 2015.

Figura 20 – publicações de sátira a Donald Trump nas redes sociais dos Hispânicos por Trump. Fonte: Twitter. Disponível em: https://twitter.com/HispanicsTrump

A sátira é construída pela comparação entre os penteados de Trump e da cantora, culminando com a fictícia revelação de que Paquita seria a mãe biológica do presidente. Além disso, a expressão mexicana "*rata de dos patas*", título da canção mais famosa da cantora e designação da *hashtag* no Twitter, significa "ladrão" ou "criminoso" em português, algo também associado a Trump por usuários hispanos, como se pode ver em alguns *meme*s publicados.

Observando essa complexidade na construção e desconstrução dos discursos, a ideologia nos *média* de massa seria, recorrendo a Stuart Hall (2010: 188), mais uma função da linguagem do que uma pura intenção de um agente. Os criadores de *média*, que na época de Hall eram profissionais integrados a emissoras de televisão e demais *média broadcast*, podem até ser livres ideologicamente, porém reproduzem e moldam ideologias dominantes em nome do interesse geral. Uma ideologia qualquer funciona, assim, pelo simples fato de um discurso ser falado por meio de um *média*: "involuntariamente, inconscientemente", o produtor do conteúdo de *média* "serve como respaldo para a reprodução de um campo discursivo ideológico dominante" (Op. Cit., 2010: 188).

Hoje, no contexto dos *média* sociais, o conceito de produtor já não se restringe apenas aos profissionais inseridos em empresas de *broadcasting*, mas potencialmente a toda a população. Hall já previa a importância das audiências na construção dos significados dos conteúdos, precisamente neste emblemático ensaio que analisamos (Op. Cit, 1980), o *Encoding/Decoding*. O que acontece agora, como pudemos observar nos exemplos dos *meme*s satíricos a Trump, é que as leituras são materializadas em novos conteúdos de *média*.

De facto, essa perspetiva, do público como ator dos *média,* ao invés de espectador, não surgiu de uma hora para outra com a internet, mas com o gradual empoderamento das ferramentas e linguagens de criação de conteúdos, que começa a concretizar-se nos anos de 1970 e 1980. Este fenómeno teve início com a popularização das ferramentas analógicas de produção de sons e imagens, como as fitas cassete e as *camcorders* amadoras de baixo custo, e depois com a internet e os *média* sociais, que hoje dominam a cena mediática.

Com esse potencial empoderamento da criação pelas audiências, passamos para uma nova fase da crítica dos *média*, a performativa, com um salto criativo que nos conduzirá a conceitos como o de *culture jamming*, cultura

participativa, cultura do *remix* e, mais recentemente, de economia compartilhada.

Para a nossa construção curricular, este modelo de análise do discurso atende às nossas duas primeiras sub-questões de investigação, relativas às criações visuais intertextuais (o *remix*) e à construção das continuidades das narrativas visuais (as narrativas *transmédia*). Isso porque a noção de uma leitura ativa e transformadora dos *média*, proposta iniciada pelo modelo *Encoding/Decoding* e materializada posteriormente pelos novos modos de criação mediática descentralizada, constituem um novo paradigma para a educação para os *média*: o deslocamento de uma educação baseada na preparação dos públicos para ler as mensagens (abordagem preparatória), para outra voltada à criação e participação (abordagem performativa).

2.3 Teoria Focal
Um modelo de ação crítica e performativa para a [EVMS]

Entendemos a Cultura Visual como um campo de investigação/intervenção dedicado a estudar eventos onde informação, significação e prazer são produzidos e percecionados por meio do visual (Mirzoeff, 1998: 3). A partir dessa definição, verificamos afinidades bastante profundas entre o nosso objeto geral de investigação, os conteúdos visuais de *média* social, e os *performance studies*, localizando neste sentido as problemáticas relativas à criatividade e vivências com imagens *media*tizada, atendendo à nossa 4ª sub-questão de investigação[13].

Em nossa teoria de fundo (Capítulo 2.2), refletimos sobre conceitos e autores fundamentais do campo da cultura visual, os estudos culturais e os estudos dos *média*, estabelecendo as bases críticas do nosso modelo de análise do discurso mediático a partir das propostas de Roland Barthes e Stuart Hall. Na

[13] "Como as diversas formas de performances visuais quotidianas nos média sociais poderiam ser uma mais valia para a construção de um currículo crítico?"
O quadro completo das questões de investigação encontra-se na seção "1.1 Relevância da nossa problemática: As competências situadas de *média* social e o desenvolvimento curricular em artes visuais"

teoria focal, dando sequência a esta empreitada, centramos a atenção nos desdobramentos desses conceitos em teorias mais recentes, aplicando-os diretamente a nosso contexto e ação pedagógica.

Propomos, portanto, uma breve revisão crítica dos *performance studies*, repensando a pertinência dos conceitos de cultura participativa, cultura do *remix* e cultura da plataforma para a nossa construção curricular. Refletimos, por fim, acerca da aplicabilidade desses conceitos nos campos da educação para os *média* e da educação para a cultura visual, recorrendo a algumas investigações recentes da área, tanto no contexto português quanto internacional, que têm influenciado nossa investigação e construção curricular.

2.3.1 Abordagem performativa

Numa abordagem performativa, criticar os *média* abrange produzir conteúdos ou novos discursos mediáticos, manifestando a crítica na forma de filmes, blogues, músicas, *meme*s. Como nos diz Richard Schechner (2013: 4), nos *performance studies*, "a relação entre estudar performance e fazer performances é integral". Neste sentido, define-se a performance a partir de um amplo espectro, ou "contínuo das ações humanas, abrangendo o ritual, a representação, o desporto, os entretenimentos, o teatro, a dança, a música, bem como as performances da vida quotidiana, como a atuação social, profissional, de género, raça e papeis de classe" (Op. Cit., 2013: 2).

Na Educação para a Cultura Visual propomos, a partir da abordagem performativa, que as análises dos discursos visuais sejam expressas por meio da expressão criativa, criando-se novas obras de arte que expliquem e critiquem nossa cultura e a própria arte. Desta forma, a reflexão sobre comportamentos, narrativas, ideologias e modos de criação integram-se e materializam-se no exercício performativo.

Um exemplo deste tipo de análise performativa na cultura visual é a obra "*The Secret Knowledge*", de David Hockney (2001). A argumentação de Hockney

acerca do uso da câmara obscura na pintura renascentista, uma espécie de *batota* só conhecida pelo círculo dos mais famosos pintores daquela época (Figura 21), expressa-se por vários modos de performance: a reconstrução teatral dos cenários e situações em que as obras foram criadas; a própria ação de pintar como discurso (Hockney utiliza-se dos mesmos artifícios óticos para pintar); e a apresentação/divulgação do argumento em forma de filme documentário.

Figura 21 - David Hockney recria o "Baco de Caravaggio" para testar sua tese sobre o uso da tecnologia da câmara obscura no século XVI. Fonte: BBC World, "The Secret Knowledge", 2001.

Argumentar com performances é ação que envolve, portanto, o pensar e o agir de forma simultânea. É central nos *performance studies, segundo* Schechner, observar os produtos culturais como consequência das ações humanas: "o corpo vem antes das palavras" (Op. Cit., 2012). O discurso é encarado, destarte, como um tipo especializado de performance. Em outras palavras, não se reduz o comportamento (ou a ação social) a palavras ou signos, mas sim analisam-se os discursos como representações, por meio de analogias com o jogo, o ritual, as artes visuais. É por isso que, neste modelo de abordagem, o investigador sempre criará performances para comunicar suas reflexões, sejam elas filmes, obras de arte, músicas, *meme*s de internet[14].

[14] Em consonância ao modelo performativo que adotamos nesta investigação, criamos diversos conteúdos de média social que explicam e participam da nossa argumentação. Boa parte destes conteúdos encontram-se no canal de Youtube do [EVMS] (www.youtube.com/projetoevms)

Apesar de se perceber a ampla participação dos atores nas performances sociais contemporâneas, principalmente por meio da criação de *meme*s, *selfies,* vídeos e demais modalidades de conteúdos sociais, a dimensão ideológica continua sendo uma preocupação central das abordagens performativas para os estudos críticos de *média*. Neste sentido, Schechner sugere a reflexão das ideologias a partir da diferenciação entre os conceitos de "*make believe*" e "*make belief*" (Op. Cit., 2013: 42); "*deep play*" e "*dark play*" (Op. Cit., 2013: 118).

No primeiro caso, do faz de conta (*make believe)*, há a consciência entre todos os atores da ação ou evento de que a performance em questão se trata de uma ficção, como acontece no desporto, em bailes de máscaras ou peças de teatro; enquanto que no *make belief*, ou produção de crenças, há uma ilusão de que a performance é real, como acontece normalmente nos rituais religiosos, onde crentes defendem a veracidade dos seus deuses, podendo até matar e morrer por eles.

Da mesma forma, no campo da propaganda política também é recorrente a produção de falsas crenças (Figura 22), mesmo em países tidos como democráticos, com campanhas eleitorais que promovem jogos de representação com a intenção de convencer a população a acreditar em coisas que talvez não sejam verdade.

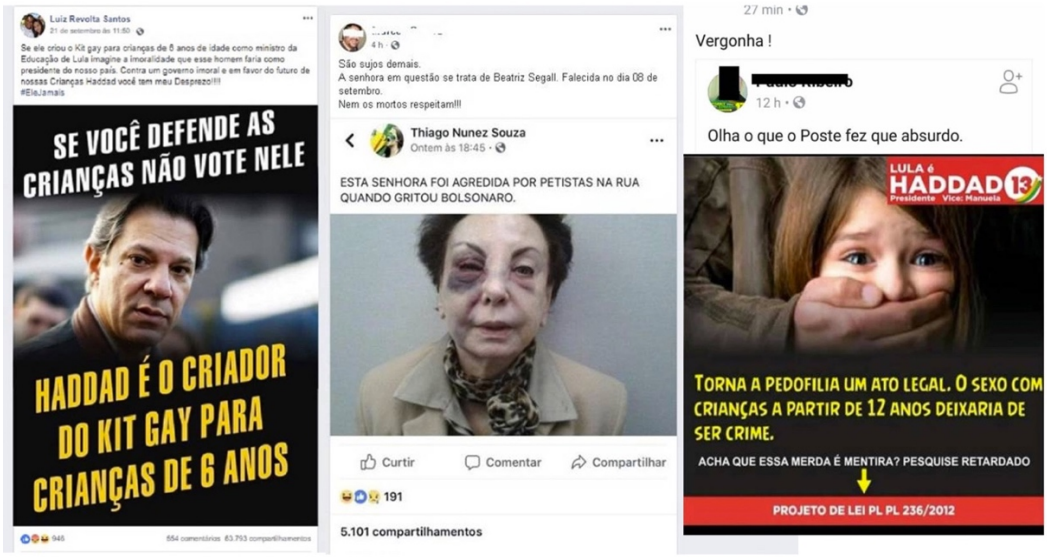


Figura 22 – Exemplos de *meme*s políticos de *fakenews*, recurso amplamente utilizado na campanha presidencial brasileira de 2018. Fonte: El Pais Online. Disponível em: https://goo.gl/eX1ofx

A dinâmica performativa da ideologia dominante é também pensada por Schechner por meio da metáfora do jogo. Quando todos os atores de um ritual estão imersos, inclusive os indivíduos que promovem a crença, ocorre o que ele denomina como "*deep play*", ou jogo profundo. Nos casos em que apenas uma parte dos atores acredita na verdade da performance, entretanto, acontece o "*dark play*", ou jogo obscuro, onde alguns sujeitos ocultam informações ou conhecimentos sobre a ação para iludir e obter vantagem sobre os demais participantes. Neste tipo de relação, os atores que possuem a informação extra têm poder de dominação sobre os demais ignorantes.

Seja para desafiar a dominação ou promover sua manutenção, muitos conteúdos dos *média* contemporâneos operam ao nível dos "*deep play*" e "*make believe*", desafiando as fronteiras entre ficção, realidade e crenças. É o caso dos *mocumentaries*, pseudodocumentários criados para instigar a instabilidade de linguagem jornalística que sustenta a veracidade de documentários reais. De entre os mais famosos, encontram-se filmes como o neozelandês "*Forgotten Silver*", de 1995 (Botes & Jackson, 1995), e *Blair Witch Project*, de 1999 (Myrick & Sánchez, 1999). Apesar de verificarmos a escassez de filmes desse tipo no mundo lusófono, o género tem florescido nos *média* sociais do Brasil e Portugal desde o lançamento do Youtube, em

2005, com o surgimento de diversos vídeos que jogam com o pseudojornalismo, como é o caso do emblemático e pioneiro clipe viral brasileiro “Tapa na Pantera” (Figura 23), uma suposta entrevista com uma *socialite* usuária de *cannabis*.

Figura 23 – Tapa na Pantera. Esmir Filho (2006). Fonte: Rafacine. Disponível em https://youtu.be/6rMloiFmSbw

Para Craig Hight, o mocumentário é um “convite para jogar” (*a call to play*), representando uma linguagem que depende da interação com o público para fazer sentido (Op. Cit., 2008). Ao jogar com os códigos mediáticos não-ficcionais, os mocumentários promovem envolvimentos complexos com seus públicos, incluindo diversos graus de não reconhecimento da paródia (Hight, 2008: 210). No caso do Youtube, e dos *média* sociais em geral, a descontextualização da exibição desses conteúdos representa um elemento perturbador a mais, podendo levar os vídeos a serem tomados como totalmente verídicos pelo público.

No caso do Tapa na Pantera, mesmo contendo a indicação de ficção no vídeo, houve um grande questionamento por parte do público sobre se de facto tratava-se de ficção (Figura 24), transformando-o num *deep play*, tomando os

termos de Shcrechner emprestados, com os espectadores tratando de levantar diversas hipóteses acerca do que seria real ou falso no vídeo.

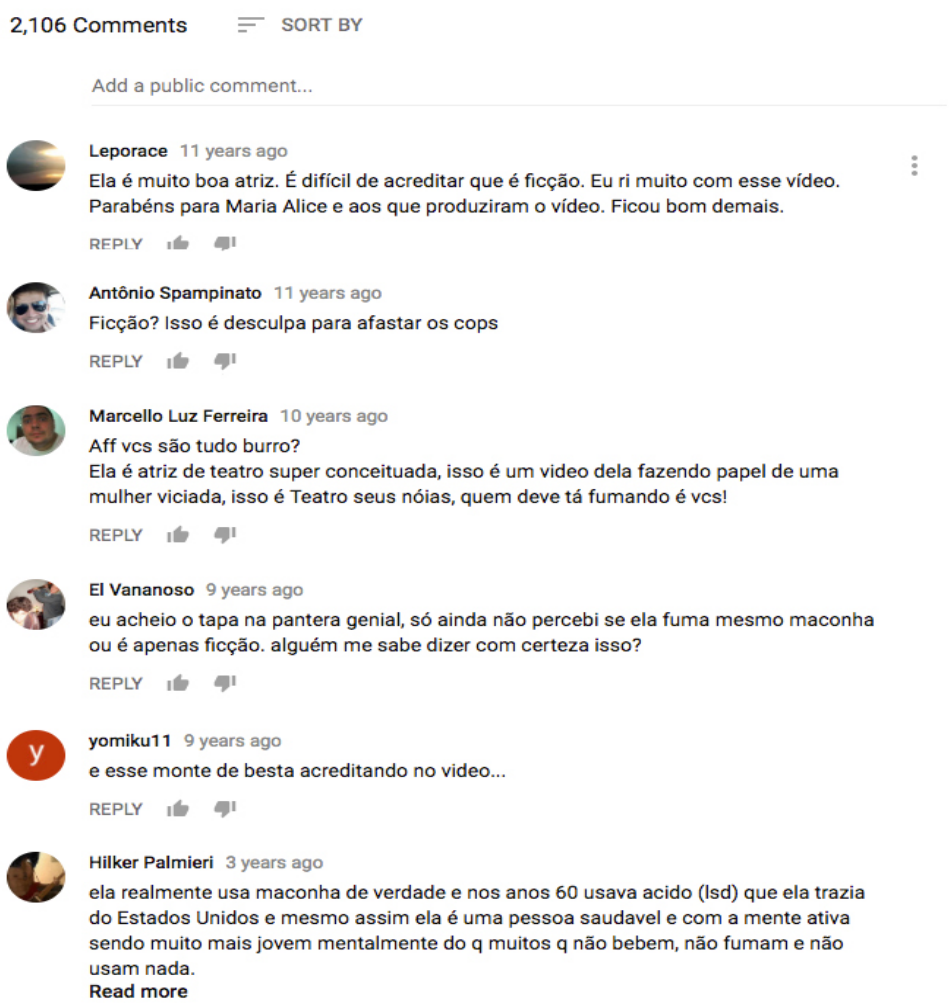


Figura 24 – Alguns comentários publicados no vídeo “Tapa na Pantera” ao longo dos últimos 11 anos. Fonte: YouTube. Disponível em www.youtube.com, busca textual: tapa na pantera

Notamos, ainda, que a intenção dos criadores do vídeo era mesmo promover essa ambiguidade, gerando dúvida no público por meio do lançamento de muitas pistas acerca da suposta veracidade do vídeo, como o nome da personagem entrevistada, Maria Alice, o mesmo nome da atriz que a interpretou, Maria Alice Vergueiro, por exemplo. Outro elemento perturbador é a linguagem visual de produção, em forma de entrevista documental filmada na residência da atriz, sem cenários artificiais, característica marcante dos mocumentários.

Aproximando o debate acerca da performatividade para os estudos de *meme*s mais atuais, podemos ainda fazer um comparativo entre o *make believe* e o *make belief* apresentando dois exemplos de práticas de *meme*s por meio da comparação de duas imagens (Figuras 25 e 26). Na primeira imagem, temos o *faz-de-conta* do jornal da web Sensacionalista (www.sensacionalista.com.br), conhecido pelo lema "um jornal isento de verdade", que publica notícias falsas de sátira; na outra imagem, o *meme* "caneta desmanipuladora" (www.facebook.com/canetadesmanipuladora), que tem o objetivo de revelar manobras mediáticas em fatos duvidosos, propondo correções diárias nas manchetes dos maiores jornais brasileiros.

Figura 25 – Captura de ecrã do site "O Sensacionalista"
Fonte: Sensacionalista. Disponível em: www.sensacionalista.com.br.

Figura 26 – Imagens extraídas da página “Caneta Desmanipulafora” no Facebook.
Fonte: Facebook. Disponível em https://www.facebook.com/canetadesmanipuladora/

Em ambos os casos, há um jogo com o público sobre perceções de mentira e verdade. No Sensacionalista, joga-se com a estrutura do jornal, dividido em seções como “economia”, “mundo” etc, desconstruindo, ainda, os clichês de neutralidade jornalística das palavras “isento” e “verdade” no seu lema; com o *meme* da caneta desmanipuladora, há a denúncia direta sobre as manchetes jornalísticas, tratando de revelar a maneira como esses meios, normalmente geridos por grandes corporações financeiras, podem estar a manipular notícias para atender a certos interesses políticos e económicos.

No primeiro caso, o público joga com o desmonte da linguagem jornalística por meio da sátira de assuntos atuais, abrindo espaço para a critica política, como vimos no exemplo da imagem 27. As regras do jogo estão evidentes, podendo haver, entretanto, confusão no momento em que uma notícia do Sensacionalista é compartilhada de forma isolada numa publicação de Facebook ou Twitter, aprofundando o jogo (*deep play*). Em jornais satirizados pela caneta desmanipuladora, como O Globo, por outro lado, os jogos de manipulação aconteceriam totalmente às escuras, disfarçados para que alguns atores do jogo, os leitores dos jornais, não adquirissem algumas informações que seriam desvantajosas para os interesses políticos dos jogadores do lado dessas empresas de comunicação, num jogo obscuro (*dark play*).

A proposta de Richard Schechner consiste, em outras palavras, em localizarem-se ideologias contidas em discursos mediáticos por meio das metáforas dos jogos e do faz-de-conta. Consideramos essa metáfora pertinente para refletirmos acerca da nossa terceira questão de investigação, sobre a relação entre o poder visual e a criação de conteúdos sociais. O que nos perguntamos é, com efeito, sobre o valor da performance enquanto ação crítica em si, questionando-nos da possibilidade de analisarmos os discursos mediáticos por meio da criação de outros discursos visuais, sendo essa a base para um paradigma performativo para a Educação para a Cultura Visual nos *Média* Sociais.

2.3.2 *Culture Jamming*

Transgressão e transformação social

Os exemplos das sátiras do Sensacionalista e dos *meme*s da Caneta Desmanipuladora, apresentados na seção anterior, servem para pensarmos em ações de performances mediática para a crítica social. Em ambos os exemplos, abordaram-se a mentira e o poder manipulador das imagens nos *média* de maneira irónica e desafiadora da linguagem dominante. Essas práticas podem ser enquadradas num tipo de arte conhecido como *Culture Jamming* (Dery, 1990; 2017), criação transgressora e contracultural que tem como objetivo satirizar e desmascarar discursos mediáticos.

No final da década de 1980, surgem muitos movimentos nos países anglófonos de novos produtores amadores de conteúdos, motivados por um impulso de revolta com as manipulações dos *mass media*, (Dery, 2010). Neste contexto, uma geração de artistas que cresceu com a televisão, os *culture jammers*, começa a incorporar a linguagem mediática a suas obras nos Estados Unidos, no sentido de "procurar pela verdade na era tecnotrónica, em um cenário onde a perceção é a realidade" (Dery, 2002; 2010). Com raiz conceitual na teoria crítica social da Escola de Frankfurt, o objetivo desses artistas era expor os modos como interesses corporativos e políticos usavam os *média* para manipular comportamentos do público. O *cultural jamming*

seria, portanto, uma forma de ativismo criativo contra a sociedade da informação estabelecida.

Mark Dery elaborou o conceito a partir de uma fita cassete lançada pela banda Negativland, “Jamcon 84”, em 1984, construída inteiramente de apropriações de trechos de jingles publicitários, vozes invisíveis de comerciais e notícias de rádio, gerando o que o autor denomina como “um *média* sobre outros *média*, sobre outros *média*” (Op. Cit., 2010). *Jamming* seria a ação de apropriação satírica de discursos e estereótipos mediáticos, no sentido de desmontar suas retóricas, revelando estratégias manipulativas, por meio de criações de conteúdos em *média* alternativos, como o *graffitti*, a fita cassete, a rádio pirata e, mais recentemente, os *meme*s de internet.

Ainda que hoje não se verifique, tendo em vista as possibilidades interativas dos *média* sociais, uma luta tão demarcada entre produtores amadores e conglomerados de *média*, como acontecia nas décadas de 1980 e 1990, o *culture jamming*, enquanto força política, revela-se como uma prática recorrente na contemporaneidade, principalmente na forma de *meme*s.

O desafio dos *jammers* desloca-se da crítica aos meios de comunicação de massa, para a resistência em rede contra as mais diversas formas de opressão social da contemporaneidade como, por exemplo, o crescente pensamento conservador e muitos governos opressivos e reacionários ao redor do mundo. Um exemplo marcante dessa prática nos *média* sociais é o caso das Pussy Riot, de 2012 (Zychowicz, 2012), com seus protestos contra o governante russo Wladimir Putin (Figura 27).

Figura 27 – Fotografia da performance da banda Pussy Riot na Catedral da Igreja Ortodoxa Russa.
Fonte: Zychowicz, 2012

A faceta contraventora do *Jamming*, descrito por Dery como "terrorismo poético" (Dery, 2010), fica evidente neste caso das Pussy Riot. Esta banda de punk feminista de Moscou notabilizou-se em redes sociais de todo o mundo após uma performance-manifestação na Catedral da Igreja Ortodoxa Russa contra políticas antifeministas e anti homossexuais do governo. A ação foi seguida pela prisão de algumas artistas do grupo, gerando comoção internacional e a criação de diversos *meme*s (Figura 28) em apoio à libertação das cantoras.

Figura 28 – *Meme*s decorrentes da prisão das artistas da banda russa Pussy Riot.
Fonte Pinterest. Disponível em: www.pinterest.co.uk/satyrkin/free-pussy-riot/ Acesso em out. 2017

Muitos outros exemplos do *culture jamming* por meio da criação e compartilhamento de conteúdos de *média* social, semelhantes a esses das Pussy Riot, são evidência de como as táticas de *jamming* vêm sendo resgatadas por movimentos sociais de todo o mundo para a intervenção política em rede. Os *média* mudaram, mas o que tem permanecido desde a conceptualização original do termo, na década de 1990, são o caráter de sátira, contravenção e ativismo performativo dos *jammers*. Os *meme*s, neste novo cenário, têm servido de veículo para a prática política, mas isso não significa que eles sejam sempre politizados, críticos e contraventores por si só. Há *meme*s criados e compartilhados com o objetivo de promover a manutenção de estereótipos sociais, como já vimos em diversos exemplos ao longo deste capítulo.

Há no *meme*, apesar de tudo, uma crença na possibilidade de ação social por meio das práticas representativas, seja no impulso de promover mudanças, ou no sentido de manter o *status quo*, e em ambos os casos a ação sempre será política. É justamente por causa dessa perceção da política enquanto ação de representação (ou criação artística se desejarmos) que a crítica social nos *média* sociais se faz pela performance. Isto posto, temos visto, para além de criadores anónimos e artistas, inúmeros investigadores de raiz académica, como Naomi Klein (2017), Richard Schechner (2012) e Henry Jenkins (http://henryjenkins.org), expondo suas reflexões por meio de conteúdos de *média* social, apropriando-se das linguagens contemporâneas dos youtubers, dos vloggers e bloggers.

2.3.2.1 Exemplos recentes de culture jamming nas nossas redes sociais

Por meio da criação e propagação de conteúdos de *média* social, a prática do *Culture jamming* vem ganhando espaço nas redes sociais portuguesas. Os *meme*s de sátira política, por exemplo, durante as eleições autárquicas de 2017, floresceram no Twitter (Figura 29), com centenas de sátiras visuais de usuários da rede a candidatos e partidos políticos. O presidente eleito da Câmara Municipal de Oeiras, Isaltino Morais, foi uma das principais vítimas

desses *jammers* locais, que trataram de desconstruir a imagem de honestidade propagada durante a campanha eleitoral, incluindo aos cartazes e demais imagens de propaganda informações relativas à condenação criminal do candidato.

Figura 29 – *Meme*s extraídos da hashtag #autarquicas2017 no Tweeter.
Fonte: Twitter. Disponível em: www.twitter.com/hashtag/autarquicas2017

No Facebook, o *culture jamming* surge em diversas Páginas e grupos dedicados à sátira política, como "*Meme*s sem classe" (facebook.com/*meme*ssemclasse/), "Diário de um *meme*r estrondoso português", "*Meme*s feministas para mulheres de armas" (https://goo.gl/gRDhhE) e "Jovem conservador de direita". Esses grupos contam com centenas de milhares de seguidores, e têm publicado *meme*s e comentários jornalísticos diariamente, desconstruindo de forma sistemática notícias dos maiores jornais portugueses em termos de circulação (figuras 30 e 31).

Figura 30 – Captura de ecrã da Página "*Meme*s Feministas para Mulheres de Armas"
Fonte: Facebook. Disponível em: https://goo.gl/gRDhhE

Figura 31 – Captura de ecrã da Página "*Meme*s sem Classe"
Fonte: Facebook. Disponível em: facebook.com/*meme*ssemclasse

A primeira imagem, publicada na página de *meme*s feministas, consiste em uma resposta crítica à notícia veiculada pela TVI no dia 22 de outubro de 2017, sobre um caso de violência doméstica, onde o adultério que teria sido cometido pela vítima, uma mulher, foi usado contra ela em tribunal. A segundo *meme*, publicado na página do *Meme*r português, é um caso mais emblemático quanto ao caráter contraventor do *culture jamming*, uma vez que se trata de uma desconstrução da marca Padaria Portuguesa, em resposta à reportagem da revista eletrônica "Dinheiro vivo", publicada no dia 30 de outubro de 2017. Nuno Carvalho, diretor da rede Padaria Portuguesa, aparece

constantemente nos *média* de massa para defender a liberalização dos despedimentos, o fim dos limites legais ao horário de trabalho e uma redução considerável do pagamento de horas extra[15].

Os *memers*, por meio das páginas aqui citadas e muitas outras, têm se convertido em meios paralelos de crítica à informação, como os antigos jornais independentes impressos, porém agora com alcance potencialmente massivo, construindo espaços de expressão, crítica e sátira aos modos tradicionais de comunicar em Portugal. Não entendemos que as páginas de *meme*s pretendam, entretanto, tomar o lugar dos jornais e televisões de grande circulação, mas constituir-se como espaços de crítica alternativos, promovendo, em certa medida, educação informal para os *média*.

2.3.3 Cultura Participativa

O termo "cultura participativa" foi desenvolvido por Henry Jenkins, professor de estudos de *média* na universidade de Chicago, em 1992, para descrever a produção cultural e as interações sociais de grupos de fãs de super-heróis e séries de televisão, diferenciando as ações criativas desses grupos da tradicional passividade das audiências diante dos meios de comunicação de massa. O conceito tem evoluído, referindo-se hoje à participação nos e para os *média*, tendo como foco de estudo as dinâmicas de grupos que aplicam a produção e distribuição de conteúdos ao serviço de interesses coletivos, dentro e fora da Internet (Jenkins, Ford & Green, 2013: 2).

O gérmen do conceito de cultura participativa localiza-se, segundo Jenkins (2016), nos estudos culturais britânicos de John Fiske e Reymond Williams, principalmente por meio da perceção da relevância do quotidiano e da produção das pessoas comuns para se entender as culturas contemporâneas. De Williams e Fiske, Jenkins revisa e atualiza a crença na possibilidade de atuação crítica das pessoas comuns (*ordinary people*), o público e os

[15] Jornal Expresso, 25 jan. 2017. "As declarações do patrão da Padaria Portuguesa que estão a marcar o dia". Disponível em: https://goo.gl/3NpWnm

produtores amadores, nos *média* e na construção cultural. Ele toma emprestado do campo multidisciplinar dos Estudos Culturais, portanto, as reflexões acerca das formas como as pessoas criam significado por meio de práticas tidas como banais, como o *coseplaying,* o mascarar-se como os seus heróis de animações japonesas, por exemplo.

Jenkins localiza essa perspetiva, de inclusão do banal ao conceito de cultura, no ensaio "*culture is ordinary*" de Williams, obra que, segundo ele, deu o tom dos estudos culturais britânicos a partir de 1958 (Jenkins, 2016).

Com Williams, a cultura deixa de ser a seleção das obras mais elevadas de uma sociedade, expandindo-se para o ordinário, incluindo na categoria de "cultura" atividades quotidianas que unem e definem os grupos sociais, ou as significações comuns. Do marxismo, Williams se afasta da ideia de que as massas são ignorantes, e aproxima-se das relações entre cultura e produção.

Não enquadraríamos a cultura participativa como uma teoria baseada apenas na tecnologia dos novos *média*. Isso porque Jenkins sublinha que os recursos tecnológicos não são elementos definidores por si só dos fenómenos participativos e da construção de redes sociais (Jenkins, 2013). Neste ponto, notamos a concordância da teoria de Jenkins com a proposição de Schechner de que não é possível reduzir toda a ação humana em texto: as ações sociais viriam antes dos discursos. Por este ângulo, a construção das ferramentas seria decorrente, e não causadora, do impulso humano básico de se relacionar e compartilhar histórias em grupos, seja pelo fogo, por fumaça, desenhos em cavernas, fala, escrita, rituais, entre outros modos de mediatizações dos discursos.

A história da cultura participativa é delineada por Jenkins, portanto, desde os primórdios da humanidade, atravessando o desenvolvimento tecnológico em diferentes graus: com as linotipos e o modo como os jovens tipógrafos se comunicavam entre si por códigos ocultos nas bordas das matrizes no século XIX, passando pelos clubes de rádio amadorismo nos Estados Unidos ao

graffiti nas grandes cidades britânicas para, por fim, culminar nos *média* sociais na Internet em todo o mundo (Jenkins, 2013).

Um conceito chave para se pensar a cultura participativa é o de “envolvimento social” (*social engagement*), aplicado em substituição à metáfora da viralidade dos conteúdos (Jenkins, Ford & Green, 2013: 21). Com o envolvimento social, os públicos têm papel ativo no ato de espalhar conteúdos, ao invés de serem portadores passivos de conteúdos virais, estando o valor nas escolhas, investimentos, agendas e ações em comunidade que eles geram.

O foco de estudo da cultura participativa centra-se, portanto, nas relações e interações que um conteúdo de *média* social pode produzir dentro das comunidades onde ele é compartilhado, e não simplesmente na quantidade de visualizações e *likes* que ele possa obter diante de uma audiência massificada e anónima. Este conceito afasta a cultura participativa da lógica tradicional das audiências dos meios de comunicação de massa, onde o objetivo das empresas produtoras e distribuidoras de *média* era ter quantidades cada vez maiores de público, atingindo a população por inteiro, padronizando verticalmente o consumo cultural.

2.3.3.1 O conceito de *meme* a partir da cultura participativa

O conceito de *meme*, como entendido na cultura participativa (Op. Cit., 2013), diferentemente da metáfora original proposta por Dawkins do “Gene Egoísta” (Dawkins, 1976 [2006]), não seguirá o modelo biológico de forma passiva, onde o conteúdo replicar-se-ia naturalmente, pulando de cérebro para cérebro, ou de computador para computador. Os *meme*s serão tomados como microcosmos da evolução de conteúdos, sendo fruto da ação intencional de usuários sobre uma série de signos culturais dos *média*, apropriados e ressignificados conforme objetivos próprios e literacias situadas, específicas a grupos ou comunidades. O *meme* deixa de ser, assim, fenómeno viral que se auto perpetua para torna-se produção cultural complexa.

Há no *meme*, portanto, uma nova maneira de olhar os meios de comunicação e suas significações, uma vez que eles, em grande parte, constroem-se a partir de vocabulários da cultura de massa de forma ativa. O *meme* será a corporificação, em forma de conteúdo *remixado*, da interpretação de leituras de conteúdos publicados nos *média* tradicionais, como o jornal, a televisão e o cinema (Figura 32).

Figura 32 – *Meme*s produzidos a partir de notícia sobre *UC Davis pepper spray incident*, durante as manifestações Occupy Wall Street de 2011. Fonte: Wikipedia. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/UC_Davis_pepper_spray_incident

Jenkins destaca cinco características que descrevem uma cultura participativa nos espaços dos *média* sociais: poucas barreiras para a participação; apoio para criar e compartilhar criações; mentoria informal, onde usuários mais avançados ajudam aos iniciantes; valorização social da contribuição; existência de identidade, comunidade e pertença ao grupo (Jenkins, 2010). Essas características podem ser observadas, conforme o autor, em diversas comunidades constituídas dentro e fora da internet, principalmente por fãs de séries de televisão e revistas de super-heróis.

Para refletir sobre a apropriação que os usuários dessas comunidades fazem dos heróis para a sua construção identitária, alterando elementos étnicos para torná-los identificáveis aos grupos raciais a que pertencem (Figura 33), por exemplo, Jenkins recorre ao conceito de “leitura negociada” de Stuart Hall

(Jenkins, Mirzoeff & King, 2015). Há, neste sentido, uma adaptação dos discursos feita pelo público que acaba, muitas vezes, impulsionando alterações do próprio *média* inicial, com a adaptação por parte das editoras de *mainstream* de seus conteúdos, que agora passam também a incluir personagens multiétnicos.

Figura 33 – Obra *fandon,* na qual a artista Nour recria heróis americanos como mulheres muçulmanas. Fonte: Jenkins, Mirzoeff & King, 2015

Se é possível alterar o discurso do *média* inicial pela ação dos públicos em comunidades interligadas, será possível também, pela via da participação, interferir de forma ampla e significativa na vida política e social de todos os indivíduos. É aí que se encontra o cerne libertador da teoria de Jenkins, que conecta a cultura participativa à tradição, ou projeto, dos estudos críticos dos *média*. Essa ação libertadora, entretanto, acontece na vivência das pessoas comuns, os *ordinary people* de Williams (1958 [1989]), não numa ação de um agente desmistificador externo, como o professor ou o artista.

Jenkins reconhece, entretanto, que nem todas as pessoas comuns participam da mesma maneira e intensidade nas suas comunidades, com ações mais ou menos relevantes do ponto de vista do envolvimento social. O trabalho do

investigador da cultura participativa será, assim, fazer estudos dos casos considerados transformativos ou que representem as “melhores práticas” (Jenkins, Ford & Green, 2013). Há neste modelo teórico, como na teoria crítica da Escola de Frankfurt, uma atividade consciente de recorte da realidade. O importante será, portanto, que o investigador, bem como o professor em sala de aula, deixe claro para o que ele está lutando, bem como contra o que ele luta, com sua ação crítica bem situada.

2.3.4 Cultura do *remix*: dos *média read only* (RO) para os *read and write* (RW)

O conceito de cultura do *remix* (*remix culture*) foi desenvolvido por Lawrence Lessig, professor de direito da Universidade de Harvard, na obra “*Remix; making art and commerce thrive in the hybrid economy*” (Op. Cit., 2009). Lessig descreve o *remix* como marca da nossa cultura ocidental, onde a maior parte das criações baseiam-se na apropriação e transformação de obras já existentes em novas obras. Isso ocorre na literatura, no cinema e, mais recentemente, nas comunicações nos *média* sociais. Esse fluxo de apropriar-se de obras já criadas, modificá-las, e depois compartilhá-las em novas criações com comunidades de pessoas que fazem o mesmo, são elementos que compõem, portanto, a cultura do *remix* (Lessig, 2009: 76). A cultura do *remix* floresce, segundo Lessig (2009: 28), no seio de uma *RW culture* (onde *RW* significa *read and write*, leitura e escrita), em oposição à *RO culture* (*read only*, apenas leitura) da era industrial.

Para Lessig (2017), o RO foi o modelo dominante de aquisição de conhecimento do século XX, caracterizado pelo surgimento do *broadcasting*, os meios de comunicação de massa que conseguiam comunicar simultaneamente com grandes audiências, como o rádio e a televisão. O *broadcasting* permitiu a construção de uma certa unidade cultural, de linguagem e crenças ao longo do século XX, com apenas três canais de televisão atingindo 90% dos espectadores nos Estados unidos durante as décadas de 1960 e 1970, por exemplo (Op. Cit., 2017). O discurso televisivo

conseguia, por sua unidirecionalidade e alcance, unificar em grande medida as linguagens das elites e das massas ordinárias, fazendo com que mais pessoas se envolvessem com assuntos políticos. Era possível reconhecer os desejos do público por meio de pesquisas de opinião e intenção de voto, como a famosa pesquisa "*Gallup Poll",* de George Gallup (*apud* Lessig, 2017), que conseguia reunir em suas amostras um amplo espectro social.

A era do *broadcasting* terminou junto com o século XX, segundo Lessig (2017), com o surgimento de um novo milênio que trouxe novas tecnologias, possibilitando às pessoas informarem-se não mais por apenas poucas emissoras de televisão, mas por milhões de canais via Internet. As principais fontes de informação passam a ser, agora, as redes sociais. Em oposição ao velho modelo *broadcasting RO,* centrado nos profissionais e emissoras especializadas, os *média* sociais caracterizam-se pela descentralização da emissão, num cenário onde todos, amadores e profissionais, podem criar e publicar conteúdos, que tem como elemento estrutural fundamental a falta de controle da informação publicada, ou seja, a inexistência da figura do editor (Op. Cit, 2017).

A prática do *remix* torna-se, neste contexto, muito mais numerosa, evidente e problemática do que era antes. Na era do *broadcasting RO*, artistas como Walt Disney costumavam apropriar-se de obras consagradas de outros *média* e fazer *remix* no cinema, como os contos de fadas dos Irmãos Grimm, que viraram dezenas de filmes de animação ao longo do século XX. Mas o *remix* não parecia tão evidente e problemático para as indústrias editoriais e cinematográficas de massa daquele tempo, uma vez que as ferramentas de criação e *remix*agem estavam circunscritas a poucos produtores, uma elite de criadores que possuíam os então caros meios de produção audiovisual.

Na cultura *RW* do século XXI, quando milhões de pessoas passam a poder se apropriar de obras já existentes e recriar novas montagens por meio da internet, acentuam-se os problemas relativos aos direitos autorais, tornando as leis cada vez mais restritivas para a prática dos *remix*es (Lessig, 2009). Como solução para este problema, Lessig propôs o desenvolvimento de uma

licença de direitos adaptada a esse novo cenário, o *Creative Commons (CC)*, onde nem todos os direitos estariam reservados, com os criadores de conteúdos registrados sob essa licença CC permitindo o *remix* sobre suas obras e, em alguns casos, até mesmo a comercialização de novas obras baseadas no trabalho original, sem qualquer penalização ou pagamento de royalties por parte do autor do novo *remix*.

A prática do *remix* como cultura corrente, portanto, concretiza-se a partir do fim da centralização dos *média*, sendo fruto e parte do fenómeno de pulverização de informações, bem como da generalização de ferramentas de criação e compartilhamento de conteúdos. Mas o acesso às ferramentas e linguagens de criação não representam uma maior união social e conscientização política. Lessig observa, neste sentido, que a fragmentação social tem se acentuado na mesma medida em que as fontes de informação se fragmentam nas redes, dividindo as pessoas em pequenas comunidades online, análogas a tribos, unidas por crenças compartilhadas pelo grupo, onde a divisão mais emblemática concretizar-se-ia nas polarizações políticas entre conservadores de direita, religiosos e extremistas de esquerda, anulando-se o centro e desaparecendo as possibilidades de debate entre as diferentes perspetivas (Lessig, 2017).

Nessa divisão tribal em redes sociais fechadas, elementos que há pouco tempo eram considerados fatos ou consensos científicos por diferentes correntes políticas, como o aquecimento global (Figura 34) ou a performance de género, passam a ser encarados como falsas crenças superficiais e questionáveis, conhecimentos relativos que podem ser usados como alimento para o fanatismo, tanto a favor quanto contra.

Figura 34 – Um dos 115 tweets de Donald Trump sobre o aquecimento global
Fonte: Twitter. Disponível em: https://goo.gl/RHzEvw

Num contexto de incertezas, alimentado por boatos e conteúdos das mais diversas fontes e naturezas, os autoritarismos passam novamente a ganhar espaço como discurso político atualizado, com algumas tribos reivindicando a volta da ditadura militar e da política de torturas no Brasil, por exemplo.

Como elemento unificador e promotor de debate crítico neste cenário, conforme entendemos neste projeto de investigação, uma educação para os média centrada no aperfeiçoamento de capacidades cognitivas mais amplas dos atores das redes, juntamente com um desenvolvimento crítico baseado na ação social, poderá ser o caminho neste sentido. Como nos diz André Lemos (2007), o que caracteriza as relações humanas são a sua mediação por artefactos. Tornamo-nos humanos a partir do surgimento do *homo habilis*, um ser capaz de manipular objetos, e será essa manipulação o elemento que nos constituirá, até os dias de hoje, como sujeitos. O que temos que desenvolver, contudo, é a faceta política que sempre haverá na relação que temos com esses discursos, e este é um dos desafios centrais da nossa proposta curricular [EVMS].

2.3.5 Novos desafios: a cultura da plataforma e a economia compartilhada

Os conceitos de cultura participativa e cultura do *remix* fundaram-se numa internet ainda primitiva, nos seus primórdios anos nas décadas de 1990 e 2000, ainda sem modelo económico de exploração comercial totalmente estabelecido. Naquele contexto, vivia-se nas redes uma cultura da dádiva, onde o valor da participação era, seja na criação de um *remix*, num fórum de ajuda ou mesmo no desenvolvimento de um software inteiro de *peer-to-peer*, retribuído em reconhecimento social não financeiro: a motivação em participar era alimentada por recompensas relacionais com o papel social dos indivíduos por seus grupos, onde se valorizava nessas relações o caráter contracultural, contra-económico e de resistência ao neo-liberalismo das últimas décadas do século XX. Esse cenário, entretanto, tem mudado radicalmente, conforme sublinha Maria José Van Dijck (2016), professora de estudos comparativos de *média* da Universidade de Amsterdam. Segundo Van Dijck, vivemos hoje um momento em que os modelos económicos da internet estão bastante amadurecidos, com a maior parte dos lucros e negócios online geridos por poucas plataformas transnacionais, que moldam os negócios e culturas ao redor do planeta.

A participação passa a ter uma face económica bem demarcada por meio das plataformas de *média* sociais. Há uma transformação dos modos de vida nas cidades, reflexo das novas formas de participar e fazer negócios em rede com a *shared economy*, economia compartilhada, conceito que descreve serviços prestados por usuários e gerenciados por plataformas, como os alojamentos locais Air B&B (airbnb.com), o transporte público provido por condutores independentes em carros particulares com a Uber (uber.com), ou as produções de vídeo pagas pelas visualizações monetizadas no Youtube e Twitch.

Essas plataformas, conforme Van Djick, prometem fornecer serviços personalizados, promover o bem público, promover a conectividade e comunidade, evitando as instituições complicadas e burocráticas tradicionais

dos estados. A autora afirma que as plataformas, de forma dissimulada, ultrapassam as competências dos estados, como tem acontecido em muitas cidades onde a Uber surge como solução para os problemas de transporte público. Na ausência do Estado, as regras passam a ser dadas, nos setores do transporte e do alojamento local, por exemplo, por essas plataformas.

O problema a ser observado por Van Djick encontra-se, todavia, no fato dessas plataformas concentrarem em si grande poder económico e político e não serem transparentes. Elas recolhem dados que definem quem terá ou não sucesso nas suas redes de negócios. E as métricas de aplicação desses dados definidores, segundo a autora, são ocultas dos usuários e estados como segredo industrial (Op. Cit, 2016).

Essa lógica fica evidente na plataforma Youtube, onde apenas uma pequena parte dos usuários que produzem conteúdos conseguem atingir o público, uma vez que os algoritmos que listam os vídeos nas páginas dos usuários recomendam apenas certos tipos de conteúdos conforme critérios de popularidade das temáticas e supostos (ou prováveis) interesses dos usuários. O critério de listagem dos conteúdos da plataforma obriga os criadores independentes a adaptarem suas produções para conseguirem mais visualizações e mais *monetizes* (lucro pelas visualizações), consagrando o género do videoblogue como o padrão de sucesso. Esse direcionamento que a plataforma impõe na produção dos conteúdos, segundo VanDjick, profissionalizaria uma ação antes amadora, aproximando o modelo do Youtube ao da televisão tradicional de massas (Op. Cit., 2013).

A plataforma não seria, por esse raciocínio, apenas um espaço neutro que serviria para conectar os usuários e seus conteúdos, mas um agente com poder de manipular as vivências que abriga, direcionando o sucesso e o fracasso de certos usuários conforme agendas políticas dissimuladas. O desafio será, portanto, desmascarar esse poder para que os usuários possam desenvolver, de forma genuína e participativa, valores coletivos nestas plataformas.

Apesar da descentralização da criação, mais uma vez identificamos a persistência das ideologias dominantes nos *média*, por meio dos direcionamentos ocultos que podem estar acontecendo em plataformas que controlam nossas interações sociais dentro e fora da internet, trazendo consigo uma necessidade de uma nova crítica, capaz de abarcar esse desafio.

Consideramos, portanto, que uma reflexão crítica sobre a internet e os *média* sociais nunca deve ser celebratória ou utópica, mas consciente de todos os problemas e do poder da dimensão ideológica que os *média* sempre tiveram, independentemente da sua natureza. A escolha dos professores de hoje será, então, entre omitirem-se diante desses desafios, proibindo o acesso aos *média* sociais nas escolas; ou propor modos de participação e transformação social através desses meios, refletindo e fazendo refletir sobre seus aspetos negativos e positivos, bem como sobre as potencialidades criativas e participativas que temos, no sentido de transformar cenários e construir novas redes. Como nos diz David Miller (Miller *et al*, 2016), "o mundo modifica os *média* sociais" na mesma medida em que as redes modificam o mundo.

2.3.6 Aplicando os conceitos ao nosso universo educativo: A metáfora das literacias na Educação para os *Média* e Cultura Visual

Apesar da área da educação para os *média* (*media education*) estar em desenvolvimento desde o início do século XX em países de língua inglesa nomeadamente Canadá e Reino Unido da Grã-Bretanha (Buckingham, 2015), bem como ter sido abordada esporadicamente há mais de quarenta anos no contexto português (Pinto *et al*, 2011; 2015), o tema passou a ser debatido internacionalmente de forma mais significativa e generalizada somente a partir de 1982, com a publicação da *Grunwald Declaration on Média Educaction* pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, UNESCO (Pinto *et al*, 2011: 38; Buckingham, 2015). Na ocasião dessa publicação, 19 nações reconheceram o impacto da comunicação mediatizada

na vida contemporânea, concordando com a necessidade de se elaborarem estratégias para a educação de crianças, jovens e adultos neste domínio.

A Declaração de Grunwald definiu a *media education*, portanto, como uma área com objetos de estudo diversos, entendendo os *média* como os meios de comunicação modernos então existentes, com especial enfoque aos *mass media* audiovisuais e a imprensa. Classificaram-se, também, os meios de comunicação como elementos-chave na construção das culturas no mundo contemporâneo. A educação para os *média* é definida, em suma, como uma área de educação formal e informal, que se dedica a ensinar e aprender sobre os *média* enquanto linguagem, numa proposta baseada na metáfora das literacias:

> "Crianças e adultos precisam de ser alfabetizados (*literate*) para poderem decifrar os três sistemas simbólicos dos *média* de massa (som, imagens e textos), o que requererá uma nova avaliação das prioridades educativas. Tal reavaliação poderá vir a ter como resultado uma abordagem integrada do ensino da língua e da comunicação." (Referência da declaração, tradução Portal da Comunicação Social)

Ao observar os conteúdos de *média* como sistemas simbólicos, sejam sons, imagens ou textos, há uma aproximação ao pensamento semiológico[16], principalmente pelo conceito de *literacy* (alfabetização ou literacia em português). Qualquer conteúdo mediático é tomado como texto (textos visuais, textos sonoros, textos linguísticos), onde produtores de conteúdos seriam os escritores, e os seus recetores, leitores. John Fiske (1982 [1998]: 63) esclarece essa metáfora do texto na semiologia, afirmando que nesse campo "prefere-se o termo leitor – mesmo de uma fotografia ou de uma pintura – ao de recetor, porque o termo 'leitor' implica um maior grau de atividade, apontando também para a ideia de que a leitura é algo que aprendemos a fazer", determinada por experiências culturais, tanto do leitor quanto do escritor. Nesta lógica, o leitor tem, portanto, a mesma importância que o

[16] Exploramos o modelo de análise de discurso da semiologia francesa, a partir de Roland Barthes, na seção "2.2.4 Semiologia, Pós-estruturalismo, Estudos Culturais e a dimensão ideológica dos média"

escritor, uma vez que os sentidos dos textos/conteúdos se constroem a partir de processos de significação cultural.

O entendimento dos *média* a partir da metáfora do texto e dos discursos, bem como da educação e competências enquanto literacias, por meio das propostas da UNESCO e de várias outras instituições europeias, acaba por representar um forte pilar conceptual da educação para os *média* em Portugal (Pinto *et al*, 2011; Pereira *et al*, 2014). Uma vez observados como sistemas simbólicos, os *média* podem conter diversos níveis de significação, consoante a suas estruturas de códigos: codificações (escritores, criadores de conteúdos etc) e descodificação (leitores, que também podem ser escritores). A educação para os *média* é, em suma, uma área educativa que tem como objetivo alfabetizar as pessoas para as linguagens mediática, ou o desenvolvimento de literacias, habilidades para a leitura e escrita significativas no domínio dessas linguagens.

Para Manuel Pinto, Sara Pereira e Luis Pereira (2012), professores da Universidade do Minho[17] que coordenaram o desenvolvimento do referencial da Educação para os *Média* do Ministério da Educação de Portugal (Pereira *et al,* 2014), o conceito de literacia mediática, utilizado em alternância à educação para os *média*, define-se como um domínio de conhecimento autónomo. Isso quer dizer que o objetivo da educação para os *média* não é servir de meio para facilitar diversas aprendizagens escolares, como seria usar vídeos do Youtube para ensinar língua portuguesa, por exemplo. Ensinar literacia mediática é, conforme defende Manuel Pinto, buscar o "desenvolvimento de competências para sermos pessoas que vivem de forma significativa a experiência mediática, possibilitando, ao mesmo tempo, que sejamos atores criativos e críticos no quadro desses meios" (Pinto & Pereira, 2015).

[17] A Universidade do Minho tem contribuído para o desenvolvimento da educação para os média em Portugal, tendo sido parceira do Ministério da Educação no desenvolvimento curricular desta área (Pereira *et al*, 2014). Além disso, o Departamento de Ciências da Comunicação da Universidade do Minho oferece uma especialidade de investigação específica em educação para os média em seu doutoramento (www.comunicacao.uminho.pt/ensino).

O conceito de literacia mediática adotado pelos investigadores da Universidade do Minho para servir de norte aos referenciais portugueses (Manuel Pinto, Sarar Pereira e Pedro Moura, 2015; Pereira *et al*, 2014) foi inicialmente formulado pela pesquisadora britânica Sonia Livingstone (2004). Para Livingstone, literacia mediática (*media literacy*) é sinônimo de habilidades de *média* (*media skills/habilities*), sendo, portanto, "a capacidade de aceder, analisar, avaliar e criar mensagens em vários contextos" (*tradução nossa*).

Nesta investigação, tratamos de expandir essa definição, uma vez que percebemos os novos *média* sociais como totalmente integrados às vidas de todos os atores da educação (professores, alunos, famílias) e, por isso, a noção de "mensagens" deve ser alargada para "vivências". Qualquer experiência contemporânea, como viajar ou escolher um restaurante para jantar, pode passar por um *média* social, como acontece nas redes sociais de compartilhamento de críticas coletivas *TripAdvisor* ou o *Google Local Guides* (Figura 35), por exemplo. Logo, uma experiência real e quotidiana, neste caso a turística ou a gastronómica, que antigamente envolveriam a eleição e a avaliação individual, muitas vezes baseada na opinião de um crítico profissional (uma autoridade), será agora uma ação social mediatizada, compartilhada, descentralizada e pulverizada em rede.

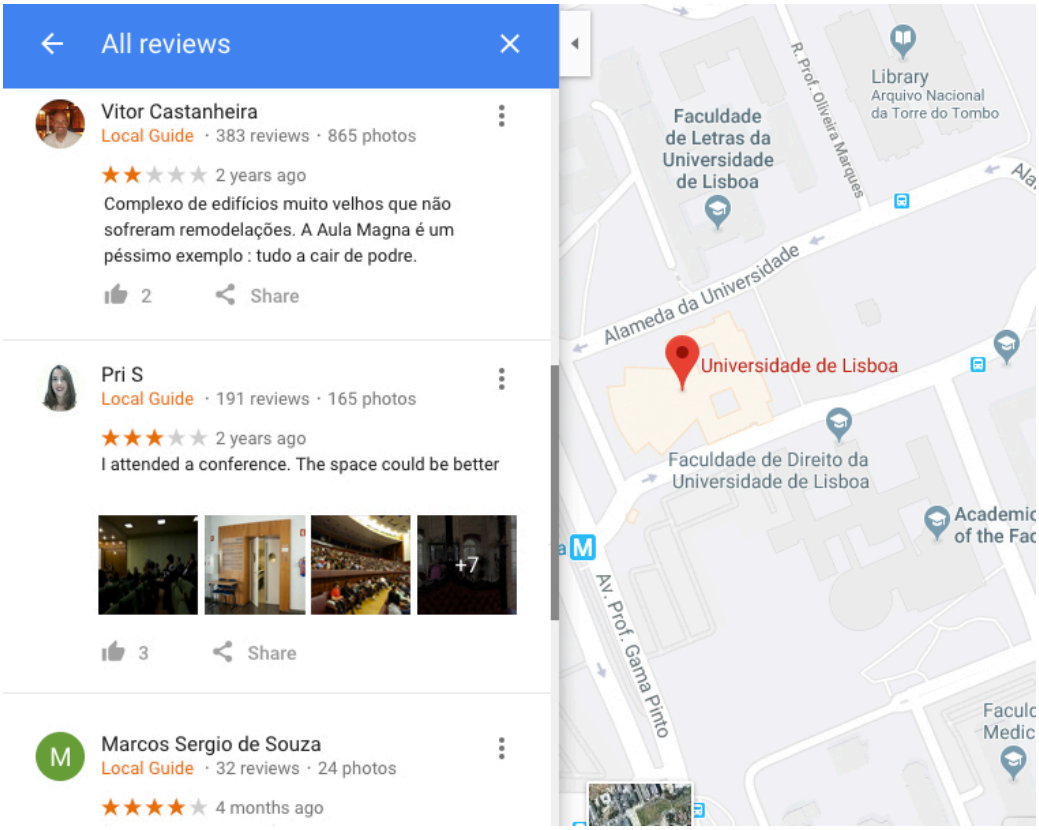


Figura 35 – *Reviews* produzidos e compartilhados pelos *local guides* da Google. Fonte: Mapas do Google (busca textual "Universidade de Lisboa"). Disponível em: http://maps.google.com

Manuel Pinto justifica a tradução do termo "*media education"* como "educação para os *média*" uma vez que essa área se dedica a estudar "os" *média*, e não "pelos *média*" ou "com os *média*" (Pinto & Pereira, 2014). Consideramos, expandindo o conceito de Manuel Pinto, que não se pode ensinar os *média* sem uma vivência social concreta, o que poderá passar por uma abordagem transdisciplinar através dos *média* sociais, por exemplo. Da mesma maneira que em qualquer atividade quotidiana, ao utilizarmos redes sociais para aprender informalmente, estaremos simultaneamente aprendendo literacias (ou competências) mediáticas, juntamente com as competências específicas do que queremos aprender. Isso porque, conforme a definição de literacia de Gee (2010), os conteúdos mediáticos não são apenas utilizados, mas vivenciados.

Essa noção vai de encontro à desenvolvida na investigação *Why we Post*, coordenada por Danel Miller (*et al* 2016) na *University College London*[18]. Miller e seu grupo de investigação definem o que seriam os *média* sociais contemporâneos, observando as construções de redes sociais como uma prática muito anterior ao surgimento das plataformas digitais: na base do conceito de *média* social está a busca por meios de mediação para as relações comunitárias, algo natural dos seres humanos desde os seus primórdios. Os *média* sociais seriam, portanto, parte dinâmica da vida das pessoas (ao que se inclui a educação, os relacionamentos familiares e afetivos, o trabalho, a economia, o transporte, o alojamento local etc). Não é possível compreender as dinâmicas dos *média* sociais sem os vivenciar enquanto redes de comunidades reais, por isso faz-se necessário, conforme Miller (Op. Cit., 2016), a investigação de campo presencial, uma etnografia digital do quotidiano, junto das pessoas em diferentes contextos.

2.3.6.1 As literacias situadas sócio-culturais

É no espaço quotidiano da criação e compartilhamento de conteúdos de *média* social que localizamos o conceito de "literacias situadas sócio-culturais" (Gee, 2010). Nos estudos das literacias para os novos *média* (*new media literacy studies*), concebe-se as literacias como situadas, algo que as pessoas fazem dentro da sociedade, não dentro das suas cabeças. Nessa conceção, as leituras e as escritas de textos mediáticos estariam sempre condicionadas por fatores culturais, sociais e ideológicos dos contextos envolvidos. As literacias são, portanto, conquistas sociais e culturais, modos de participação e significação em contextos, e não apenas uma realização mental individual.

A literacia situada evidencia-se ao compararmos as formas diferentes de se ler textos provenientes de contextos diferentes. Como exemplo disso, podemos comparar três discursos visuais provenientes de contextos distintos: um religioso (Figura 36), outro técnico (Figura 37) e outro de entretenimento

[18] Apresentamos o modelo de investigação de etnografia digital, desenvolvido por Daniel Miller e Christine Hine, na seção "3.1.1 Contributos da etnografia para internet ao projeto [EVMS]"

(Figura 38). Para Gee (2010), as pessoas podem ler e escrever todas essas tipologias de textos (religiosos, técnicos, de entretenimento) de maneira diferente conforme o contexto, bem como ler o mesmo texto de formas diversas, conforme o propósito desejado: pode-se ler a imagem religiosa como teologia, história do vestuário ou pura expressão artística. Esses textos (textos visuais, mediáticos) não são simplesmente lidos, mas vivenciados; eles são criados com outras pessoas (crentes, engenheiros, *gamers*, etc) e servem de base para o julgamento de quem seriam os *insiders* e os *outsiders* culturais em seus contextos.

Figura 36 – Roupa para divindades de ritual de Candomblé. Fonte: Barravento Ateliê. Disponível em: https://barraventoatelie.wordpress.com

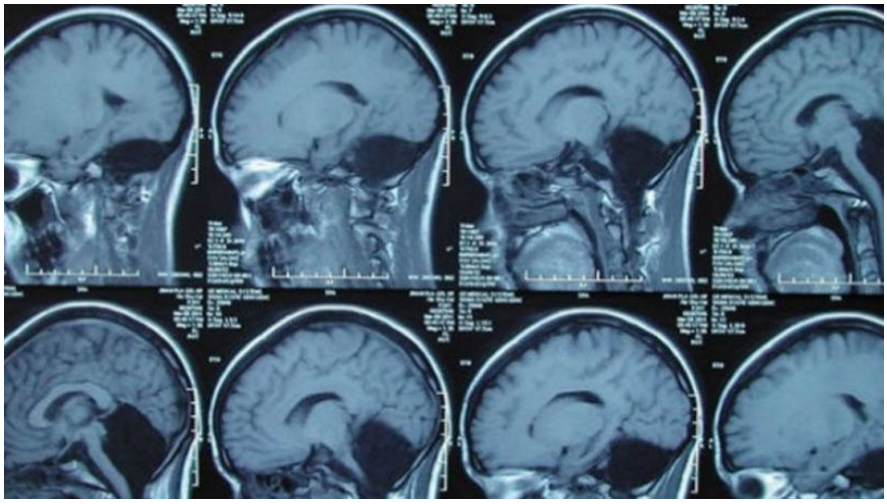


Figura 37 – Imagem de uma tomografia computadorizada. Fonte: Bezerra de Araújo. Disponível em: http://bezerradearaujo.com.br

Figura 38 – Captura de ecrã de um game online. Fonte: League of Legends. Disponível em: leagueoflegends.com

Henry Jenkins reafirma essa noção de literacia situada ao propor que as competências para os novos *média* (entendidos aqui como *média* sociais) "devam ser vistas como habilidades sociais, modos de interagir em comunidades, e não como simples talentos individuais usados para a expressão pessoal" (Jenkins, 2010: 32). Percebemos que é neste ponto, das competências situadas voltadas para o desenvolvimento de habilidades relacionadas com a solução de problemas coletivos, que encontramos o maior atrito com a tradição do ensino de artes visuais. Isso porque a ideia de génio criador, o artista ou autor, se desfaz, dando lugar ao articulador, o *networker* (Jenkins, 2010: 91), indivíduo capaz de se relacionar, pesquisar, sintetizar, criar coletivamente e disseminar conteúdos em suas comunidades.

2.4 Discussão

No alicerce conceitual do currículo [EVMS], observamos como os estudos culturais, principalmente através de Stuart Hall em seu mapeamento das ideologias nos estudos de *média* (Hall, 2010: 155), descrevem os *média* como linguagem/discurso não linear que participa diretamente da nossa construção cultural. O discurso mediático é, recorrendo novamente a Hall (1973; 1979), linguagem cambiante que, apesar de definir-se por leituras preferenciais ou dominantes, sofre constantes transformações, consoante a diferentes contextos humanos, espaciais e temporais a que esteja sujeito. Destarte, o

discurso *mediático* é volátil, dependente, para a sua constituição enquanto entidade, das múltiplas leituras e reinterpretações de que é passível ao longo do tempo e diferentes contextos a que se insere.

Ao analisarmos um conteúdo enquanto discurso visual nos *média* sociais, procuramos ver para muito além das possibilidades técnicas concretas das estruturas mediáticas do nosso tempo e espaço. Encaramos os *média* visuais contemporâneo como, partindo de modelos de estudos da cultura visual, continuidade das funções sociais das artes visuais do passado, representando, criticando, expressando e moldando nossos modos de vida no presente. Desta forma, o *média* social representa um continuum de toda uma tradição, da arte aos meios de comunicação de massa, uma vez que, de fato, nossos repertórios de signos imagéticos (aquilo que utilizamos para criar *meme*s) constroem-se pela reciclagem visual e discursiva dos velhos *média* de massa e da arte. Em outras palavras, os fragmentos visuais que hoje utilizamos em nossas colagens digitais têm sido forjados na tradição da arte e da comunicação de massa, tendo este tipo de proposta de mapeamento da memória e continuidade visual iniciado no princípio do século XX, com Warbburg, Horkheimer e Benjamin.

Entretanto, a perceção dessa continuidade de significações na construção do nosso universo imagético, evidenciada hoje pela criatividade coletiva nos *média* sociais (a cultura do *remix*), pouco diminua a dimensão ideológica em seus discursos. É possível que leituras dominantes e mitos, inclusive, ganhem maior força nos espaços de interação simbólica descentralizados. Isso porque os estereótipos e os discursos míticos, antes concentrados no poder do emissor, continuam a ser reproduzidos e propagados de forma pulverizada nos *média* sociais. Como vimos nos exemplos das alegadas “ideologias de género”, ideias pouco ou nada fundamentadas são difundidas e alimentadas por usuários comuns, convertidos agora em criadores de conteúdos de *média* social. Neste cenário, consideramos que se faça necessário desenvolver estratégias de análise e criação de discursos visuais, capazes de desafiar a superficialidade de um mero consumo visual, mapeando possíveis falas

míticas para a construção de novas críticas visuais transformadoras dos nossos modos de ver e agir socialmente.

Para além das distorções manipulativas propagadas pelos próprios usuários, sublinhamos também o problema da falta de participação criativa nos *média* sociais, onde apenas poucos usuários produzem os conteúdos consumido pela maioria, a já referenciada lacuna participativa. Isso quer dizer que as possibilidades de criação compartilhada disponíveis nas redes sociais não têm sido exploradas pela generalidade das pessoas que optam, ou submetem-se, a uma atitude passiva e recetiva. Percebemos, com isso, que o desafio do professor poderá ser encontrar modos de empoderar seus alunos não apenas diante das linguagens mediáticas, mas também face às ferramentas e modos de acesso.

Nosso paradigma para uma Educação Visual nos *Média* Sociais fundamenta-se, isto posto, a partir de bases teórico-práticas, onde percebemos a importância do exercício de crítica social dos *média,* ao lado da ação prática criativa: não pretendemos formar um público capaz de apenas analisar conteúdos de *média*, mas atores/autores criativos, dotados de competências para atuar socialmente por meio da produção de novos conteúdos que serão, esses sim, veículos de crítica e transformação social.

É desafio da EVMS perceber e superar os porquês da falta de motivação para a participação, sendo o próprio projeto um motor constante de criação de conteúdos educativos para os *média* sociais, no sentido de descobrir ao longo desse processo os problemas e as facilidades que possam estimular alunos e professores nas suas criações.

No sentido de perceber e motivar a ação em rede, a abordagem dos *performance studies*, com as metáforas do jogo e do ritual de Richard Schechner (2012; 2013), surge em nosso projeto como de extrema relevância. Neste terreno, podemos propor que as relações sociais em rede são análogas às existentes em distintos tipos de jogos, com seus atores assumindo diferentes papeis, consoante às regras e dinâmicas estabelecidas:

perguntamo-nos, por exemplo, se todos os jogadores conhecem as regras e seus papeis, ou se há jogadores que escondem informações dos demais, tornando o jogo mais ou menos obscuro.

A metáfora do ritual é especialmente significativa, mais uma vez, para pensarmos na dimensão ideológica dos discursos dos conteúdos de *média* social: no ritual religioso há, comumente, a perceção entre os crentes de que as representações de dogmas são reais: apesar de ahistórico, o mito religioso é definidor da realidade nesses contextos sociais. Podemos perceber o caráter mitológico dos rituais ao analisarmos como performances os diversos ritos de passagem existentes nos *média* sociais: a padronização de elementos que compõem nossos perfis, as regras compositivas das *selfies*, as tipografias padronizadas utilizadas nos *meme*s, a linguagem hegemónica do estilo *vlogueiro* no Youtube (o jovem *talkinghead* em seu quarto) etc.

Para além da reflexão crítica por meio da metáfora da performance social, podemos pensar-nos, professores e alunos engajados com a criação de conteúdos de *média* social, como performers, como atores que constroem significados expressivos culturalmente. É possível que pela performance social, ou a ação criativa nos *média* sociais, consigamos ser capazes de transitar entre as diversas tribos isoladas pelas redes sociais atualmente, conseguindo produzir novas críticas e, quiçá, sensibilizando o outro para diversos modos de ver e ser.

Capítulo 3

Abordagem metodológica do projeto [EVMS]

O objetivo deste capítulo é descrever e refletir sobre a proposta metodológica desenvolvida para o projeto [EVMS], demarcando suas bases conceituais e seu modelo de recolha e análise de dados qualitativos. Como verificamos em nosso enquadramento teórico (Capítulo 2), a cultura visual e os estudos dos *média* têm sua génese nos estudos culturais, um campo teórico de análise crítica, engajado politicamente. Uma pedagogia crítica, baseada na ação nos *média* sociais, portanto, justifica-se como paradigma pertinente para este projeto de investigação.

Neste sentido, baseamos nossos estudos em ações em sala de aula, encarando o fazer pedagógico como um processo de pesquisa empírica, reflexão e transformação da realidade, algo análogo ao trabalho do cientista social, contemplando etapas como: **1) observações da realidade** – reconhecimento do contexto, problemas e necessidades nossas e dos alunos; 2) **traçado de estratégias para solucionar problemas** – planificação curricular; **3) experimentação prática** – nossas aulas; **e 4) confiabilidade, análise e crítica dos dados e resultados** – avaliação e reflexão.

Para conceber uma proposta curricular que aborde as competências para os *média* (*social media skills*) relevantes e urgentes para o empoderamento visual nos nossos contextos, desenvolvemos um método de investigação imersivo, considerando a participação do investigador enquanto professor no campo como elemento fundamental. Nosso paradigma metodológico revela-se, assim, como de inspiração etnográfica, mesclando processos da investigação-ação baseada em sala de aula (Hopkins, 2008; Coutinho *et al*, 2009) e procedimentos de observações e vivências online e offline descritos pela etnografia para a internet (Hine, 2013, 2015; Miller *et al*, 2016; Fragoso *et al*, 2011).

Apoiados nesta metodologia, construímos uma investigação cuja base é a prática social dentro e fora da internet, dentro e fora da escola, realizada no sentido de resolver ou intervir sobre nosso problema central de investigação (Capítulo 1), bem como a outros problemas subjacentes que se revelem pertinentes e urgentes para a comunidade onde nós, professores-investigadores atores do problema, inserimo-nos.

Destarte, detalharemos neste capítulo as propostas e reflexões que fundamentam o desenho metodológico do projeto [EVMS], buscando perceber de que maneira a teoria e a prática pedagógica nos *média* sociais podem ser articuladas sob um paradigma crítico para, em seguida, descrevermos as propostas especificamente desenvolvidas para este projeto, apresentando as suas etapas e diretrizes de sua realização.

3.1 Paradigma crítico para a investigação baseada em sala de aula: investigação-ação e etnografia para a internet

O paradigma desta investigação, como fica patente em nossa revisão teórica, é qualitativo e crítico-social. Para nossas experimentações práticas, buscamos inspiração na investigação-ação, uma abordagem que tem como base a prática social (Lewin, 1946; Thiollent 2011: 14), centrando seus estudos na vida quotidiana para intervir sobre problemas coletivos. A

característica da investigação-ação que consideramos crucial para o nosso projeto é o fato dos investigadores, juntamente com os participantes representativos do problema, envolverem-se com a prática social de modo colaborativo, promovendo transformações e resultados sociais. Por isso, neste tipo de investigação acontece, para além da participação dos pesquisadores, um envolvimento social profundo entre os sujeitos e os objetos da investigação ao redor de uma ação social (Engel, 2000: 184).

O termo *action research* foi cunhado por Kurt Lewin (1946) no artigo "*Action Research and Minority Problems*", em meados da década de 1940, apresentando a crítica do autor acerca das investigações sobre relações intersociais baseadas em questionários (*surveys of intergroup relations)* que, segundo seu argumento, obtinham apenas amostragens e diagnósticos superficiais. Para Lewin, a investigação-ação é aquela que se debruça "sobre as condições e efeitos de várias formas de ação social, ou uma investigação em direção à prática social; uma investigação que produz apenas livros não será o suficiente" (*tradução nossa*) (Lewin, 1946: 35). A investigação-ação nasce, portanto, sob um paradigma essencialmente interventivo, em oposição ao então padrão convencional de investigação social.

Sugere-se, neste paradigma, o fim do isolamento do cientista social e o reconhecimento de muitas variáveis não isoláveis para se perceber um campo, recorrendo-se à definição lewiniana de teoria de campo nas ciências sociais (Lewin, 1988). O campo é, destarte, o espaço vital de um grupo, que será sempre composto por diversas partes, os espaços vitais dos indivíduos, os quais têm suas existências interdependentes (Op. Cit. 1988). Engel (2000) sublinha que o paradigma lewiniano foi amplamente adotado e expandido pelas ciências sociais e psicologia a partir da década de 1960, sendo especialmente desenvolvido em propostas na área do ensino. Conforme Hopkins (2008: 47-49), atualmente o método de investigação-ação tem sido observado como uma releitura da teoria crítica presente nos trabalhos de Marx, Freud e na Escola de Frankfurt, destacando as suas possibilidades a

partir da filosofia emancipatória de tomada de consciência, principalmente no campo das ciências da educação.

O rigor científico desta abordagem metodológica é apontado por Thiollent (2011) ao estabelecer um vínculo entre o raciocínio hipotético e as exigências de confiabilidade (o que tradicionalmente valida uma investigação em ciências sociais) e as argumentações dos investigadores e participantes. Para Thiollent, a argumentação do investigador em ação pode substituir a demonstração tradicional (comprovação de hipóteses), uma vez que leva em conta a presença do outro, construindo essa argumentação em forma de diálogos (discussões ou debates), gerando pontes entre as ideias gerais e as comprovações através de vivências e relações concretas. O conceito de "dialética" no campo da investigação-ação descreve o caráter crítico dos raciocínios articulados em discussões com vários graus de polemicidade (Thiollent, 2011: 29).

Observando as hipóteses como flexíveis e abertas ao diálogo constante, nosso paradigma propõe-se como uma conexão entre as dimensões teóricas e práticas, produzindo-se de forma não linear e em tempo real, situando o investigador como sujeito que observa, reflete e interfere de forma constante nos objetos da sua investigação. Constatamos, deste modo, que a intervenção inovadora em uma investigação-ação não se restringe à descoberta das realidades e a apresentação de diagnósticos generalistas a partir da análise de dados obtidos no final do trabalho, mas abrange um processo reflexivo e interventivo, cuja experimentação e impacto material localizados sustentam a reflexão teórica.

Conforme nos diz Thiollent (2011: 63), apesar da metodologia de investigação-ação construir-se sobre um paradigma predominantemente qualitativo, é possível fazer uma análise de resultados quantitativos para, depois, interpretar os dados à luz das realidades experimentadas, de forma qualitativa.

Recorremos em nossa investigação, nesta perspetiva, a dados estatísticos produzidos pelo Instituto Nacional de Estatística, como os do inquérito anual "Sociedade da Informação e do Conhecimento – Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias 2016" (INE, 2016). O recurso a este tipo de estatística é particularmente importante para produzirmos nossos diagnósticos gerais de base, sustentando nosso entendimento de como os dispositivos móveis têm se tornado no principal ponto de acesso à internet em Portugal. A partir do cruzamento desses dados com a análise curricular situada qualitativa, pudemos propor uma crítica ao considerarmos que há uma desfasagem nos currículos de multimédia do ensino secundário, nos âmbitos dos cursos artístico-humanístico e técnico-profissional, quanto à inclusão de questões e competências relativas às tecnologias móveis e sua linguagem (Aristimuño, 2016). A comprovação estatística produzida pelo INE, portanto, valida nossas hipóteses, ajudando-nos a justificar e construir, de forma qualitativa e essencialmente crítica, a proposta curricular do projeto [EVMS].

Por outro lado, consideramos pouco frutífero, e até mesmo inviável, uma eventual produção de dados quantitativos e estatísticos a partir das nossas amostragens, uma vez que sua abrangência, limitada ao contexto de uma investigação doutoral, circunscreve-se a um universo imediato às vivências do investigador. Isso porque o objetivo geral do projeto [EVMS] não é propor generalizações diretas das experiências específicas produzidas no seu campo delimitado, mas projetar-se como um espaço de reflexão e intervenção críticas a partir dessas realidades. O contributo do nosso projeto para outros contextos será, por conseguinte, as possíveis reflexões adjacentes produzidas por pares, construindo-se teorias que não pretendem orientar práticas, mas pensar sobre elas.

A investigação ação, enquanto abordagem qualitativa, justamente por reconhecer o caráter particular das relações humanas, é frequentemente adotada para a construção metodológica de estudos interventivos que envolvam grupos sociais e engajamentos políticos, especialmente nas áreas:

da ação comunitária e ativismo; vozes das mulheres; vozes dos excluídos; justiça e igualdade; educação e mudança; pedagogias críticas; saúde e bem-estar; coesão social (CARN, 2018). É, portanto, um paradigma que contribui aos objetivos gerais deste projeto de investigação, encaminhando-nos a uma solução para o nosso problema central de investigação, nomeadamente a descoberta e conceptualização de estratégias para o desenvolvimento de competências visuais e de *média* social relevantes e urgentes para o nosso contexto educativo, visando o empoderamento visual a partir da criação e compartilhamento de conteúdos de *média remix*ados.

Os debates acerca da investigação-ação acontecem atualmente em diversos congressos promovidos por centros de investigação nas áreas das ciências sociais, psicologia e educação, o que tem feito com que teorias e novas metodologias a partir da investigação-ação evoluam e transformem-se, consoante a mudanças sociais, políticas e educativas em diversos contextos. Os encontros científicos que versam sobre investigação-ação que servem de suporte para nossa investigação são o "*Collaborative Action Research Network Annual Conference*", promovido por diversas universidades britânicas, dedicado a debates que abrangem a educação política, empoderamento e ação social; e o "Congresso Internacional Matéria Prima", dedicado a trabalhos sobre práticas em educação artística nos ensinos básicos e secundários nos contextos ibéricos e ibero-americanos.

3.1.1 Contributos da etnografia para internet ao projeto [EVMS]

A metodologia de investigação etnográfica para internet é um modelo comunicacional que valoriza os contextos e as culturas que se desenvolvem através da internet por meio de conversações, práticas e negociações simbólicas (Fragoso *et al*, 2012: 167), utilizando-se de observações participantes sistemáticas, sendo o resultado da investigação a interpretação, ou reflexão, do seu autor, no sentido de desvendar o comportamento social e cultural dos atores envolvidos.

Inspiramo-nos na etnografia para a internet enquanto método, tanto no modo como debruçamo-nos sobre o nosso objeto de investigação, encarando os conteúdos visuais de *média* social como discursos e performances mediáticas, quanto na forma em que documentamos e comunicamos nossos resultados, em relatórios e narrativas. Definimos a etnografia para a internet de maneira consoante à interpretação proposta por Daniel Miller (*et al,* 2016), coordenador do projeto *Why We Post* da *University College London*. Para Miller, as redes sociais são entendidas como parte integrada a diversas atividades dos grupos sociais, elemento quotidiano que constrói suas identidades. A internet não é, portanto, um não-lugar, um ciberespaço desconectado do resto da vida social. Por isso, no projeto *Why We Post* todos os investigadores foram, fisicamente, aos campos de investigação, integrando-se em comunidades reais em diversos países.

Os procedimentos da etnografia descritos por Daniel Miller que incorporamos em nosso desenho metodológico são, destarte: 1) a ida a campo para a realização de observações participantes, integrando-nos a comunidade a ser observada; 2) o emprego de diversos modos de construção de narrativas para a documentação dos resultados dessa investigação, seja por meio de relatos ou a criação de conteúdos audiovisuais para a interação comunitária.

As observações participantes, conforme descritas no projeto *Why We Post* (Op. Cit., 2016: 28), pressupõem o envolvimento profundo do investigador no campo, como nos narra Miller: “eles (os investigadores) podem ajudar a cuidar das crianças na comunidade, servir bebidas, vender telemóveis de segunda-mão em lojas locais, fazer amizades genuínas” (*tradução nossa*). Nesta perspetiva, o engajamento social fará com que as relações do investigador com os atores sejam menos artificiais, uma vez que qualquer investigação, mesmo as que se propõem naturalistas, produzem interferência: a presença de um sujeito estranho, exterior à comunidade, com uma prancheta e um olhar distante, com certeza alterará a perceção e o comportamento dos demais atores. O investigador integrado de forma consciente, por outro lado, fará

relações reais, assumindo a interferência que exerce para perceber a natureza dos problemas sociais de forma mais profunda e significativa.

Chritine Hine (2013), professora do departamento de Sociologia da Universidade de Surrey, cunhou os termos "*virtual ethnography*" (Op. Cit, 2000; 2005) e "*ethnography for the internet*" Op. Cit, 2015), dentro de uma perspetiva bastante semelhante à de Miller. Para ela, tanto a etnografia virtual quanto a etnografia para a internet são métodos com caráter predominantemente qualitativos. Apesar de reconhecer a internet como um espaço ideal para investigações quantitativas a partir dos "*big data*", Hine destaca o potencial das redes sociais para os métodos qualitativos. Isso porque a internet, conforme nos diz a autora, oferece uma espécie de espelho da existência diária. Deparamo-nos com pessoas conversando na internet de uma maneira espontânea, como não encontraríamos numa situação de entrevista. Além disso, os temas e as discussões surgem por si próprias, ao invés de serem listadas em tópicos com o propósito de um projeto de investigação em particular. A validação de dados é substituída pelo entendimento de confiabilidade em uma investigação etnográfica, algo obtido por meio de considerações práticas e éticas do investigador, que percebe a maneira como as atividades acontecem de forma integral e emocional (Op. Cit., 2015: 55).

Hine defende que, apesar da internet em si ser uma grande fonte de dados a serem pesquisados, não há como sabermos se as performances e discursos mediáticos, como textos, imagens e demais conteúdos compartilhados nas redes, representam concretamente o que as pessoas são fora da internet (Op. Cit., 2013). O contexto das redes pode gerar formas distintas de interação, que podem produzir comportamentos que podem ou não influenciar a vida das pessoas fora da internet. Por isso, Hine defende as abordagens que conectam o *online* e o *offline*, sendo necessário, portanto, o trabalho etnográfico de campo, tanto dentro quanto fora das redes.

Em nosso projeto de investigação, construímos uma metodologia online-offline porque buscamos, para além de conhecer as realidades e os atores do

problema, promover ações de criação de conteúdos visuais sociais no contexto de sala de aula. Acreditamos, como temos visto na investigação de Gee (2010) e Jenkins (Jenkins *et al*, 2013), que os *média* sociais hoje transcendem o universo online, moldando-se e moldando a vida como um todo. Aspetos da vida que antes costumavam pertencer apenas a vida offline, como o transporte público e o alojamento local, entre vários outros, passam hoje a ser totalmente incorporados e funcionalizados através de tecnologias de *média* sociais. Consideramos, destarte, fundamental que uma investigação qualitativa acerca das linguagens dos conteúdos visuais de *média* social aconteça no campo, em contato com pessoas que criem e consumem estes conteúdos.

3.1.2 Investigação-ação baseada em sala de aula como inspiração na etnografia para a internet

Como temos visto, o paradigma crítico da investigação-ação baseada em sala de aula tem, claramente, relações metodológicas com a etnografia para a internet, principalmente no que tange o entendimento do conceito de "campo" (Lewin, 1988) e da integração do investigador neste espaço vital. O que aproxima nosso modelo metodológico a esses paradigmas é, especificamente, o fato do investigador assumir-se como professor (Hopkins, 2008; Coutinho, 2009: 365). No caso da etnografia para a internet, o investigador busca integrar-se ao campo de investigação, "falando a mesma língua e conhecendo os modos de comportamento" nos *média* sociais e comunidades físicas para onde vai, conforme descrito por Miller (2016: 31) e Hine (2015: 55).

No projeto [EVMS] utilizamos instrumentos e métodos da etnografia para a internet, especialmente os modelos de observação participante, de auto-etnografia (Hine, 2015: 87), bem como a perceção e construção da internet enquanto fenômeno personificado e integrado (*embodied; embedded*) ao quotidiano (Op. Cit., 2015: 55-88). Buscamos assumir um papel de *insiders* culturais (Gee, 2010; Jenkins, 2015) do nosso problema de investigação, uma

vez que, ao propormos ações pedagógicas nas escolas cooperantes, procuramos agir e representar-nos enquanto docentes interatores, mais do que investigadores doutorais observando uma realidade distante e desconhecida.

Tratamos, portanto, de construir nossa amostragem em escolas que possibilitassem abertura para integrar nosso projeto de forma total, localizando no campo professores cooperantes que assumissem nossas questões e objetivos de investigação como se fossem deles. E são justamente estes professores, sujeitos presentes e integrados a todo o processo de investigação em sala de aula, juntamente com as provas materiais verificáveis deixadas nas comunidades virtuais que criamos, a garantia ética de confiabilidade e validade dos dados obtidos no campo.

3.2 Desenho metodológico do Projeto EVMS

Partindo dos modelos baseados na investigação-ação apresentados por Hopkins (2008: 50), Engel (2000: 186) e Coutinho (2009), bem como pelas propostas de etnografia para a internet de Miller (2016), Hine (2013; 2015) e Fragoso *et al* (2012: 167-204), construímos o nosso desenho metodológico que consiste em um plano de ação teórico/prático cíclico dividido em quatro módulos cada, sendo eles:

1) observações da realidade escolar e dos *média* sociais: reconhecimento do contexto, problemas e necessidades nossas e dos alunos; 2) traçado de estratégias para solucionar problemas: planificação curricular; 3) experimentação prática: nossas aulas; 4) validação e análise dos resultados: avaliação, reflexão e divulgação científica e comunitária.

Percebemos que todos os modelos de investigação-ação apresentados pelos autores pesquisados, incluindo o modelo inicial de Jewin (1946), assemelham-se por serem não-lineares (em espiral, cíclicos, processuais etc). Neste sentido, propomos que as etapas de investigação desenhadas para o projeto [EVMS] (Quadro 3) compusessem-se em ciclos desdobráveis a cada ação

proposta. Assim, os ciclos da investigação seriam constantemente retomados, influenciando o desenvolvimento das ações seguintes. O objetivo deste desenho é enriquecer cada módulo da investigação com novos dados e possibilidades de reflexão sobre as realidades experimentadas, consoante às diferentes propostas de ação educativa desenvolvidas.

Quadro 3 – Mapa Metodológico do Projeto [EVMS]

<table>
<tr><th colspan="2">**Ciclo 1**
[primeira ação]</th><th>**Ciclos subsequentes**
[seguintes ações]</th><th>**Concretização da tese de doutoramento**</th></tr>
<tr><td colspan="2">1) Observações Participantes [escolas e *média* sociais]</td><td rowspan="5">Os ciclos repetem-se a cada nova ação, sempre agregando as experiências anteriores às novas.</td><td>1) Definição dos problemas de investigação e do Plano de trabalhos;</td></tr>
<tr><td colspan="2">2) Traçado de estratégias [Planificações]</td><td>2) Reflexão teórica de base [Teorias de fundo e focal]</td></tr>
<tr><td colspan="2">3) Experimentação prática [nossas aulas]</td><td>3) Desenho metodológico [definição do paradigma e modelos de recolha e análise de dados no campo]</td></tr>
<tr><td colspan="2">4) Análise de resultados [reflexão]</td><td>4) Relato e reflexão das experiências no campo;</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td>5) Construção da proposta curricular EVMS</td></tr>
<tr><td colspan="4">Produção de textos e outros materiais para divulgação comunitária. Desenvolvimento de artigos a serem publicados em periódicos especializados e apresentações em eventos científicos.</td></tr>
</table>

3.2.1 Universo e amostragem do projeto EVMS

Antes de iniciarmos a descrição dos módulos do trabalho de campo, consideramos necessidade ética fundamental explicitarmos nossos processos de seleção para a construção do campo de amostragem para o projeto EVMS. Ao recortarmos nosso universo de pesquisa, tendo em vista que nosso paradigma de investigação se inspira na etnografia para a internet, um modelo que prevê a imersão do investigador ao problema e, portanto, a construção de uma autoetnografia (Hine, 2015), não procuramos produzir generalizações das nossas descobertas de forma direta e replicável. Buscamos, por outro lado, expressar nossas experiências docentes de forma

particular, divulgando as estratégias que encontramos em conjunto com os atores do problema, e que consideramos pertinentes em nosso universo específico. Esperamos que o impacto dessa investigação aconteça, destarte, no momento em que outros docentes e investigadores se apropriem das nossas estratégias para ampliar a sua aplicabilidade, alterando-as no sentido de enriquecer suas práticas em diversos contextos. Tendo isso em mente, bem como as premissas de "leitura do mundo" de Paulo Freire (1989), procuramos iniciar nossa investigação exploratória em locais que nos são íntimos, onde já habitamos, para, depois, explorarmos outros mundos.

A escola onde iniciamos o trabalho de campo foi, atendendo a este critério, a Escola Secundária António Damásio, no bairro dos Olivais em Lisboa, instituição particularmente cara para este projeto, uma vez que foi lá que realizamos nossa primeira atividade com conteúdos de *média* social na educação visual, antes mesmo do início desta investigação (Aristimuño, 2013), experiência que serviu de inspiração para o início do projeto [EVMS]. Além dessa escola, nosso campo abrangeu outras duas escolas na cidade de Lisboa, um centro de formação de professores e a Universidade de Lisboa (Quadro 4).

Quadro 4 – Resumo do universo de amostragem do projeto [EVMS]

Ação	Instituição	Contexto educativo	Participantes	Período
As culturas do *remix* e da contribuição no ensino de artes	Escola Secundária António Damásio	Curso Cient/hum de Artes visuais - nível secundário	16 alunos 1 docente cooperante	2015/2016 Primeiro semestre
Criação de *memes*	Escola Secundária António Damásio	Curso Cient/hum de Artes visuais - nível secundário	Idem	2015/2016 Segundo semestre
Interpretação de imagens nos *média* sociais	Instituto de Educação da Universidade de Lisboa	Formação inicial de prof. Mestrado em Ensino de Artes Visuais – Didática das artes visuais	18 participantes	2015/2016 Segundo semestre
Propostas curriculares nos *média* sociais	Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa	Formação inicial de prof. Mestrado em Ed. Artística – Arte e Novas Tecnologias	7 participantes	2016/2017 Primeiro semestre
Criação de conteúdos educativos para redes sociais	Centro de Formação António Sérgio	Formação contínua de prof. - Ensino de multimédia	22 formandos	2016/2017 Segundo semestre
Campanha em rede social “Literacia dos Oceanos”	Colégio Pedro Arrupe	Educação visual no Ensino Básico	126 alunos 4 docentes cooperantes	2017/2018 Primeiro semestre
Total: 6 ações	5 instituições	4 contextos educativos	Total de participantes	Aprox. 25 meses

Como já temos sublinhado, uma investigação exploratória de inspiração etnográfica, seja online ou off-line, demanda considerável tempo para a imersão no campo (Miller et al, 2016; Hine, 2015). Tendo isso em mente, optamos por permanecer em cada uma das escolas o máximo de tempo possível, algo que variasse entre um semestre e um ano letivo, explorando cada fase do nosso desenho metodológico de forma mais aprofundada. Na formação de professores, tendo em vista as limitações de estrutura tanto da formação inicial quanto da contínua, optamos por desenvolver as ações de formação em forma de *workshops* pontuais, buscando construir nestes momentos um espaço de partilha de experiências e debate entre pares.

3.2.2 Observações participantes – contextos educativos e redes sociais

Inserida em uma “fase exploratória”, como denomina Thiollente (2011: 48), ou de “imersão” como define Hine (2015: 81), as observações participantes consistem em um diagnóstico, ou revisão, do campo de investigação. Nesta fase, o investigador inicia ou dá continuidade a (re)descobertas dos atores e dos cenários onde serão desenvolvidas as ações investigativas traçadas para o projeto específico. Tendo em vista que em uma investigação-ação o investigador faz parte da realidade observada, esta fase representa uma revisão mais detalhada dos problemas possivelmente já vivenciados pelo investigador ao longo de sua trajetória. Ao realizarmos as observações participantes no contexto deste projeto, procuramos construir um olhar que, apesar de ser cotidiano, seja mais atento e aprofundado e, como o próprio nome já o diz, que participa e é percebido pelos demais atores no campo.

A imersão nesta etapa acontece não apenas na sala de aula, mas também no contexto escolar, comunitário e das redes sociais. Tratamos de reconhecer os elementos de identidade cultural dos alunos, dos professores envolvidos, da escola e da comunidade onde ela se insere, possibilitando-nos reflexionar e constituir perfis das turmas, dos alunos, dos docentes cooperantes, que facilitem uma maior compreensão e integração no espaço.

Engel (2000: 186) observa que nesta fase é feita simultaneamente revisões na literatura e demais produções relacionadas ao tema da investigação. A pesquisa bibliográfica é útil para construir bases filosóficas, históricas e reflexivas do campo de estudos, bem como comparar a atividade que se pretende desenvolver com outras recentemente realizadas.

Por isso, assinalamos como importante a construção constante de marcos teóricos de referência que abranjam tanto estudos consolidados do campo das artes visuais e das ciências sociais (livros e teses), quanto obras no “estado da arte” (papers, ensaios e artigos científicos recentemente publicados), garantido a contextualização conceitual e a atualidade das

fontes. A articulação com demais investigadores em grupos de pesquisa com temáticas afins também acontece nesta fase.

3.2.2.1 Etapas para o desenvolvimento das observações participantes

A partir das propostas de Engel (2000) e Coutinho (2009: 373), propomos as seguintes etapas para a contextualização do campo no projeto de investigação EVMS (Quadros 5 e 6):

Quadro 5 – Modelo de recolha de dados no campo do Projeto [EVMS]

Recolha de dados no campo	Instrumentos
Vivência e pesquisa das realidades escolares	Técnicas de observação: observação, notas de campo, diário do investigador; técnicas baseadas na conversação: entrevistas informais, grupos de discussão, análise de documentos e criações nos *média* sociais.
A linguagem dos *média* sociais; observação do que os alunos assistem e criam nas redes sociais	Conversas, exploração e registro de produtos visuais online disponibilizados em contexto de sala de aula.
Ensino-aprendizagem nos *média* sociais	Exploração e catalogação de produtos visuais e audiovisuais de índole educativa relacionados à problemática da ação.

Quadro 6 – Modelo de investigação bibliográfica do Projeto [EVMS]

Investigação bibliográfica a partir das hipóteses e problemas preliminares	Instrumentos
Obras consolidadas do campo das artes visuais e das ciências sociais: livros, teses e artigos amplamente referenciados acerca de questões que surjam durante as observações participantes.	Pesquisa, análise e sistematização de fontes textuais.
Obras no “estado da arte”: *papers*, ensaios e artigos científicos recentemente publicados.	Pesquisa, análise e sistematização de fontes textuais e audiovisuais.

3.2.2.2 Problemas éticos da investigação

Segundo Brydon-Miller & Goghlan (2018), pensar em ética no contexto de uma investigação-ação educacional significa refletir sobre como colocamos valores em ação. Ao colocarmos as questões éticas da investigação, estabelecemos as relações éticas que temos enquanto seres sensíveis com

o mundo físico onde vivemos, classificando o que valorizamos dessas relações e as decisões que tomamos a partir dessas valorizações. A dimensão ética no projeto [EVMS] é, portanto, um diálogo que norteia nosso fazer e pensar, sublinhando e legitimando o fato de que nossa ação investigativa é, *a priori*, livre, não constrangida por censura, e que temos a força ética para a auto delimitação.

Tendo em vista essa necessidade de dimensionamento da investigação, julgamos fundamental a reflexão sobre questões éticas de base logo nos primeiros estágios da investigação. Conforme argumenta Paul Oliver na obra *The Student's Guide to Research Ethics* (Oliver, 2010: 26), muitos problemas éticos encontram-se já na base da construção metodológica, identificados pelas vivências e sensibilidade do investigador na fase de planificação, sendo necessário que os enderecemos antes de ir a campo. Propusemos, portanto, um planteamento ético de base, onde listamos as nossas principais inquietações éticas *a priori,* as quais discutiremos na continuidade desta seção.

Para além do quadro ético de base delineado *a priori*, os diálogos no terreno fazem-se necessários para a construção de uma ética contextualizada empírica *a posteriori*, tendo em vista que entendemos como inexequível estabelecer normas éticas universais que sejam aplicáveis a todos os momentos do nosso projeto de investigação. Nesta mesma linha de raciocínio, a importância do diálogo na conceção ética da investigação-ação é sublinhada por Thiollent (2009: 45), para quem a questão dos valores morais deve ser abordada sempre de modo explícito, alimentando-se de discussões entre investigadores e grupos interessados pela investigação e pela ação.

Sobre a viabilidade de definição *a priori* de princípios éticos na contemporaneidade, Uribe-Álvarez (2013) aponta duas correntes filosóficas antagônicas: os *Cognoscitivistas*, cujos adeptos consideram a existência de princípios morais gerais, e os *Escepticos*, que negam tais princípios. Esse autor posiciona-se no centro dessas duas correntes, acreditando que seja possível estabelecer princípios morais gerais para investigações em ciências

sociais, propondo, entretanto, que esses princípios sejam questionáveis, uma vez que, para Uribe-Álvarez, as questões éticas sempre possuem dimensão dilemática e contravertida. Dentro desta ótica, o autor propôs cinco diretrizes éticas a serem refletidas pelos investigadores das ciências humanas:

> "1- A pluralidade teórica e conceptual; 2- A relevância dos problemas investigativos; 3- A pertinência dos métodos de paradigmas de investigação; 4- A preservação da veracidade dos procedimentos e resultados; 5- O direito do acesso ao conhecimento produzido pela investigação; 6- O respeito à diversidade e identidades culturais; e 7- O respeito à dignidade humana dos sujeitos envolvidos." (Op. Cit., 2013)

Para a formulação do nosso marco ético de base, consideramos pertinente observar os princípios éticos pré-estabelecidos para os modelos de investigações de referência (Hine, 2015; Miller et al, 2016; Pereira et al, 2017). Tratamos, entretanto, de questioná-los para que pudéssemos verificar se esses eram, de facto, pertinentes em nosso contexto. Neste sentido, anuímos como sendo as principais preocupações em uma investigação em ciências humanas e sociais (onde se inclui a educação artística e a educação para os *média*) as questões relativas ao risco das pessoas envolvidas na investigação (Oliver, 2010: 9; Miller, 2016: 40). Iniciamos nossa investigação tendo em mente, portanto, a necessidade de manter a privacidade dos dados dos participantes durante todo o projeto, bem como tratando de verificar riscos inerentes aos *média* sociais, como o excesso de exposição pública e a eventual exposição a conteúdos considerados inapropriados ao contexto de sala de aula (Fernandes & Moresco, 2013).

Para além dos marcos éticos dos nossos pares de referência supracitados, baseamos essa postura na Lei da Proteção de Dados Pessoais, uma transposição para a ordem jurídica portuguesa da Diretiva n.º 95/46/CE, do Parlamento Europeu e do Conselho, de 24 de Outubro de 1995, relativa à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento dos dados pessoais e à livre circulação desses dados. Esta legislação, publicada em Portugal em 1998 (Lei 67/1998), foi a que nos serviu de referência ética, uma vez que esteve em vigor no período de realização desta investigação, tendo

sido revogada em maio de 2018 pelo novo regulamento europeu de proteção de dados pessoais.

A partir desta lei/diretiva, entendemos dados pessoais como:

> «Dados pessoais»: qualquer informação, de qualquer natureza e independentemente do respetivo suporte, incluindo som e imagem, relativa a uma pessoa singular **identificada** ou **identificável** («titular dos dados»); é considerada identificável a pessoa que possa ser identificada direta ou indiretamente, designadamente por referência a um número de identificação ou a um ou mais elementos específicos da sua identidade física, fisiológica, psíquica, económica, cultural ou social; (Op. Cit., 1998)

A vista disso, optou-se por não recolher e armazenar nesta investigação quaisquer dados pessoais de alunos envolvidos nas ações de campo. Isso fez-se possível uma vez que todas as atividades desenvolvidas foram coadjuvadas entre investigador e docentes cooperantes, sendo esses últimos os responsáveis institucionais pelo registo, manuseio e organização dos dados pessoais dos participantes das ações.

Para manter o anonimato dos intervenientes em ações nos *média* sociais no contexto desta investigação, demos preferência à utilização de avatares e nomes de ecrã alternativos aos reais, sendo essas interações anónimas, como conteúdos e obras visuais *remixadas* compartilhadas, entre outras formas de interação neste sentido, consideradas como dados válidos para esta investigação. Na eventualidade de publicações ou comentários realizados com avatares verdadeiros ou identificáveis, esses foram ocultados.

Apesar de reconhecermos a necessidade da manutenção de diretrizes de segurança ao trabalharmos com alunos nos *média* sociais, é também objetivo do projeto [EVMS] desenvolver competências preparatórias (as que preparam os alunos para enfrentar situações de risco online), justamente minimizando a necessidade do controlo superior excessivo no contato com os conteúdos de *média* social. Por isso, apesar de supervisionarmos constantemente o que era visto e utilizado nas ações em sala de aula, a construção dos limites foi constantemente negociada e não diretamente imposta. Ao negociarmos,

levamos em consideração o espaço onde estávamos, o contexto escolar, nossos papeis enquanto docentes e alunos, bem como a necessidade de adequação das nossas linguagens, consoante ao universo onde nos inseríamos.

Outra questão ética de base foram os modos de comunicar a investigação de maneira a que ela estivesse acessível a todos os atores participantes. Segundo Daniel Miller (2016), é compromisso ético central da investigação etnográfica tentar desenvolver uma visão holística da disseminação científica, o que de fato é parte da natureza desta proposta metodológica. No projeto *Why We Post*, coordenado por Miller (Op. Cit., 2016: 39), essa divulgação acontecia em tempo real, com constantes publicações acessíveis aos participantes ao longo do projeto. Neste sentido, para além da obra escrita em diversas línguas publicada após a conclusão do projeto, os trabalhos de campo orientados por Miller eram divulgados de muitas formas alternativas e níveis de complexidade, incluindo cursos gratuitos online, um canal no repositório Youtube e comunidades nas redes sociais.

Em nosso projeto, empregamos essa mesma abordagem ética, valorizando a disseminação do conhecimento, publicando nossos resultados de forma holística e constante, tanto através de publicações em meios científicos, quanto nos *média* sociais, através do nosso canal no repositório de vídeos Youtube (www.youtube.com/projetoevms) e da nossa rede social no Facebook (www.facebook.com/projetoevms), construindo materiais acessíveis tanto a professores cooperantes, quanto aos alunos dos ensinos básico e secundário envolvidos na investigação.

3.2.3 Plano de ação e prática educativa em artes visuais – Planificação das atividades práticas

Após ter revisado as hipóteses, ter conhecido a realidade do campo de intervenção e construído um panorama teórico na investigação preliminar, construímos as planificações para as propostas de ação no âmbito do projeto

[EVMS]. Como ferramenta de elaboração curricular do nosso plano de ação, observaremos a proposta de Maria Acaso (2009: 191), denominada como "proposta currícular placenta". Entendendo a pedagogia como algo irrepetível, que não se pode copiar, vender ou intercambiar (Acaso, 2009: 202), evitamos utilizar a expressão "metodologia educacional", preferindo "proposta curricular", uma vez que não pretendemos reproduzir um método de ensino-aprendizagem neste projeto de investigação, mas construir um plano de ação e uma prática educativa únicos, consoante às particularidades da realidade a ser experimentada.

Apresentamos, então, as etapas de planificação descritas por Maria Acaso e que serviram de base para as nossas planificações e proposta curricular (Quadro 7):

Quadro 7. Etapas da planificação das ações em sala de aula do Projeto [EVMS]

1) Manifesto	O docente/investigador posiciona-se como profissional, escolhendo um paradigma (crítico, como a "Educação libertadora", de Paulo Freire; ou expressivo, como a "proposta da educação pela arte", de Hebert Read, por exemplo):	2) Contexto	As características da ação educativa são analisadas. Nesta etapa o docente/investigador descreve de forma sistemática os contextos temporal, espacial e humano da prática a ser desenvolvida.
3) Metas	O docente/investigador descreve os objetivos e metas a serem alcançados, como, por exemplo, desenvolver uma visão crítica dos mundos visuais que nos rodeiam, no sentido de entender e construir novas narrativas visuais.	4) Conteúdos	Nesta etapa, a informação que será utilizada na ação educativa é selecionada, elaborada e organizada pelo docente/investigador.
5) Processos	O docente/investigador escolhe e cria instrumentos, procedimentos e ferramentas educativas para a sua prática e recolha de dados no campo, a partir do posicionamento pedagógico definido em seu manifesto.	6) Avaliação	Analisam-se os resultados obtidos e registrados pelos processos definidos na etapa 5, a partir de um paradigma crítico qualitativo.

Nota: baseado na proposta curricular placenta (Acaso, 2009: 191)

Tendo em mente que as ações educativas representam um estudo de campo no âmbito deste projeto de investigação, definimos na etapa da planificação os instrumentos de coleta e sistematização de dados provenientes das práticas para, posteriormente, analisarmos e interpretarmos os resultados. Recorremos, da mesma maneira que na fase exploratória, a instrumentos de coleta baseados na observação (com baixa interferência, como análise dos trabalhos realizados) e na conversação ou interativos (com alta interferência, como debates e autoavaliações por parte dos participantes). Os instrumentos foram estabelecidos, conforme nossa proposta pedagógica (Quadro 3), na quinta etapa da planificação, onde definimos os processos de ensino/aprendizagem e de sistematização dos conteúdos trabalhados.

3.2.4 Confiabilidade e avaliação de dados

A partir da definição de McCormick & James (1989), entendemos o conceito de validação, ou confiabilidade de dados, como o momento em que se espera que o investigador demonstre que as observações que ele registou e analisou correspondem com o que foi vivenciado no campo. Considerando-se que nosso paradigma é de análise crítica, nosso modelo de validação é intrajuíz (Op. Cit., 1989: 10), baseado na confiabilidade das observações de um único ator: o próprio investigador.

Por tratar-se de uma investigação qualitativa de inspiração etnográfica, preferimos o conceito de “confiabilidade” (*trustworthiness*), ao invés de “validação”, em consonância com autores como Christine Hine (2013; 2015: 55) e Daniel Miller *et al* (2016). Isso justifica-se porque, em um cenário onde a maior parte dos dados são apresentados em forma de narrativas, fruto da imersão do investigador no campo e suas observações participantes, recorre-se a discussões e análises críticas para definir e justificar a sua confiabilidade.

Tendo em vista a necessidade de superarmos possíveis limitação metodológica quanto à confiabilidade dos dados narrativos autoetnográficos, adotamos um método de confiabilidade por conteúdo, com base na proposta

de *content validity* de McCormick & James (1989: 11). Desta forma, a nossa reflexão crítica fundamenta-se na triangulação entre os dados observados-vivenciados-narrados e os conteúdos visuais *remixados* produzidos durante as ações, encarando esses últimos como dados passíveis de serem listados e verificados por pares.

Para além de justificarmos a confiabilidade dos nossos dados de campo, observando os princípios éticos da investigação (descritos no ponto 3.1.1 deste trabalho), mais especificamente os expostos por Uribe-Álvarez (2013), Daniel Miller *et al* (2016) e Christine Hine (2015), definimos a fase de avaliação do projeto como um momento de reflexão e comunicação de resultados. Destarte, reconhecemos como marco ético de base o direito do acesso universal ao conhecimento produzido pela investigação. Por isso, publicamos nas redes sociais deste projeto todos os materiais didáticos criados para as ações, incluindo vídeos, *meme*s e demais recursos. Além disso, em diferentes etapas de cada ciclo de ação, produzimos e publicamos artigos ou ensaios para divulgação das experiências, reflexões e inovações fruto das nossas experiências (Aristimuño, 2015, 2016ª, 2016b, 2017ª, 2017b, 2018).

Considerando-se que qualquer forma de etnografia de imersão é, em essência, autoetnografia (Hine, 2015: 84), recorremos às narrativas reflexivas das experiências vividas pelo investigador como modo de apresentação das análises e avaliações dos resultados obtidos nas ações. Estruturamos essas reflexões a partir da observação de Engel (2000: 188), dividindo o exercício de avaliação reflexiva em três momentos: 1) Avaliação do plano de ação; 2) Avaliação dos efeitos da implementação do plano de ação, com base na análise do discurso de conteúdos compartilhados; e 3) Comunicação dos resultados avaliados.

A avaliação do plano de ação aconteceu de forma continuada, antes, durante e após cada etapa das práticas. Refletimos constantemente acerca da eficácia dos instrumentos de planejamento, a partir de diversos prismas: se a base teórica estava satisfatória e quais outras obras poderiam vir a ser adotadas nos próximos planos; se as metas foram bem descritas e possíveis de ser

alcançadas, pensando como elas poderiam ser diferentes para o seguinte trabalho; se os conteúdos foram bem escolhidos e se os processos de avaliação foram os mais adequados para a realidade experimentada etc.

Para avaliar os efeitos da implementação do plano de ação, para além de uma descrição do contexto humano e físico da ação, utilizamos instrumentos de análise crítica dos discursos visuais e mediáticos remisturados e compartilhados pelos atores, incluindo os pesquisados, criados pelo investigador, docentes cooperantes e alunos. Para este efeito, recorremos aos modelos de análise de discursos mediático de Barthes (1964 [1990]), Hall (1976; 1997) e Jenkins (2016), conforme pormenorizamos no capítulo 2 desta tese.

3.3 Conclusão

Partindo de conceitos da investigação-ação e da etnografia para a internet, neste capítulo descrevemos e refletimos sobre a proposta metodológica desenvolvida para o projeto de investigação Educação Visual nos *Média* Sociais [EVMS]. Apresentamos as linhas orientadoras do nosso desenho metodológico, que se pretendeu desenvolver como um estudo exploratório, alterando-se e melhorando-se durante todo o processo teórico e prático, conforme o contexto experimentado.

Em consonância com nossas escolhas teóricas para entender os fenômenos de *média* social, nomeadamente os estudos culturais, a cultura visual e os estudos de *média*, nosso paradigma metodológico de ação revelou-se fundamentalmente crítico, baseado na ruptura com discursos naturalizados, ou "currículos ocultos" (Acaso, 2009; McLaren, 1995). Sendo assim, nosso desenho metodológico apresenta como elemento inicial de planificação o manifesto docente, ou o posicionamento consciente do professor enquanto ator político, criador de um currículo educativo crítico e transformador.

De entre todos os pontos descritos neste trabalho, o aspecto que consideramos basilar é a proposta de definição para a dimensão ética desta

investigação. Optamos pelo termo “dimensão” por pensarmos na ética como base construtora da nossa realidade profissional, seja enquanto docentes ou investigadores. Pensamos em possíveis riscos e danos que, de entre muitos outros fatores, resultam da superexposição do jovem nas redes sociais, e da importância de se pensar na segurança em um projeto que se pretende como construtor de competências também de autodefesa para esses riscos. Entendemos o debate ético, conforme propomos neste projeto, como o método mais adequado à nossa proposta de investigação, uma vez que não se pretendeu reproduzir princípios morais impostos, mas construir tais princípios a partir da harmonia entre todos os envolvidos na investigação e o contexto em que nos inserimos.

Outro ponto também de destaque é o da divulgação comunitária. Conforme observamos, para que as inovações produzidas nesta investigação façam sentido na construção da nossa cultura educativa, acreditamos ser de extrema importância a constante produção de textos e reflexões sobre os resultados, divulgando-os em eventos científicos, publicações e nas redes sociais par que nossos alunos e professores também tenham acesso.

Capítulo 4

Trabalho de campo: Narrativa e reflexão das atividades desenvolvidas em contexto escolar

Consoante ao que sublinhamos em nossa proposta metodológica, o trabalho de campo representa parte fundamental do projeto [EVMS]. Para além de conhecer e mapear problemas no terreno, nossos objetivos com as ações práticas consistem em observar, compreender e interferir conscientemente nas realidades experimentadas, tanto presencialmente quanto online, tendo como base um paradigma crítico inspirado na investigação-ação e na etnografia para a internet.

Neste capítulo, relatamos de forma reflexiva as experiências desenvolvidas ao longo do trabalho de campo deste projeto de investigação doutoral. Para melhor organizar o relato das experiências e os dados obtidos, dividimos este capítulo em duas seções: a primeira dedicada ao relato das ações implementadas com alunos (Seção 4.1); e a segunda relativa às experiências na formação inicial e contínua de professores (Seção 4.2). Além disso, dentro

de cada seção classificamos os processos por meio de títulos atribuídos às ações realizada, caracterizando o cerne temático de cada atividade. Na realidade do campo, as ações iniciaram-se antes do surgimento destes títulos, uma vez que todas as práticas foram desenvolvidas em conjunto com os atores do problema de investigação, alunos e professores, a partir de vivências e debates para a localização de temas transversais e mapear competências visuais e mediáticas realmente pertinentes para os grupos envolvidos.

Tendo em vista que permanecemos com os grupos investigados durante longos períodos de tempo, realizamos várias outras ações de menor impacto, incluindo-se aí apoios às atividades correntes dos docentes cooperantes ao longo do ano letivo. Essas ações quotidianas serviram como meio de integração do investigador ao contexto social das escolas. Selecionamos para este relato, por uma questão de limitação temporal e espacial relativa a esta investigação doutoral, apenas as seis experiências que consideramos chave para a nossa proposta curricular, sendo elas três com alunos e outras três na formação de professores. Consideramos que estas ações selecionadas são aquelas em que tivemos a oportunidade de deter maior protagonismo enquanto docente/investigador, apesar de valorizarmos e aproveitarmos ao máximo o apoio e a presença dos docentes cooperantes em todas as atividades práticas com alunos.

A maior parte do texto apresentado neste capítulo já foi submetido à avaliação por pares, em ocasião de publicação em forma de artigos e comunicações em conferências no contexto dos congressos: Matéria Prima, do Centro de Investigação e Estudo em Belas-Artes; no *Congreso sobre Redes Sociales Comunica 2.0*, Faculdade de Comunicação da Universidade Politécnica de Valência; e no Salão da formação inicial de professores do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Referenciamos em nota, destarte, cada um dos textos que se encontram publicados.

4.1 Ações com alunos

4.1.1 As culturas do *remix* e da contribuição no ensino de artes: uma experiência de criação de *social videos* online com alunos do ensino secundário[19]

Refletimos nesta seção acerca dos *insights* obtidos na experiência de campo conduzida no primeiro semestre do ano académico 2015/2016, quando iniciamos as observações participantes e práticas na Escola Secundária António Damásio, em Lisboa, com alunos do décimo segundo ano do ensino secundário, na disciplina de Oficina Multimédia.

Descrevemos, desta forma, as etapas do trabalho realizado na escola, que começou com observações participantes em sala de aula, passando pela descoberta de necessidades e lacunas curriculares na área da multimédia, para culminar com a realização de uma ação prática para a criação de *meme*s animados na forma de *social videos*. A proposta prática desta ação foi a utilização do *remix*, que consiste na apropriação de obras já criadas e o compartilhamento das novas criações, proporcionando um espaço de trabalho que motivasse a reflexão crítica acerca das linguagens dos *média* sociais enquanto obra intertextual nas interações contemporâneas.

4.1.1.1 Descobrindo o terreno: Escola Secundária António Damásio

A escola António Damásio localiza-se no bairro dos Olivais, em Lisboa. É uma escola pública que, de entre a sua oferta formativa, possui um curso científico-humanístico de artes visuais. A disciplina de Oficina Multimédia B integra-se nesse curso, no décimo segundo ano do ensino secundário. Os alunos são provenientes de diversos bairros sociais próximos à escola, sendo por isso heterogéneos em nível socioeconômico e étnico. A turma é composta por 16

[19] As discussões tratadas nesta seção aparecem de forma resumida no artigo homónimo publicado na Revista Matéria Prima (Aristimuño, 2016a)

alunos, e a sala de aula possui 12 computadores com o pacote de softwares gráficos *Adobe Creative Suite 5*.

A primeira visita à escola aconteceu em três de novembro de 2015. Na primeira reunião com a docente da disciplina, definimos as estratégias de execução deste trabalho de campo na escola. Discutimos, entre outras coisas, sobre a necessidade de providenciarmos autorizações junto à Direção Geral da Educação e, posteriormente, autorizações aos encarregados de educação, pais e responsáveis legais dos alunos.

Para solicitar as autorizações junto à DGE, elaboramos uma nota metodológica do projeto EVMS e uma descrição preliminar dos instrumentos (Apêndice A). Esses documentos foram protocolados na página da DGE (www.dge.mec.pt) e, posteriormente, validados por este órgão.

Definimos nessa reunião, por fim, as seguintes normas preliminares para nortear as práticas neste trabalho de campo na escola: a) sigilo da identidade de todos os participantes; b) preservação do direito de imagem de todos os participantes; c) respeito aos processos metodológicos do docente cooperante; d) não exposição de jovens a qualquer situação de vulnerabilidade presencial ou online.

4.1.1.2 Observações participantes em sala de aula

Iniciamos as observações em sala de aula em 13 de novembro de 2015. Simultaneamente às observações, fizemos uma leitura do programa em vigor da disciplina (Lopes, 2006), publicado pela Direção Geral do Desenvolvimento Curricular. Pelo fato do programa ter sido redigido há mais de dez anos, verificamos que não há indicação de dispositivos móveis e *médias* sociais de entre os conteúdos a serem abordados. Destarte, localizamos a existência de uma lacuna no programa curricular em relação ao nosso tema de investigação.

O programa também apresenta uma proposta metodológica que consideramos, de modo geral, demasiadamente diretiva para as dinâmicas de ensino da disciplina. Alertando os docentes sobre os riscos de “dispersão” que a experimentação pode acarretar (Lopes, 2006: 7), o programa sugere que os docentes utilizem uma metodologia baseada em exemplos para o ensino dos softwares da Adobe. Acreditamos que hoje, mais de uma década após este programa ter sido redigido, lembrando que existem online tutoriais em vídeo sobre qualquer aspeto da utilização de softwares, não seja mais o papel essencial do docente instrumentalizar tecnicamente os alunos, mas orientá-los na construção de projetos que explorem de forma expressiva as linguagens multimédia. Claro que, acima de tudo, a escolha metodológica do docente deve depender do contexto e do grau de autonomia dos alunos. Por isso acreditamos ser necessário conhecer o terreno antes de iniciar uma planificação.

Apesar de nossa pesquisa ter como paradigma a investigação-ação e a etnografia para internet, onde o investigador interage conscientemente com o terreno, iniciamos as observações em aula com baixa interferência, restringindo as interações a uma breve apresentação pessoal aos alunos antes da primeira aula. Optamos por começar com o silêncio para captar aquilo que se escuta, ou o componente subjetivo em sala de aula.

Nossa presença não foi, como já presumíamos, neutra, uma vez que gerou alguma instabilidade nas relações correntes em aula. Uma aluna reclamou da presença do investigador em sala de aula ao diretor de turma. A sua reclamação foi relativa às fotografias que fizemos em sala, dizendo que seus pais não haviam dado permissão para isso. Posteriormente, a professora da disciplina esclareceu-me que vinha tendo dificuldades de integração com essa aluna. Segundo a docente, a jovem ultimamente reclamava com alguma frequência, recusando-se a participar das práticas propostas em aula. Tivemos, então, uma conversa com a aluna, explicando-lhe que as fotos não seriam publicadas, e que nosso interesse restringia-se em fotografar os trabalhos, sem os identificar.

Esse episódio serviu como reflexão acerca da hipótese, própria da investigação-ação e da etnografia para a internet, de que o investigador sempre interfere no campo, mesmo quando essa não seja a sua intenção. Isto porque, conforme observamos, a presença de um novo elemento modifica o espaço da sala de aula. O fotografar com o telemóvel, ação tão banal entre os jovens e quase impercetível nos dias de hoje, teve significado para a aluna, interpretado, provavelmente, como uma ameaça ou invasão. Depois disso, passamos a desenvolver uma observação mais ativa, conversando com os alunos nos momentos possíveis, principalmente antes e após as aulas (Figura 39).

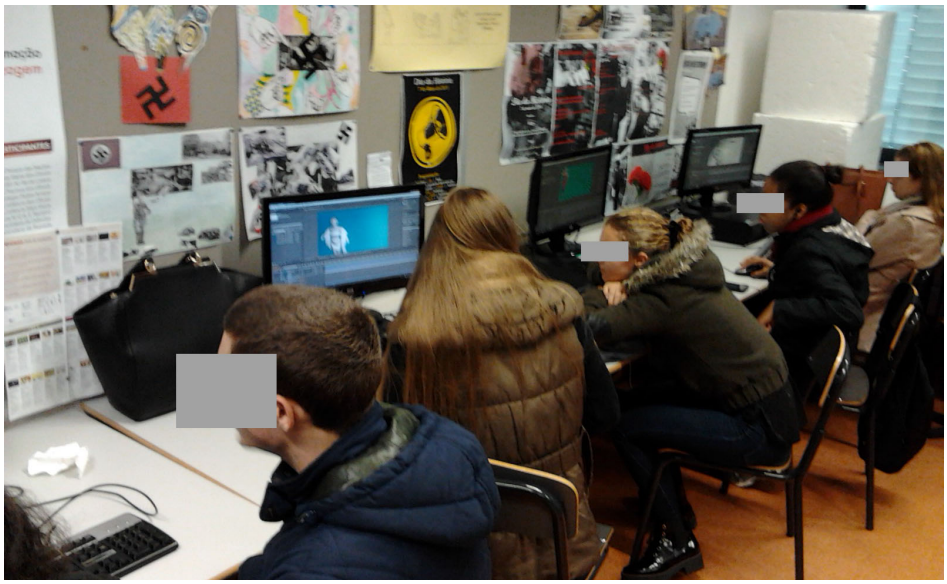


Figura 39: foto tomada durante as observações em sala de aula contendo barras inseridas para ocultar a identidade dos alunos - autoria própria.

Outro objetivo das observações é descobrir o que os jovens produzem online fora da escola. Durante a conversa informal com a aluna que reclamou, descobrimos que ela joga regularmente o *videogame* online "*League of Legends*" (Cadwell, 2015). Segundo informações da aluna, o *videogame* funciona como uma rede social, com interações constantes para a construção de comunidades de jogadores. Ela afirmou, inclusive, que diversos alunos da escola jogam e possuem uma comunidade que funciona como uma equipa.

Apesar de utilizarem as redes sociais para comunicarem-se, nenhum dos alunos afirmou produzir conteúdos. Eles afirmaram que se limitam a "gostar" (dar likes), comentar e compartilhar *meme*s. Perguntei-lhes, ainda, se sabem explicar o porquê de (outras) pessoas criarem conteúdos (como *meme*s e vídeos) nas redes sociais. As respostas foram, de entre outras: "para aparecer"; "para ficar famoso"; "para protestar"; "porque tem piada".

No sentido de buscar respostas mais contundentes para essa pergunta, iniciamos uma investigação bibliográfica sobre o conceito de "cultura Participativa"[20]. Percebemos, entretanto, que existem diversos motivos que podem levar os jovens a produzirem conteúdos para a internet, da mesma maneira que existem vários motivos que levam as pessoas a escreverem textos tradicionalmente. A analogia da literacia mediática, proposta por Jenkins (2009a: 234), passa justamente por aí, uma vez que para ele literacia significa ter o direito de ler e escrever na mesma medida. Logo, um "letrado" mediático irá "escrever" (criar conteúdos) para os *média* na mesma proporção que os consegue "ler". E escrever com os meios sociais online envolve conhecer mecanismos de comunicação que podem atingir e influenciar outras pessoas.

A partir dessas reflexões, partimos para a elaboração de um primeiro plano de ação para motivar a produção de *média* social. O objetivo preliminar traçado para esta prática foi proporcionar um espaço de criação para, simultaneamente, refletirmos acerca das linguagens possíveis nesse meio e, posteriormente, as competências e habilidades envolvidas neste processo a partir dos dados obtidos.

4.1.1.3 A ação e sua execução em aula

Para conhecer melhor os alunos e suas linguagens, propusemos uma primeira prática voltada para a exploração conceitual e técnica de ferramentas profissionais de tratamento de imagem e animação, neste caso o Adobe

[20] A revisão teórica completa sobre o conceito de “cultura participativa” encontra-se na seção 2.3.3.

PhotoShop e After Effects (www.adobe.com). Assim, desenvolvemos uma planificação para um workshop em quatro sessões (Apêndice B). O objetivo traçado para esta primeira ação foi desenvolver uma animação potencialmente viral nos *média* sociais, utilizando para isso técnicas de apropriação, resinificação e publicação online. Essas pequenas animações virais, normalmente criadas por usuários para as redes social, vêm sendo denominadas como *"micro videos"* ou *"social videos"* (Patel, 2015). Iniciamos as atividades práticas em 14 de dezembro de 2015.

No sentido de refletirmos acerca do que é um *social vídeo* e sua linguagem baseada em *remix*, levamos para a discussão em sala de aula os conceitos de "*micro video/micro moment*", "*social video*", "*social média*" e cultura do *remix*. As plataformas escolhidas para apresentar exemplos de vídeos foram o Vine (www.vine.co) e o Giphy (www.giphy.com), dois repositórios especializados em *micro videos*. Pesquisando sobre esses conceitos, percebemos que os *social videos* nos *média* sociais são amplamente explorados por profissionais de marketing (Patel, 2015) e por usuários que compartilham conteúdos, em sua maioria satíricos (Silva, 2014).

Existem alguns artistas profissionais que se apropriam dos espaços sociais mediáticos para criarem suas obras, mas encontramos ainda muito poucos exemplos em Portugal[21]. Para localizar exemplos no campo da arte internacional, consultamos a revista ArtNet (2015), publicação dedicada ao estudo e crítica de arte em novos *média* nos Estados Unidos. A pergunta que lançamos aos alunos durante a primeira aula foi: qual a relevância de refletirmos acerca dos *social videos* enquanto espaço de expressão?

Após o debate, apresentamos dois vídeos (Figura 40) que produzimos a título de exemplo. Falamos aos alunos que os vídeos podem trazer signos que representam a identidade de quem os criou (neste caso, o professor), uma vez que abordam assuntos importantes para o *scriptor*: a educação artística e as políticas educacionais, no primeiro vídeo; a alimentação/saúde, no

[21] A revisão que fizemos sobre arte nos *média* sociais encontra-se publicada no número 15 da revista Estúdio (Aristimuño, 2016b).

segundo. A proposta lançada, então, foi que os alunos desenvolvessem *social videos* que, de alguma forma, pudessem representar suas identidades ou opiniões, seja pelas imagens conotativas culturalmente, pelo texto ou pela temática.

Figura 40: *meme*s disponibilizados em aula.
Disponível em: https://giphy.com/channel/felipearistimuno.

A partir de imagens pesquisadas no Google e organizadas em categorias (personagens, fundos, objetos) pelos alunos, iniciamos a exploração das ferramentas de integração do Adobe PhotoShop com o After Effects. Tendo em vista a complexidade desses softwares, decidimos, em conjunto com a docente da disciplina, aumentar o número de sessões para oito, utilizando quatro tempos letivos duas vezes por semana. Assim, cada sessão desdobrou-se em duas, o que possibilitou uma maior atenção às questões técnicas.

A última sessão do workshop, realizada no dia 29 de janeiro de 2016, ficou dedicada para a análise dos trabalhos realizados (Figura 41) e preenchimento da ficha de avaliação. Para percebermos a interpretação dos alunos acerca dos conceitos abordados na ação, elaboramos um inquérito de avaliação composto por seis questões dissertativas (Apêndice C). O objetivo deste inquérito não foi o de classificar com uma nota os alunos, mas compreender

como eles percebem os conceitos abordados, as ferramentas utilizadas, além de conhecer detalhadamente as estratégias de cada um para conquistar seus públicos.

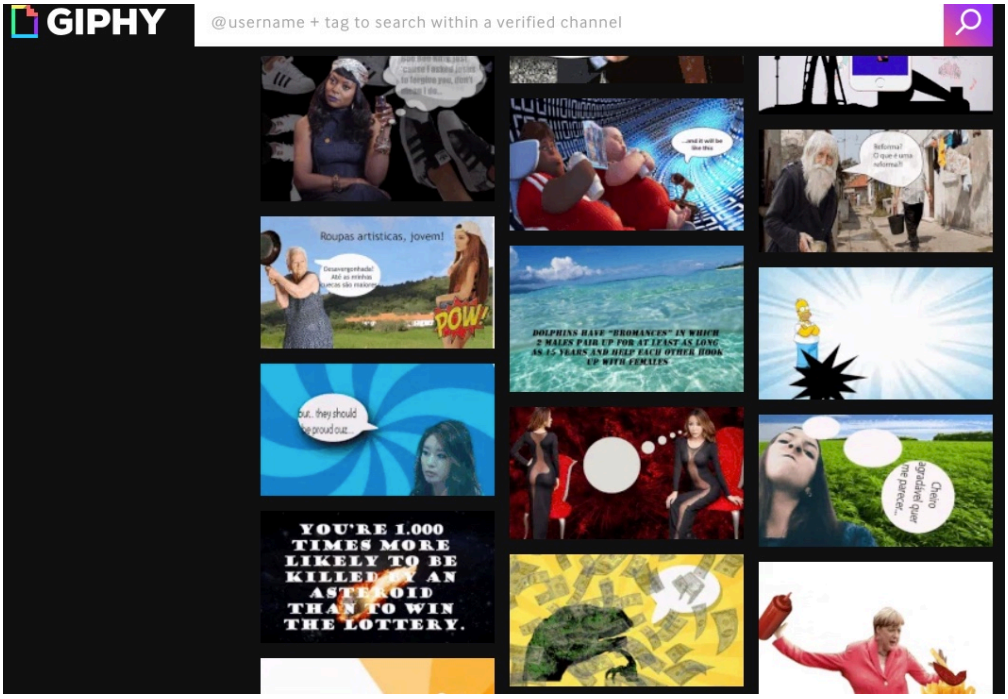


Figura 41 – Visão geral do canal criado para o compartilhamento de social vídeos. Disponível em https://giphy.com/channel/felipearistimuno

Após esta última sessão, pudemos verificar que 12 dos 16 alunos publicaram suas animações na página do Giphy. Dos 12 trabalhos, 7 continham textos em inglês e 5 em português. Não conseguimos mensurar o grau de compartilhamento dos trabalhos em outros *média sociais*, tendo em vista que o Giphy não fornece essas informações. A maioria dos alunos considerou, tanto nas conversas quanto no inquérito, que seus trabalhos fazem mais críticas sociais do que representam suas identidades pessoais, representando o que eles consideram como o correto (moral) sobre o assunto abordado.

4.1.1.4 Uma lacuna participativa que se evidencia

Uma das hipóteses formuladas no princípio deste projeto de investigação foi que os adolescentes produzem conteúdos criativos para os *média* sociais. Baseamos nossa suposição em estudos internacionais, como os

apresentados por Henry Jenkins (2009b). Conforme nos diz Jenkins (2009b: 3), recorrendo a dados da *Pew Research Center* (http://www.pewresearch.org), mais da metade dos jovens nos Estados Unidos podem ser considerados criadores de conteúdos de *média* online. Um jovem criador de *média*, segundo os critérios da *Pew Research*, é "alguém que criou um blog ou página Web; publicou uma criação artística, estória, imagem ou vídeo original; ou *remixou* conteúdos online para desenvolver novas criações próprias" (tradução nossa).

Ao iniciar nosso trabalho de campo no corrente semestre, contudo, ao conversarmos com os atores da nossa primeira ação, 16 jovens entre 16 e 18 anos, eles afirmaram não ter o hábito de criar e compartilhar conteúdos criativos online. Recebemos essa informação com bastante surpresa, principalmente por se tratar de uma turma do ensino secundário artístico, supostamente vocacionada para a criação visual. Perguntamo-nos, então: por que eles não se reconhecem enquanto criadores de conteúdos online? e ainda: por que seria importante que eles produzissem algum conteúdo?

Essa falta de participação foi também evidenciada e descrita por Pereira & Moura (2017: 20) como uma “lacuna participativa” no contexto dos jovens portugueses. Esse diagnóstico foi obtido em seu estudo para avaliar o nível das literacias e competências transmediáticas, em um universo de setenta e oito adolescentes portugueses, no âmbito do projeto europeu “*Transmedia Literacy Exploiting transmedia skills and informal learning strategies to improve formal education*” (https://transmedialiteracy.org/) . No caso de Pereira & Moura, apenas dois alunos, de entre a generalidade dos seus inquiridos, identificaram-se como produtores de conteúdos de *média*.

Apesar de nossos alunos não se reverem enquanto criadores, consideramos que eles efetivamente são produtores de conteúdos simbólicos nas diversas redes sociais em que atuam. Isso porque, na construção de redes sociais nos *média*, todos os usuários são, em alguma medida, produtores e fornecedores de conteúdo. Mesmo que não publiquemos nada conscientemente, ao simplesmente curtirmos ou compartilharmos *meme*s, estaremos deixando

uma pegada digital, algo que influencia os demais e transforma tudo o que vemos, por meio dos algoritmos das plataformas que registam e reconhecem nossos gostos a partir dessas ações aparentemente abnóxias. Como temos visto nos estudos de Maria José Van Dijck (2013) e Serge Proulx (2011), nossas ações quotidianas sempre representam valor simbólico e económico para as plataformas de *média* social[22]. A diferença é que alguns usuários possuem maior consciência da influência que exercem/recebem na construção das suas redes sociais.

Não acreditamos, destarte, que haja propriamente uma lacuna na participação, mas uma falta de conscientização acerca do que é/como participar. Neste ponto reafirmamos a importância de estratégias de empoderamento visual e mediático por meio de uma auto conscientização acerca do nosso papel e responsabilidade social enquanto produtores de conteúdos/discursos visuais e mediáticos. Por isso, mapeamos como primeiro desafio da nossa proposta curricular a busca por estratégias de auto conscientização e o empoderamento visual, localizando ferramentas capazes de nos tornar atores ativos na construção simbólica nos *média* sociais.

4.1.1.5 Refletindo sobre a cultura do *remix* enquanto solução para lacunas participativas

Justamente para atender a essa primeira demanda identificada por meio das conversas e da experiência prática levada a cabo em sala de aula, dedicamos a última sessão de avaliação para, além de analisar o discurso dos conteúdos criados em conjunto com os alunos, promover um debate acerca do conceito de cultura do *remix*, prática de criação intertextual acessível a praticamente todos os usuários das redes sociais.

No sentido de fundamentar o debate, levamos para a aula uma apresentação de Power Point (Apêndice D) contendo alguns conceitos extraídos das obras

[22] Tratamos ao pormenor o conceito de economia compartilhada na seção "2.3.5 Novos desafios: a cultura da plataforma e a economia compartilhada"

"*Remix: Making Art and Commerce Thrive in the Hybrid Economy, de Lawrence Lessig*" (2009); e o documentário online "*Everything is a Remix"* de Kirby Feguson (2010). A partir dos conceitos de *remix* propostos por esses autores, analisamos diversas imagens *remixadas* que recolhemos nos *média* sociais (Figura 42), tratando de definir essa prática como apropriação de imagens que estão simbolicamente conectadas a seus referentes, elementos visuais conotativos recortados da nossa cultura, que descrevem algo ou alguém para além da simples imagem genérica.

Figura 42 – Obras compiladas e apresentadas pelo investigador para o debate com a turma. Autoria própria.

Surgiu neste debate final, entre diversas outras questões, dúvidas sobre os limites legais para a prática do *remix*, nomeadamente sobre o direito de imagem das pessoas retratadas nas imagens a serem *remixadas*. Recorremos, para refletir sobre a ética que fundamentaria esses limites, aos conceitos de *Free Use* e *Fair Use,* empregados por Lessig (2009: 255), base das licenças *Creative Commons* (Op. Cit., 2009: 277). A partir do texto de Lessig, fundamentado na legislação americana de limitação de exclusividade

de direitos[23], propusemos aos alunos que pensemos sobre os seguintes critérios para o *remix* visual:

> 1) a finalidade e características do uso, considerando se o *remix* tem propósitos comerciais, educacionais ou sem fins lucrativos; 2) a natureza do trabalho com direitos reservados; 3) a proporcionalidade do que é copiado em relação ao todo do trabalho com direitos reservados; e 4) os efeitos do *remix* em relação ao mercado potencial ou valor do trabalho com direitos reservados. (17 U. S. Code & 107) *tradução nossa.*

Tratamos de expor nossa visão sobre os limites da apropriação, considerando a questão como um dilema ético mais do que um constrangimento legal, onde caberá ao artista/criador de *média* decidir, com base em seu bom senso, quando será pertinente e aceitável apropriar-se de uma imagem de outrem para publicar no contexto dos *média* sociais. Os alunos por fim, de um modo geral, consideraram pertinente a definição de *remix* apresentada e ilustrada com as imagens, aceitando, sem maiores questionamentos, nossos pressupostos éticos.

4.1.1.6 Discussão dos efeitos da implementação da ação

Na continuidade desta avaliação, ao analisarmos em conjunto com os alunos os conteúdos criados e compartilhados por eles próprios na plataforma *Giphy*, percebemos que, apesar de todos terem demonstrado confiança com o ato de apropriarem-se de obras de outras pessoas e reinterpretá-las em novas criações, a metade dos trabalhos não recorreram à linguagem do *remix*, conforme a definição de Lessig (Op. Cit., 2009: 277): eram colagens de imagens genéricas, sem referências fortes a personalidades ou personas mediáticos reconhecíveis. A metade dos que finalizaram a tarefa (6 alunos), entretanto, apropriaram-se de imagens conotativas, capazes de ser facilmente identificadas como celebridades, políticos, cartoons (Figura 43).

[23] Limitações dos direitos reservados na legislação americana – 17 U.S. Code § 107. Limitations on exclusive rights: Fair use. Disponível em: https://www.law.cornell.edu/uscode/text/17/107

Figura 43 – Obras dos alunos a partir da *remixagem* de elementos da cultura de massa.

De entre os que fizeram apenas colagens, cinco alunos construíram suas narrativas visuais sem recorrer ao emprego de personas mediáticas, incluindo imagens como o mar e golfinhos, estrelas, meteoro, ou ainda modelos extraídos de bancos de imagens online (Figura 44). Uma aluna optou por representar-se com uma *selfie*, colocando-se diante de uma plantação de canábis.

Figura 44 – Obras dos alunos com colagens de imagens genéricas.

O que concluímos, a partir dessa divergência no entendimento do conceito de *remix* pela metade da turma, é que esses alunos estavam familiarizados, de fato, com a natureza dos conteúdos digitais e suas propriedades de copiar e colar, mas não com uma noção mais estrita do que é uma obra *remixada*, a partir da apropriação em termos de conotação de realidades visuais situadas.

Há na escola, como pudemos ver em cartazes espalhados pelo laboratório de informática e outros discursos verbais (Figura 45), uma suposta cultura da autoria que, talvez, limite as criações intertextuais mais livres. O senso comum escolar parece obrigar-nos a referenciar, por meio de texto, sempre as nossas fontes, algo que não possui qualquer cabimento na linguagem do *remix* visual. Tendo essa obrigação enraizada, esses cinco alunos podem ter optado por escolher imagens genéricas para evitar o reconhecimento do original, descontextualizando a apropriação e evitando uma hipotética acusação de plágio ou roubo visual.

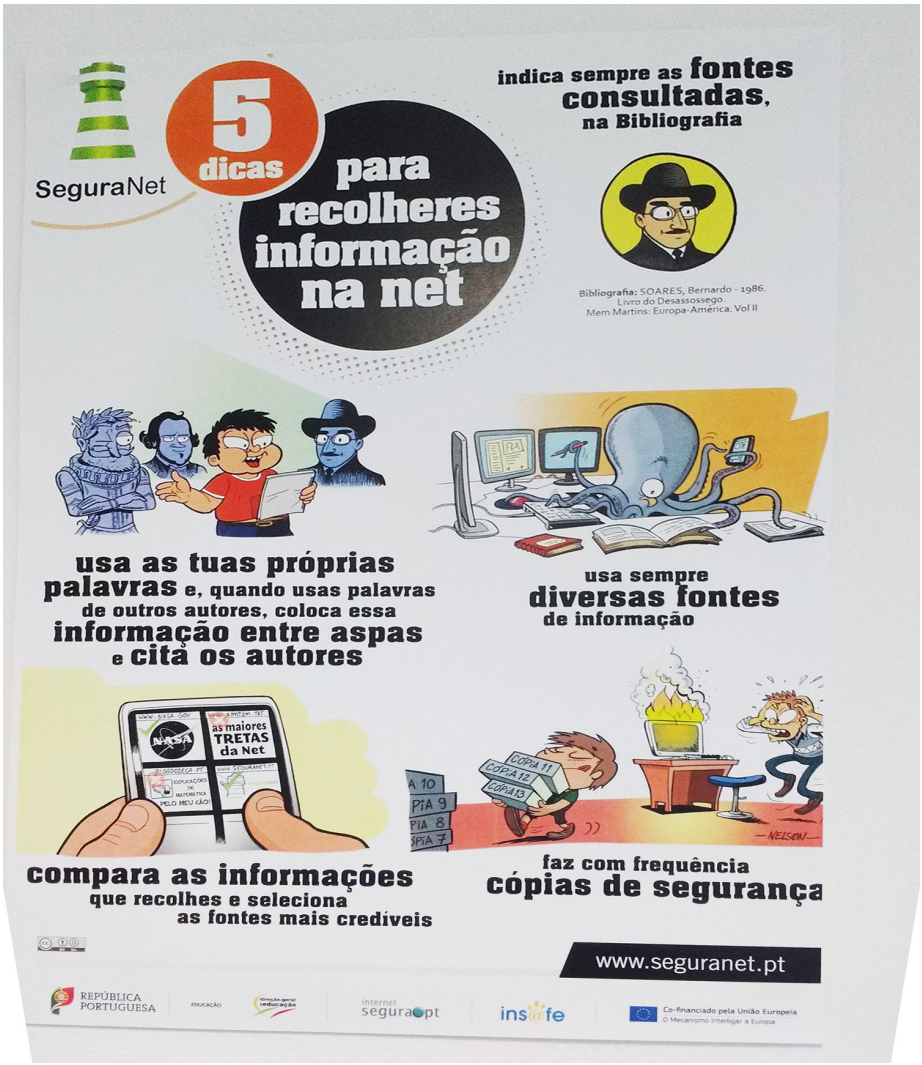


Figura 45 – Cartaz produzido pelo projeto Segura Net, presente na sala de informática. Fotografia de autoria própria.

Nas propostas de *remix*, como no caso dos *memes* e do *culture jamming* (Dery, 2002), as referências textuais de autor são desnecessárias, uma vez que são obras auto referentes de crítica social e de apropriação consciente.

Retiramos desta experiência, portanto, outro desafio para a nossa proposta curricular: pensar na criação de conteúdos de uma forma mais intertextual e autorreferenciada, mais coletiva e menos centrada nos conceitos de autoria e autonomia individual. Neste sentido, consideramos necessário planear as próximas atividades a partir de modelos de trabalho que valorizem a apropriação de imagens enquanto signos culturais conotativos, propondo debates visuais críticos a partir da ressignificação de partes de discursos

visuais que funcionem como artefactos culturais, reconhecidos e articulados por todos nós, professores e alunos.

Nossa ação teve o objetivo de ser, acima de tudo, um espaço para a conscientização do poder que temos enquanto produtores e compartilhadores de conteúdos criativos online, bem como da necessidade de pensarmos nos *média* sociais como linguagem construída de forma descentralizada, acessível virtualmente a todos. Criamos conteúdos de *média* para descobrirmos justamente mecanismos de poder e linguagem, que possuímos e sofremos, ao apropriarmo-nos dessas ferramentas, tratando de discutir acerca dos meios para comunicarmo-nos de forma mais crítica e expressiva.

Percebemos que, ao nível das competências mediáticas, não basta pensarmos nas questões técnicas da criação de *remix*es visuais, mas refletir sobre estratégias estéticas e de linguagem capazes de fazer sentido para os públicos e para nós mesmos, liberando-nos dos constrangimentos que possam estar a gerar lacunas participativas. Saímos dessa primeira experiência convictos de que nossas criações ganham maior força e sentido quando os signos visuais que empregamos são reconhecidos e reapropriados de forma significativa pelo outro.

4.1.2 Temas transversais na criação de conteúdos de *média* social: criatividade e intertextualidade para a transformação social

Ao concluirmos a primeira ação em fevereiro de 2016, cujos resultados acabamos de discutir na seção imediatamente anterior, iniciamos uma segunda fase de observações participantes com a turma. Os alunos eram os mesmos do semestre passado, do 12º ano do ensino secundário artístico, disciplina de Oficina Multimédia. O objetivo desta segunda fase foi mapear novos elementos pertinentes para a realização de uma segunda ação, atendendo aos problemas identificados na ação anterior, nomeadamente: a questão da lacuna participativa; a busca pela auto conscientização para a

produção de discursos mediáticos; e o *remix* enquanto recurso criativo de crítica social.

Por termos mapeado a necessidade de explorarmos de forma mais aprofundada as competências relacionadas com a criação intertextual (o *remix*), a habilidade de apropriação, articulação e ressignificação de imagens signos da nossa cultura, retomamos na segunda atividade este tema. Propusemos, neste sentido, que os conteúdos criados agora fossem baseados em temas relevantes socialmente, excluindo as questões predominantemente particulares, abordadas na primeira ação.

Descreveremos a seguir as etapas de realização desta atividade, incluindo a definição de temas transversais, a construção da planificação e a reflexão acerca da prática em aula.

4.1.2.1 Descobrindo temas transversais nos *média* sociais

No inquérito dissertativo realizado na conclusão da primeira ação (Apêndice C), obtivemos *insights* sobre o que os alunos acreditavam ser pertinente em conteúdos para os *média* sociais. Pedimos aos alunos, no ponto quatro do inquérito, que traçassem uma estratégia para conquistar um grande público com suas criações visuais. Obtivemos diversas respostas que sublinhavam a importância das temáticas abordadas como fator crucial para o sucesso nos *média* sociais. Utilizamos essas respostas para pensarmos acerca da eleição de temas transversais para a planificação desta ação.

Se na primeira ação propusemos aos alunos que refletissem visualmente sobre suas identidades e opiniões pessoais, para a segunda ação o objetivo passou a ser pensar em questões mais coletivas, com pertinência social. Neste sentido, localizamos o conceito de temas transversais, compreendido como conjuntos de tópicos relevantes para comunidades, como o papel da mulher na arte, políticas de representação, discursos raciais etc, trabalhados de forma *transcurricular* em contexto escolar. Pensamos nesses temas como questões éticas importantes para o entendimento, integração e transformação

social, passos que tomamos como essenciais para um currículo que vise o empoderamento visual e mediático.

Segundo Ana Amélia Inoue (2011), coordenadora dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Brasil, os temas transversais são questões sociais significativas, urgentes e necessárias de serem trabalhadas em uma determinada sociedade, grupo ou comunidade. Por serem significativos para esses grupos, esses temas devem ser tratados dentro e fora da escola. São, portanto, uma forma da escola interagir com questões que pertencem à sociedade onde ela se insere, ultrapassando os conhecimentos estabelecidos em componentes curriculares tradicionais (Op. Cit., 1999: 23).

Consideramos, neste sentido, que para reconhecermos temas transversais que sejam realmente significativos, devemos compreender o nosso contexto educativo específico, elegendo, em conjunto com os atores locais, o que é relevante para cada comunidade. Os temas transversais não devem, por isso, provir de uma lista imposta verticalmente pelas autoridades do governo, mas serem escolhidos e constantemente debatidos de forma autónoma por alunos e professores em suas comunidades escolares.

Para descobrirmos temas pertinentes para o nosso grupo de alunos, solicitamos à professora cooperante um tempo da aula para realizarmos uma conversa preliminar com a turma no dia 8 de abril de 2016. Nesta ocasião, desenvolvemos uma reflexão sobre quais seriam os tópicos pertinentes para o nosso contexto (alunos do ensino secundário artístico em Lisboa) para a criação de conteúdos que atingissem e sensibilizassem pessoas como nós nos *média* sociais.

Para ajudar a nossa reflexão, pesquisamos a ferramenta online "*Google Trends*" (www.google.pt/trends/), que nos permite encontrar estatísticas sobre os tópicos mais utilizados e pesquisados no *Google* e *Youtube* por data e região. Localizamos, ainda, a ferramenta *"Google AdWords*" (www.google.pt/adwords/), voltada para profissionais de marketing, e que nos ajuda a criar *keywords* e *hashtags* a partir das principais tendências online.

Nas pesquisas realizadas em sala de aula no *Google Trends* no dia 8 de abril de 2016, portanto, obtivemos os seguintes temas como os 15 mais populares em Portugal nessa ocasião:

> 1º- futebol (internacional e nacional); 2º- ginástica (Portugal/trampolim); 3º- Fórmula 1; 4º- Apple (Steve Jobs); 5º- Estado Islâmico; 6º- imigração (México/USA); 7º- microcefalia; 8º- Facebook; 9º- obesidade; 10º- União Europeia; 11º- Dilma Russeff; 12º- Angola; 13º- Sport Lisboa Benfica; 14º- Donald Trump; 15º- Bollywood. (Anotações colhidas no Google Trends. Autoria Própria)

Observando os tópicos relacionados pelo Google, pensamos em aula sobre quais seriam os mais importantes para as nossas comunidades. De entre eles, destacamos, com ajuda dos alunos e da docente cooperante, os seguintes:

1º) palavras-chave **"futebol"** e "**ginástica** (Portugal/trampolim)". Refletindo sobre estes tópicos, algumas alunas mencionaram a pouca expressão das equipas de futebol feminino em Portugal e no mundo. A partir daí, definimos o primeiro tema: "Machismo e a mulher no desporto".

2º) palavras-chave "**Apple**" e "**Steve Jobs**". Um aluno comentou que o Iphone é símbolo de status social. No debate, falou-se sobre o alto custo dos produtos da marca Apple, surgindo pontos a favor e contra: um aluno disse que os iMacs e MacBooks são bons para criação multimédia, afirmando que na escola artística António Arroio as aulas de Oficina Multimédia são dadas em Macs; outros alunos afirmaram que os computadores normais (como os que temos na sala de aula) fazem a mesma coisa com um custo muito menor. Definimos, por fim, que esta palavra-chave poderia integrar o tema "consumismo e culto às celebridades".

3º) palavras-chave "**estado islâmico**", "**imigração** (México/USA)" e "**União Europeia**". Os alunos levantaram questões relacionadas ao racismo e aos problemas que envolvem as religiões. Disseram que ainda há muito racismo em Portugal, principalmente contra negros e imigrantes (temos duas alunas romenas e uma de descendência angolana na sala de aula). Falamos sobre como o racismo pode ser propagado nos *média* sociais, considerando os

limites entre ofensa pessoal, crime e liberdade de expressão. Após debate, definimos o tema: "diversidade e tolerância". Por sugestão dos alunos, desdobramos este tema ainda para "homofobia", uma vez que algumas alunas acreditam ser a "homossexualidade" um tópico que interessa muitas pessoas, mesmo não figurando na lista do *Google Trends* de Portugal daquela ocasião.

4º) palavra-chave "**obesidade**". Esta palavra surpreendeu os alunos por ter sido muito publicada e pesquisada em Portugal. Relacionamos a obesidade enquanto doença ao seu oposto, a anorexia. Os alunos afirmaram que é um tema que pode ser bastante pertinente para os adolescentes, principalmente pela cultura do corpo perfeito. Definimos o tema: "o culto ao corpo e/ou obesidade".

4.1.2.2 Planificação da ação – Temas transversais na criação de conteúdos em *social média*

Tendo já reunido os temas transversais eleitos como os mais importantes pelos nossos alunos, iniciamos a construção da planificação para a realização da segunda ação. Retomamos a obra "*Remix; making art and commerce thrive in the hybrid economy*", de Lawrence Lessig (2009), uma vez que percebemos que o conceito de *remix* havia gerado diversos questionamentos na ação anterior. O foco principal desta ação estava, observando-se o conceito de *remix*, nos modos de se construírem discursos visuais que expressassem as temáticas escolhidas, tendo como objetivo mapear e criticar posicionamentos socialmente significativos.

Definimos, para este efeito, o seguinte título para a nossa ação: "Temas transversais na criação de conteúdos de *média* social: criatividade e intertextualidade para a transformação social" (Apêndice E).

Inspirados pelas intervenções de Ana Mae Barbosa no IV Congresso Internacional Matéria Prima (Barbosa, 2015), principalmente por meio de suas propostas centradas na contextualização crítica e na prática para o desenvolvimento curricular (Op. Cit., 2010), planificamos uma atividade que

propiciasse um espaço de prática e crítica, recorrendo à cultura participativa (Jenkins *et al*, 2013) enquanto base conceitual para entendermos os *média* sociais e suas dinâmicas simbólicas performativas e intertextuais. Empregamos, ainda, ao modelo curricular Placenta de Maria Acaso (Acaso, 2009), de onde extraímos as etapas de desenvolvimento da planificação[24].

Para além das competências específicas da área curricular de Oficina Multimédia B (Lopes, 2006), competências essas relacionadas ao domínio técnico de ferramentas de animação em duas dimensões (Adobe Flash e After Effects), em nossa planificação incluímos como uma meta a construção de relações interpessoais de colaboração online (comunidade) para auxiliar os participantes a entenderem os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação nas nossas vidas. Neste sentido, criamos uma página no *Youtube* (www.youtube.com/projetoevms) e um grupo no *Google Groups* (groups.google.com/forum/#!forum/cultura-do-*remix*), conectando ambos à rede social *Google Plus*, para servir como suporte das aulas e espaço de discussão entre todos os participantes. Optamos pelo *Google Plus* por ser uma plataforma que, apesar de ser pouco usada pelos alunos participantes, não se encontra bloqueada na escola, possuindo todas as funções de interação e multimédia necessárias para nossa investigação.

O *workshop* foi planeado para ser realizado em 6 sessões semanais de 90 minutos cada, com início no dia 02 de maio de 2016, e a última sessão, dedicada para a exposição de trabalhos e avaliação, no dia 06 de junho de 2016.

4.1.2.3 Análise do plano de ação e sua execução em aula

Começamos a primeira sessão apresentando a proposta da ação, tentando descobrir o que os alunos já conheciam sobre o conceito de temas

[24] As etapas de construção das nossas planificações, baseadas na proposta curricular de Maria Acaso, encontram-se pormenorizadas na seção "3.3.3 Plano de ação e prática educativa em artes visuais – Planificação das atividades práticas"

transversais e retomando, paralelamente, o conceito de *remix*. Demos início, em seguida, à apresentação (Apêndice C), trazendo definições para motivar o debate acerca dos conceitos trabalhados. Um dos objetivos desta apresentação foi criar um panorama que pudesse auxiliar a reflexão e contextualização desses conceitos.

Dedicamos um dos slides da apresentação para os tópicos, "*trends*" do Google, e temas já discutidos em aula. Fizemos ainda uma pesquisa de obras *remixadas* que abordassem alguns destes temas. A partir da análise dessas obras, os alunos escolheram os temas para o desenvolvimento dos seus trabalhos, preferencialmente em duplas. Solicitamos, por fim, que os alunos se inscrevessem no Grupo criado no Google, publicando suas impressões e imagens encontradas sobre os temas.

Destinamos a segunda sessão para o desenvolvimento dos guiões ou *storyboards* dos alunos. Levamos para a aula diversos charges, vídeos e demais conteúdos que os pudessem inspirar e motivar em suas criações. Durante o processo criativo, foram realizadas pesquisas no Google e apropriação das imagens e vídeos a serem utilizadas. No grupo online que criamos, publicamos duas animações em *Adobe Flash* a partir dos temas propostos (Figura 46). Introduzimos, também, as bases para o uso do *Adobe Flash*, demonstrando como criar um novo projeto, a interface, o uso das camadas (*layers*), as ferramentas básicas de desenho e transformação de formas, concluindo com a utilização de *keyframes* na *timeline*.

Figura 46: obras *remixadas* disponibilizadas em aula. Autoria própria.

A terceira sessão representou uma aula mais diretiva, centrada na utilização básica do *Adobe Flash*. Pedimos aos alunos que utilizassem as imagens pesquisadas na aula anterior para explorarmos a inserção de imagens e sons. Depois, fizemos intervenções com as ferramentas de desenho vetorial (beziê e traçado livre), explicamos os conceitos de *symbols* (ou instâncias) a partir de imagens e desenhos. Para concluir, trabalhamos com animação programada, *motion tween* e *alpha channel.* No geral, os alunos demonstraram facilidade com as ferramentas, percebendo rapidamente sua lógica de funcionamento, uma vez que eles já utilizaram, na ação anterior, o *Adobe After Effects,* que possui ferramentas e lógica de animação em duas dimensões (com *layers* e utilização de *keyframes*) bastante semelhantes às do *Flash*.

Utilizamos a quarta e a quinta sessão para a realização dos trabalhos individuais. Acompanhamos todos os projetos, orientando sempre que possível os alunos. Incentivamos os alunos no sentido de buscarem soluções para os seus eventuais problemas gráficos em pesquisas na internet (Figura 47). A maioria apresentou grande facilidade na busca de ajudas online, conseguindo solucionar seus problemas sem necessitar da intervenção dos docentes.

Alguns alunos, entretanto, apresentaram muita dificuldade, como foi o caso dos alunos D.S. e L.P., que, apesar de terem desenvolvido um guião, não conseguiram executar o trabalho sozinhos, e tivemos que os ajudar passo a passo. Muitos trabalharam também em casa em seus computadores portáteis, complementando o trabalho em sala de aula. Os alunos que tinham o software em seus computadores disseram-nos que conseguiram suas cópias de forma alternativas, versões de avaliação de 30 dias ou cópias desbloqueadas.

Figura 47: alunos em diferentes etapas do trabalho:
pesquisa de imagens, montagem e animação. Autoria própria.

A sexta e última sessão serviu para a avaliação e crítica de todo o processo. Para isso, pedimos aos alunos que entrassem no grupo do Google e publicassem todas as impressões que tiveram durante o trabalho (Figura 48). Alguns alunos optaram por publicar suas impressões diretamente no *Youtube*. Pedimos, também, que eles comentassem os trabalhos dos colegas.

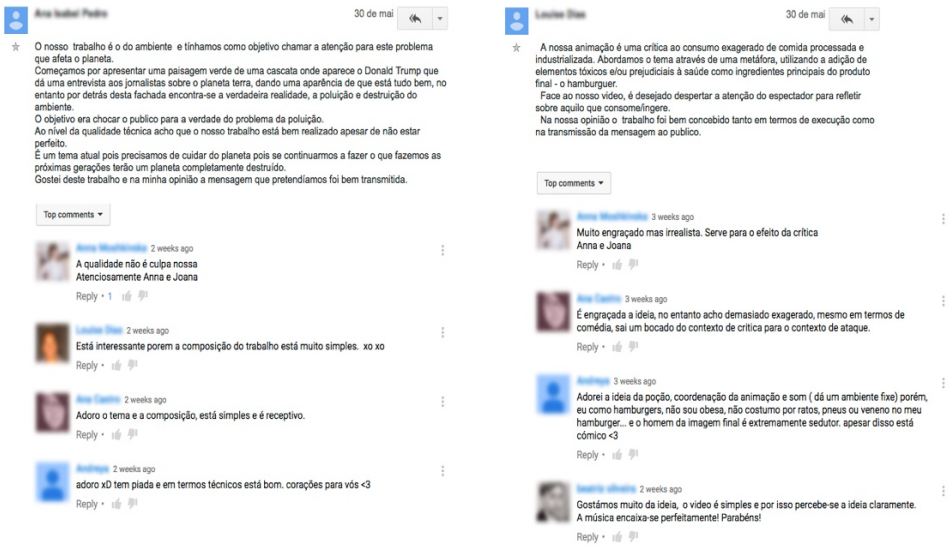


Figura 48: alguns debates realizados entre os alunos no Google Groups

4.1.2.4 Discussão dos efeitos da implementação da ação

Apesar de termos dedicado a cada sessão um enfoque especial aos aspetos da abordagem triangular e do currículo placenta (como por exemplo: a primeira sessão foi dedicada à contextualização e enquadramento; a última,

à crítica e avaliação), notamos que os alunos levantaram, durante todo o processo de criação prática, diversas questões acerca dos conceitos tratados na ação. As questões mais recorrentes relacionavam-se aos conceitos de "*fair use*" e apropriação de imagens com direitos de autor, abordados desde o final da ação anterior. Mesmo depois dos diversos debates e conversas realizadas, três alunos voltaram a afirmar que se sentiam desconfortáveis ao "roubar" imagens e expor o rosto de personalidades conhecidas. Anotamos questões e dúvidas acerca da possibilidade de sermos processados por usar a imagem de uma figura pública em nossos trabalhos, bem como na possibilidade de se ter a obrigatoriedade de solicitar, por escrito, direito de uso de imagem para podermos criar *meme*s com celebridades.

A partir dessas e outras questões semelhantes, verificamos que havia uma ideia generalizada na turma de que o direito de imagem de alguém fotografado sempre pertence a quem foi fotografado, e não ao fotógrafo. Ao longo dos trabalhos, tivemos diversas conversas sobre isso, o que nos levou a concluir, na maioria das vezes, que o "direito de imagem" das pessoas fotografadas tem mais relação com ética e bom-senso do que com legislações ou obrigações: cada caso é um caso. Se de fato essa opinião dos alunos fosse lei ou regra, a profissão de fotojornalista (principalmente na figura dos famosos *paparazzi*) desapareceria. Além de que praticamente toda a obra artística baseada no conceito de "momento decisivo" – onde o fotógrafo regista o quotidiano de forma furtiva – tradição que vai de Cartier Bresson a Sebastião Salgado, seria agora ilegal.

Não obstante a persistência dessas dúvidas éticas acerca do "roubo" visual, todos os alunos demonstraram, nesta segunda ação, maior facilidade em criar seus discursos visuais com imagens apropriadas, construindo narrativas bastante complexas, revelando maturidade e fluidez na criação com *remix*. A facilidade criativa na construção de narrativas visuais *remixadas* fica evidente, por exemplo, na descrição do trabalho feito por duas alunas, publicada no *Google Groups* desta ação:

> “A nossa animação (Figura 49) começa com um casal heterossexual num jardim público a praticar atos obscenos sem que ninguém os critique ou reclame. Na segunda parte da animação, o cenário é o mesmo, mas desta vez é um casal homossexual a dar as mãos e a falar, e aí já são julgados por todos. A nossa crítica é o facto de a sociedade considerar a primeira cena normal enquanto a segunda já não. O objetivo é que o público reflita. Os mesmos devem compreender o facto de as reações anteriores estarem ao contrário, pois todas as pessoas têm o direito de demonstrar os seus afetos pelas outrasde forma a não desrespeitar os outros que os rodeiam. Pensamos que esta crítica social é extremamente relevante para a sociedade atual pois leva as pessoas a meter a mão na consciência e aceitá-las tal como são. Vemos situações destas todos os dias e estamos muito agradadas com o resultado até agora.” Texto dos alunos, publicado no grupo.

Figura 49: fotogramas de um trabalho de alunos.

Apesar de terem recorrido, mais uma vez, a imagens genéricas (uma praça e um casal genéricos), as alunas construíram seu discurso visual descrevendo, de forma crítica, o tema transversal escolhido, diversidade e tolerância.

Outra questão que nos chamou atenção, não apenas no exemplo citado acima, mas em diversos trabalhos em ambas as ações, foi o uso da língua inglesa nas criações dos *remixes*. Isso talvez se deva ao fato da maior parte das obras *remixadas* e *meme*s serem de origem norte americana, o que os pode ter influenciado a usar o inglês. É também possível que os alunos que optaram por este idioma não queiram expressar críticas ou revelar posicionamentos político/sociais em suas redes mais próximas, locais/regionais, evitando o confronto de ideias com seus contatos (amigos, familiares, comunidade local) nas redes sociais.

No caso do *remix* referido acima (Figura 49), se as alunas tivessem inserido a imagem de uma praça identificável de Lisboa (o Jardim do Príncipe Real, por exemplo), de um casal gay conhecido nos *média* portugueses, e traduzido os textos “isto é normal; mas isto não é” em português, teríamos um discurso de afirmação de que há homofobia no nosso contexto. Da maneira como foi feita a crítica, sabemos que há homofobia, mas em um lugar genérico, um outro lugar, o que nos exclui do problema.

Neste sentido, Daniel Miller e sua equipa de investigadores (Miller *et al*, 2016) constatam que há, na maior parte dos *média* sociais investigadas no projeto “*Why We Post*” (Op. Cit., 2016, pp. 142-154), uma tendência ao não confronto ideológico entre integrantes de redes próximas (círculos que incluem colegas de trabalho, amigos e familiares no Google Plus, Facebook, Instagram). A maior parte dos usuários evita criticar a política próxima (do bairro, da cidade) para evitar confrontos presenciais, preferindo debater assuntos distantes. Refletindo sobre isso, perguntamo-nos se esse comportamento possa estar produzindo redes que funcionem como ilhas isoladas, onde não há debate de ideias divergentes, mas apenas grupos que recebem e distribuem posicionamentos aceitos pelos seus membros, excluindo os usuários que pensem diferente.

Esta hipótese de distanciamento nos *média* sociais pode ser pensada não apenas pela utilização de signos linguísticos em inglês, mas também por signos visuais culturais norte americanos, como acontece no trabalho das alunas A. T. e I. B. (Figura 50). Essas alunas apropriaram-se da imagem do milionário americano Donald Trump, então pré-candidato à presidência dos Estados Unidos, para construir uma crítica às políticas não sustentáveis. Perguntamo-nos: por que elas não se apropriaram da imagem de um político português? Acreditamos que essa escolha, em parte, deva-se justamente por esta busca de afastamento da crítica local, evitando possíveis divergências ideológicas em seus círculos mais próximos.

Figura 50 - fotograma de um trabalho de alunos.

De fato, a generalidade dos trabalhos realizados nesta segunda ação foram compostos por apropriações de imagens e personagens internacionais, sem qualquer elemento visual identificável como da cultura específica portuguesa (celebridades, políticos, locais, comidas nacionais) para além dos textos. Isso não aconteceu totalmente, entretanto, na ação anterior, onde tivemos um *remix* contendo referência concreta a um político português.

Observando este afastamento das questões locais como um possível problema a ser abordado em nossas próximas ações, criamos alguns *remix*es sobre corrupção, a partir de imagens de políticos portugueses (Figura 51), e do problema da imigração e dos refugiados na Europa e em Portugal. Com isso, procuramos motivar um diálogo mais situado, tratando de conectar a vida presencial na nossa comunidade e sua extensão/desdobramento nos *média* sociais.

Figura 51 – Obra *remixada* a partir de notícias extraídas de um jornal português.
Fonte: Público. Disponível em: https://goo.gl/gW18Sv

Figura 52 – obra *remixada* a partir de notícia extraída de um jornal brasileiro. Autoria própria.
Fonte Folha de S. Paulo. Disponível em: https://goo.gl/mXwCaE

É característica nos *memes* nos *média* sociais a reapropriação e reinterpretação de outros *memes* internacionais para a construção de novos discursos e críticas sociais locais. No caso do *remix* acima (Figura 52), a crítica constrói-se a partir de um *meme* já amplamente utilizado em inglês, extraído da série americana *Family Guy* (Figura 53). Recorrendo a uma notícia sobre o aumento no volume de brasileiros que têm a entrada barrada em Portugal, reconstrói-se a crítica de uma forma mais situada à comunidade onde ele pode ser compartilhado.

Figura 53 – *meme* original. Fonte: Know Your *Meme*.
Disponível em: http://knowyour*meme*.com/*meme*s/subcultures/family-guy

Podemos considerar que a linguagem do *meme*, por sua natureza *remixada* e replicadora, nunca será informativa, mas crítica. Pressupõe-se que o destinatário do *meme* já conheça intimamente os elementos e fatos sociais expressos na imagem. Neste caso em específico (Figuras 52 e 53), o *meme* não serve como fonte para informar-nos sobre o aumento das deportações, acusando nominalmente o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras de estar a discriminar negros e pardos. Faz-se, isto sim, uma critica ao modo como a nossa sociedade e instituições tendem a separar e classificar as pessoas conforme a cor da pele e nacionalidade. Este é, inclusive, um tópico bastante recorrente nos estudos da cultura visual, com diversas experiências e estudos demonstrando, criticando e denunciado a existência de um *gaze* branco que domina e subjuga o negro em diversos contextos (Mirzoeff, 2015: 61; 1998: 281).

Justamente por sua leitura imediata e quase natural, a construção de "conversas visuais" nos *média* sociais tende a ser muito mais forte e persistente do que as verbais, como nos demonstra Miller *et al* (2016: 155). Ensinar a expressão por imagens visuais é, justamente, um de nossos desafios enquanto professores de arte. Tendo como base a cultura

participativa (Jenkins *et al*, 2013), o objetivo principal do *meme* é expressar, por meio de imagens capturadas da nossa vivência com os *média*, críticas sociais que possam sensibilizar (fazer rir, chorar, refletir etc) o público, motivando-o a interagir e agir sobre a nossa realidade de alguma maneira.

Neste sentido, mapeamos como mais uma competência visual e mediática a capacidade do enfrentamento situado, de expressarmos questões delicadas que nos afetam diretamente, por meio de imagens. Ao utilizar um discurso genérico, nossos alunos podem nos ter revelado que conhecem o poder e os perigos que se escondem nas imagens, optando pelo afastamento no sentido de se protegerem. O desafio para nossa próxima ação será, portanto, localizar habilidades capazes de desbloquear o medo e propor o enfrentamento de ideias, porque só assim teremos o empoderamento capaz de gerar discursos e debates visuais livres, expressivos e transformadores.

4.1.3 Educação para os média nas aulas de artes: criação intertextual de *meme*s como meio de empoderamento visual para a conscientização ambiental[25]

Deslocando-nos do contexto do ensino secundário artístico para a componente curricular de Educação Visual no ensino básico, discutimos nesta seção uma proposta de aplicação do Referencial de Educação para os média (Pereira *et al*, 2014) no desenvolvimento de competências sociais relevantes para a Educação da Cultura Visual (Duncum, 2015; Hernandez, 2009). Refletiremos, desta forma, acerca da inclusão de habilidades sociais de empoderamento visual no desenvolvimento curricular da Educação Visual, propondo a criação intertextual de *memes*. O objetivo é explorar o poder que nós, alunos e professores, podemos exercer e sofrer nos *média* sociais através da apropriação e *remix* de imagens em sala de aula.

[25] As discussões tratadas nesta seção aparecem de forma resumida em comunicação homónima apresentada no VII Congresso Matéria Prima (Aristimuño & Matalonga-Jorge, 2018)

Neste sentido, propomos uma metodologia teórico-prática de inspiração etnográfica baseada na investigação-ação, unindo vivências com a comunidade escolar e enquadramentos teóricos, para o desenvolvimento de uma ação prática pedagógica com os alunos do sexto ano do colégio Pedro Arrupe na cidade de Lisboa. Refletiremos, portanto, acerca dos resultados obtidos nessa ação elaborada, discutida e desenvolvida entre os meses de setembro de 2017 e fevereiro de 2018, envolvendo quatro professores de artes visuais e 126 alunos.

A investigação-ação aqui apresentada constitui-se, especificamente, no desenvolvimento de uma rede social em sala de aula para a conscientização e o debate acerca dos problemas ambientais relacionados com o Currículo do Mar e a Literacia dos Oceanos (Figura 54), tema central do projeto educativo do colégio. Neste sentido, experimentamos a implementação curricular para o desenvolvimento de práticas e competências mediáticas (Jenkins, 2010; Pereira & Moura, 2017), como a apropriação/*remix*, o *play*, a cognição distribuída e a inteligência coletiva.

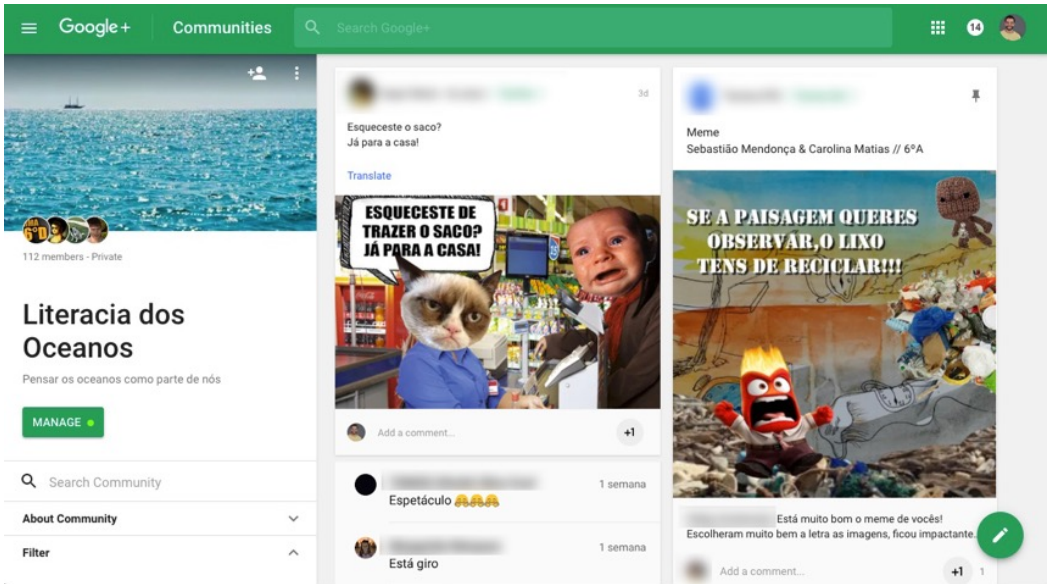


Figura 54 – Captura de ecrã da comunidade “Literacia dos Oceanos”

4.1.3.1 Investigação-ação e etnografia para internet: investigar com a prática pedagógica

Ao basearmos nossa investigação em ações em sala de aula, encaramos o fazer pedagógico como um processo de pesquisa, reflexão e transformação da realidade. Nosso paradigma metodológico é, como temos evidenciado nas demais ações de campo, de inspiração etnográfica, mesclando processos da investigação-ação baseada em sala de aula (Hopkins, 2008), a procedimentos de observações e vivências online e off-line descritos pela etnografia para internet (Hine, 2015; 2013).

Deste modo, buscamos construir uma investigação que tenha como base a ação social dentro e fora da internet, sendo concebida e realizada no sentido de resolver ou intervir sobre problemas pertinentes e urgentes para a comunidade onde nós, professores-investigadores atores do problema, estamos inseridos. Buscamos nesta ação, portanto, reconhecer e valorizar o envolvimento entre professores e alunos enquanto comunidade, tratando de localizar elementos de identidade social, no sentido de propiciar relações de colaboração para a solução de problemas relativos ao empoderamento visual nas redes sociais.

4.1.3.2 Contextualizando a comunidade escolar – O mar como elemento identitário

A partir das nossas vivências no colégio, localizamos o “mar” como elemento identitário transversal da comunidade educativa, sendo o “currículo do mar” e a “literacia dos oceanos” temas norteadores do Projeto Educativo da Escola. Essa relação identitária justifica-se pelo fato do colégio encontrar-se às margens orientais do rio Tejo, uma região da cidade de Lisboa que foi revitalizada para a ocasião da Expo 1998, localidade reconstruída a partir da temática do mar. Neste sentido, as ruas, avenidas e parques dessa região possuem designações que evocam o mar e os oceanos, incluindo a morada do próprio colégio Pedro Arrupe, que se chama “Estrada dos Heróis do Mar”.

O mar representa, portanto, um elemento unificador, que liga o passado dos descobrimentos portugueses ao futuro dos desafios ambientais, referência de cultura e de identidade não apenas do colégio, mas de toda a comunidade onde ele se insere.

O Colégio Pedro Arrupe é uma instituição de ensino privada que se define como cristã de inspiração inaciana. Percebemos que é uma característica do colégio dar abertura a práticas pedagógicas inovadoras, principalmente no que toca às novas tecnologias e ao uso de dispositivos móveis em contexto de sala de aula. Um dado importante que sublinhamos sobre os alunos participantes neste projeto é que praticamente todos, no sexto ano de escolaridade, com média de idade entre 11 e 12 anos, possuem acesso e familiaridade com o uso de *smartphones*.

4.1.3.3 Planificando a nossa ação

Neste contexto, abraçamos o desafio de planificar aulas que abordassem competências específicas da educação para os média (Pereira *et al*, 2014), trabalhando simultaneamente conteúdos da Educação visual, tendo o currículo do mar como fio condutor. Para isso, propusemos a construção de uma campanha de conscientização ambiental utilizando estratégias de comunicação visual intertextual dos novos meios sociais. No plano de estudos (Apêndice F), prevemos a concretização do projeto em cinco sessões semanais, divididas em três horas cada sessão para cada turma envolvida. Cada sessão abrangeria um aspecto da criação e do compartilhamento de conteúdos para redes sociais, passando pela definição das equipas de trabalho, de slogans e lemas para cada grupo, dos tipos de conteúdos a serem utilizados e da criação e compartilhamento de *meme*s e textos para a comunidade desenvolvida (Quadro 8).

Quadro 8 – síntese das etapas planificadas para o projeto Literacia dos Oceanos

Etapas	Descrição	Competências
Sessão 1	Debate e sensibilização sobre os problemas ambientais no mar. Lançar o desafio de criar uma campanha em rede para a sensibilização. Divisão das equipas e criação dos slogans	Ed. para os *Média* (EM) "compreender como os *média* são agentes de construção social e influência"
Sessão 2	Escolha, contextualização e apropriação de obras da história da arte que tenham o mar como tema central.	Ed. Visual (EV) "Identificar tipos de património cultural (natural, material e imaterial)"
Sessão 3	Recriações de novas obras a partir das imagens escolhidas - apropriação e ressignificação de imagens.	Ed. Para os *Média* (EM) "Desenvolver estratégias de comunicação através de diversos *média*"
Sessão 4	Compartilhamento de *meme*s, conversas visuais na comunidade	Competências sociais para os novos *média*: Apropriação (*remix*), Play, Cognição Distribuída.
Sessão 5	Reflexão crítica e avaliação qualitativa	Crítica individual e social.

No âmbito da área curricular de Educação Visual, traçamos como objetivo explorar competências relativas à criação visual, tanto nos campos da forma quanto nos da representação simbólica por meio da imagem, ou da criação de discursos visuais. Para isso, propusemos exercícios de apropriação e transformação de imagens, pensando nas categorias da forma e cor propostas por Arnheim (**[**1954**]** 1993) enquanto elementos dramáticos capazes de direcionar e condicionar a leitura de uma obra visual. Tendo em vista que neste projeto se dispõe a criação de conteúdos para redes sociais, sugerimos reflexões sobre a composição visual para os pequenos ecrãs dos *smartphones,* verificando a importância de certas especificidades da forma e da cor para a obtenção de leituras visuais mais aproximadas das que desejamos ao criarmos nossos *meme*s.

Para a educação para os média, tratamos de explorar o desenvolvimento de conteúdos visuais mediatizados enquanto criação coletiva, feita e consumida por grupos. Baseamos essa visão nos conceitos de "competências sociais

para os novos *média*", de Henry Jenkins (2010), bem como nas "literacias situadas sócio-culturais" de James Paul Gee (2010). A partir dessas abordagens, concebe-se as habilidades e literacias para os *média* como situadas, algo que as pessoas fazem dentro da sociedade, não dentro das suas cabeças. As leituras e as escritas de textos mediáticos estariam sempre condicionadas por fatores culturais, sociais e ideológicos dos contextos envolvidos. Entendemos as literacias mediáticas, portanto, como conquistas sociais e culturais, modos de participação e significação em contextos, e não apenas uma realização mental individual.

Tendo isso em mente, optamos por modelos de avaliação qualitativos, baseados na reflexão e nos diálogos. Propusemos a aplicação de uma matriz de autoavaliação para cada sessão, um instrumento que servisse para que os alunos se autorregulassem e refletissem sobre a criação do projeto enquanto ação quotidiana. Desenvolvemos essas avaliações a partir do modelo de Siebert (2018), que propõe um instrumento de reflexão acerca dos objetivos específicos alcançados para cada etapa de projetos, propiciando a exposição de eventuais problemas enfrentados e respectivos traçados de estratégias para os solucionar.

Em relação à avaliação final, planeada para ser aplicada na última sessão, desenhamos um modelo novo e experimental, baseado em imagens. Num espaço virtual privado criado na plataforma Google Forms (*https://goo.gl/fD4dWW*), acessível apenas a cada aluno avaliado e aos docentes, os alunos seriam desafiados a enviar imagens de fragmentos de seus trabalhos, justificando a sua relevância em relação aos objetivos traçados pelas equipas de trabalho. Com isso, buscamos colocar em prática o que acreditamos enquanto professores de cultura visual: que podemos comunicar discursos complexos por imagens.

4.1.3.4 Relato das nossas vivências: a ação da investigação

Introduzimos na primeira sessão o tema do mar aos alunos, perguntando-lhes qual a importância dos oceanos para a vida de todos. Propusemos, após o debate oral, uma atividade interativa na comunidade online, com a participação de todos os alunos por meio de seus *smartphones*. Solicitamos que eles comentassem os conteúdos que disponibilizamos antes da aula (vídeos sobre o mar, *memes*, infográficos e *quizes*), deixando suas impressões sobre os desafios da poluição marinha (Figura 55).

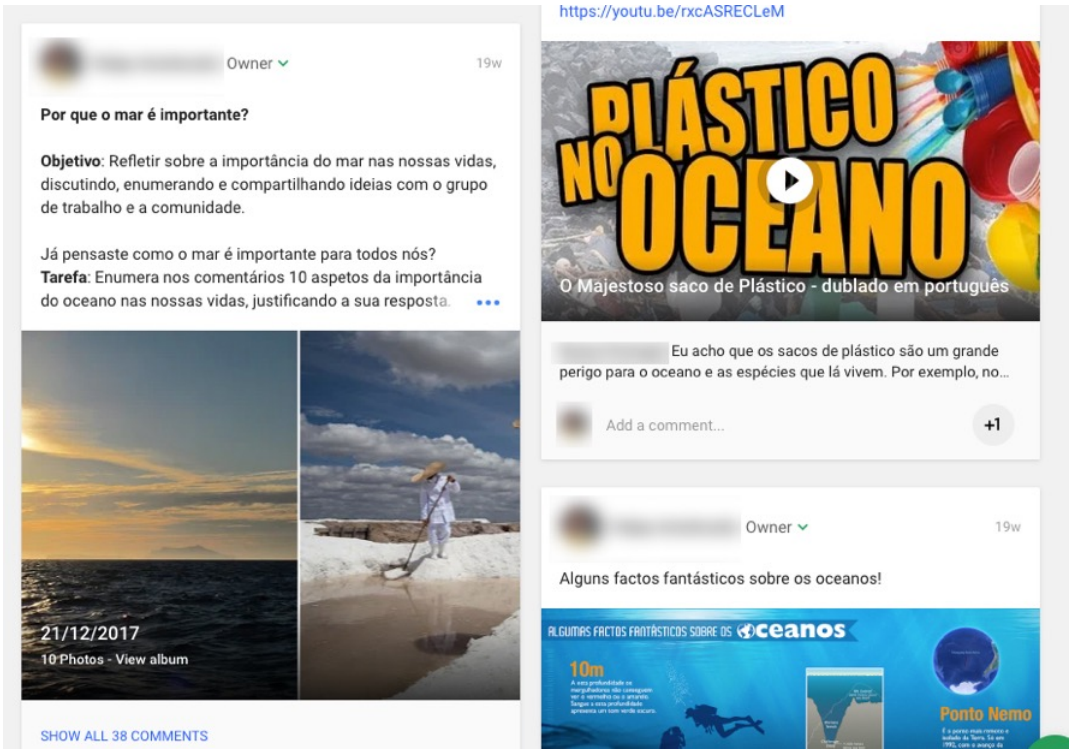


Figura 55. Conteúdos disponibilizados pelos docentes na comunidade "Literacia dos Oceanos"

Descobrimos, durante o debate online e off-line, que os alunos já estavam, em certa medida, sensibilizados sobre algumas problemáticas do mar, principalmente no que se refere aos plásticos encontrados na praia, mas não reconheciam possuir meios de intervir de alguma maneira sobre esse problema. Para além disso, a questão da poluição química, os esgotos e resíduos industriais despejados no mar, era praticamente ignorada pela maioria dos alunos. Provavelmente isso se deva ao fato dos resíduos plásticos

fazerem parte do cotidiano dos alunos, por serem facilmente encontrados nas praias portuguesas onde eles convivem. Os problemas da biodiversidade e das alterações climáticas eram também pouco conhecidos.

Apesar do distanciamento, a sensibilização para o problema dos resíduos químicos, bem como o aquecimento global e biodiversidade, aconteceu. Diversos grupos optaram por trabalhar com esses temas. Para que todos percebessem a importância do projeto, propusemos uma reflexão acerca do empoderamento visual, o poder de sensibilização que todos nós temos ao criarmos e compartilharmos conteúdos visuais na Internet.

Na segunda sessão, levamos para a sala de aula obras de arte que têm o mar como tema central. Dividimos as imagens das obras em dois grupos: um composto por obras de artistas europeus consagrados na História da Arte canônica, como Picasso, Renoir e Turner; e outro um conjunto de obras de artistas portugueses, como José Malhoa, Almada Negreiros, Alfredo Keil. O objetivo dessa sessão era, para além de dar a conhecer algumas obras de arte e artistas relevantes, enriquecendo o capital cultural dos alunos, refletir sobre o mar enquanto elemento simbólico e estético, representado em diferentes momentos históricos. Propusemos a apropriação das obras, solicitando aos alunos que escolhessem e representassem as imagens que eles considerassem mais adequadas para abordar o tema de cada equipa.

Nesta apropriação visual, os alunos recriaram as obras escolhidas em diversos formatos, tanto em seus diários gráficos, quanto por meio de fotografia em seus smartphones, compartilhando todo o processo na comunidade do projeto. Criaram-se leituras inusitadas, onde relógios derretidos de Salvador Dali poderiam representar o aquecimento global (figura 56), ou as distorções cubistas de Picasso, mutações consequentes de resíduos químicos no mar.

Figura 56. Trabalho de apropriação e *remix* de imagens feito pelos alunos.

A terceira sessão foi dedicada ao trabalho de transformação das imagens, na qual desafiamos os alunos a pensar o digital através do analógico. A finalidade era recriar as imagens escolhidas através de técnica mista, mesclando aquarelas, canetas, lápis, tendo em consideração o formato e a composição das obras para uma melhor leitura visual no contexto da rede social. Desta forma, conseguimos trabalhar tanto conteúdos da disciplina de Educação Visual, quanto os da Educação para os *média*.

Na quarta sessão, ainda ligada ao trabalho de transformação, os alunos voltaram ao trabalho de pesquisa e experimentação gráfica, agora para a representação de personagens com as quais se identificassem e que considerassem relevantes para o tema do grupo (figura 57). O propósito desta atividade era aplicar a personagem ao trabalho anterior, criando *meme*s que abordassem os temas escolhidos com humor, no sentido de cativar os participantes da comunidade.

Figura 57. Trabalho de *remix* com personagens feito por alunos.

Essa atividade gerou grande entusiasmo, uma vez que os alunos estavam a usar imagens com os quais possuíam grande ligação afetiva. Percebemos que ao se apropriarem das personagens, as suas vivências quotidianas eram transferidas para os seus trabalhos.

Para diagnosticar as competências sociais para os *média* dos alunos, e ao mesmo tempo predispô-los para a última etapa do projeto, começámos a diferenciar as atividades em aula, em função dos diferentes ritmos de trabalho. Desta forma, para os que já haviam concluído a apropriação da personagem, introduzimos o novo desafio: criar *remixes* visuais em aplicações (*apps*) gráficas em seus *smartphones*. As aplicações utilizadas foram o Cut Mix Studio (https://play.google.com), para Android, e o Super Impose (https://www.apple.com/lae/ios/app-store) para iPhone.

A introdução das ferramentas digitais ampliou o entusiasmo em aula. Ficamos surpresos com a rapidez com que a maior parte dos alunos aprendeu a usar

a *app*. A motivação foi tal que diversos alunos continuaram a criar *remixagens* fora do horário de aula (figura 58).

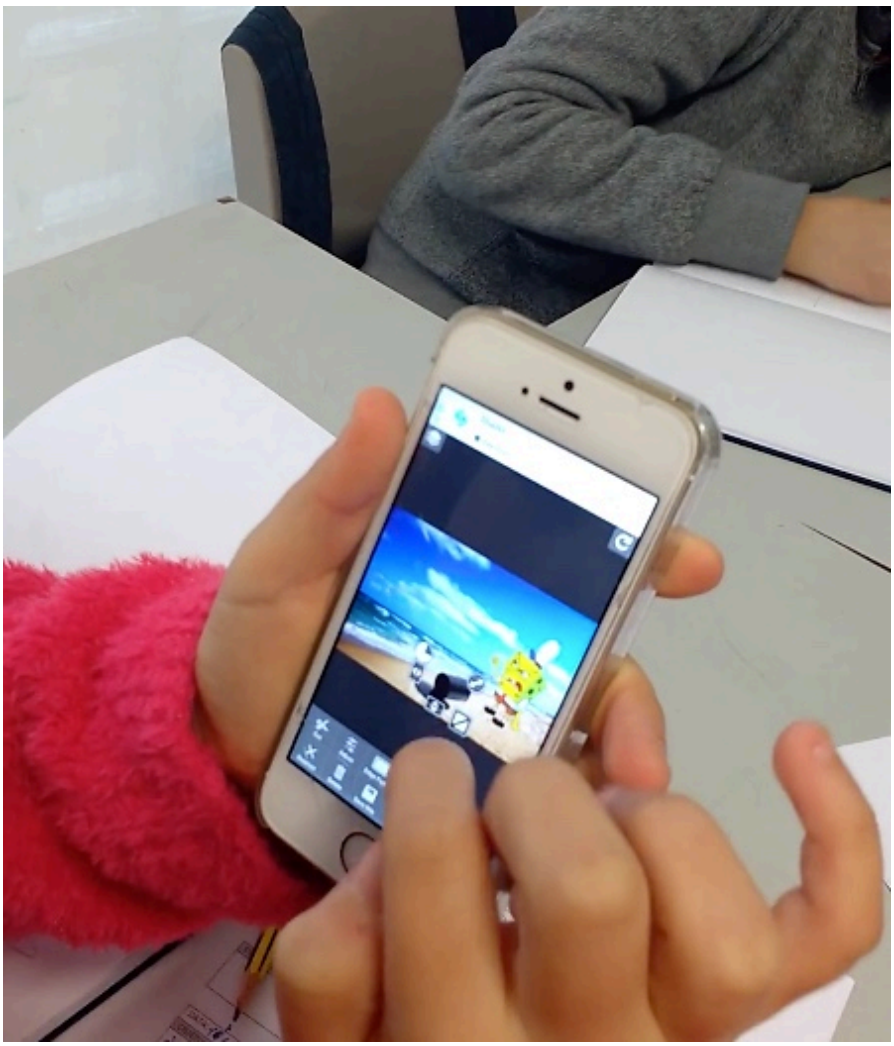


Figura 58 – Aluno criando um *remix* de imagens na *app* Super Impose. Autoria própria.

Na quarta sessão, última dedicada ao trabalho prático, levamos os alunos ao laboratório de informática. Houve aqui uma nova percepção da imagem diante de um ecrã maior, uma vez que antes trabalhávamos apenas com os *smartphones*. A *web app* empregada foi o Pixlr (www.pixlr.com), editor gráfico online. O Pixlr é uma *web app* bastante complexa, semelhante ao Photoshop, o que representou um maior desafio para os alunos desta faixa etária. Para a aprendizagem do software, um representante de cada equipa ficou responsável pela partilha de informação sobre a utilização da ferramenta aos demais elementos (Figura 59). Acreditamos que essa estratégia tenha gerado

integração dos elementos das equipas, tornando a aprendizagem mais colaborativa.

Figura 59 – Representantes de cada equipa recebendo as orientações sobre a aplicação. Autoria própria.

Solicitamos aos alunos que criassem os seus *meme*s em grupos, incluindo as imagens criadas ao longo das etapas anteriores, bem como novas apropriações online que considerassem pertinentes. Percebemos que houve um salto na qualidade gráfica das novas montagens, tanto pela facilidade de se trabalhar num ecrã maior, quanto pela prática adquirida nas atividades anteriores.

Tendo em vista algumas dificuldades na aprendizagem do software, o que acarretou em atraso no andamento de muitos trabalhos, utilizamos parte da última sessão, dedicada à autoavaliação final, para a conclusão dos mesmos. Por isso, a avaliação baseada em imagens que propusemos, pensada para ser realizada em aula com os *smartphones* dos alunos, teve de ser concluída em casa. Por não ter sido realizada em aula, nem todos os alunos conseguiram finalizar a tarefa de autoavaliação: obtivemos 64 participações de um total de 126 alunos.

4.1.3.5 Discussão dos efeitos da implementação do plano de ação

Realizar este projeto com os alunos do sexto ano do Colégio Pedro Arrupe fez-nos perceber e reafirmar a pertinência, tendo em vista o paradigma da cultura visual, de se integrar o Referencial da Educação para os *média* à área curricular de Educação Visual. A experiência mediática é substancialmente visual e representa hoje, como diversos autores da cultura visual suportam (Berger, 1972; Spevey, 2005; Mirzoeff, 2015), uma continuidade da tradição daquilo que denominamos como arte. O desafio que encontramos com essa integração curricular, entretanto, está numa grande diferença paradigmática entre essas duas áreas: nas artes visuais trabalha-se tradicionalmente com a ideia de génio, o artista, com seu talento individual; nos *média* trabalha-se com a criação coletiva, por equipas, onde o significado está na construção colaborada entre diversas pessoas.

O que procuramos neste trabalho foi desafiar a área de artes a pensar no desenvolvimento de atividades e criações visuais coletivas, em detrimento da ideia de um autor centralizado. Neste sentido, todas as obras visuais realizadas pelos alunos foram intertextuais, tanto ao nível das referências baseadas no capital cultural, quanto no de colaboração durante as criações.

Reconhecemos, entretanto, a necessidade de mantermos um certo equilíbrio entre os aspectos pessoal e grupal, uma vez que as avaliações e classificações escolares são individuais. Neste sentido, a matriz de auto-regulação do trabalho foi especialmente útil como uma ferramenta de promoção de autonomia. Coube-nos, enquanto professores, orientá-los no sentido de aproveitarem esse instrumento avaliativo como uma forma de reflexão e melhoria gradual ao longo do projeto.

Consideramos que os dois modelos de avaliações que empregamos, o da escrita quotidiana e o da autoavaliação final experimental, permitiram que os alunos trabalhassem competências transversais, principalmente para a escrita

de relatos das tarefas realizadas. Motivamos os alunos a utilizarem um discurso que implicasse uma apropriação de conceitos e terminologias próprias das artes visuais, como as categorias da forma e da composição visual, por exemplo, o que demandou frequentemente a nossa orientação. Por essa razão passamos a introduzir também na plataforma um discurso que se apropriasse desse vocabulário, fornecendo referência e vivência da nossa área aos alunos.

4.1.4 Conclusão

Nesta seção, relatamos e refletimos sobre três ações realizadas com alunos dos ensinos básicos e secundário, a partir das quais conseguimos obter os seguintes insights para a construção da proposta curricular EVMS:

Na primeira ação, realizadas com alunos do ensino secundário de artes visuais, na disciplina de Projeto Multimédia II, localizamos a existência de uma lacuna participativa, na medida em que os alunos afirmaram, de modo geral, não terem o hábito de produzirem conteúdos visuais complexos de *média* social (imagens *remixadas*, vídeos sociais para Youtube, conteúdos para blogs). Durante as atividades práticas percebemos que, de fato, há um problema de percepção acerca do que significa participar em conversas visuais por meio da criação e compartilhamento de conteúdos de *média* social. A partir deste cenário, localizamos a "cultura do *remix*" (Lessig, 2009), uma linguagem visual acessível baseada na reciclagem de signos visuais conotativos, como um possível subsídio para suprir lacunas participativas e gerar a autoconscientização para a produção de discursos mediáticos críticos.

Entretanto, constatamos que a lacuna participativa não se resolve, como evidenciaram nossos próprios alunos, apenas com um modelo de criação, linguagem e compartilhamento mediático, no nosso caso o *remix*. Na avaliação da primeira ação, os alunos afirmaram que os temas abordados são elementos fundamentais para motivar a participação online. Neste sentido, a segunda ação teve como foco principal o estudo de temas transversais de

relevância social. Descobrimos, junto com os nossos alunos, modos de identificar quais temas interessam nossos públicos objetivos, por meio das ferramentas Google Trends e AdWords, com a localização das palavras e tópicos mais pesquisados no Google e Youtube, em Portugal e no mundo. A partir destes *insights*, identificamos por meio do trabalho prático uma tendência dos alunos a se afastarem de temas e signos visuais regionais, optando por uma linguagem mais internacional. Seria, portanto, mais um desafio do [EVMS] balancear esta tendência, motivando a crítica e a construção de discursos visuais e mediáticos que abordem preocupações mais situadas.

O empoderamento visual e mediático, objetivo central da nossa proposta curricular [EVMS], engloba esses dois desafios centrais desvelados nestas ações de campo: a lacuna participativa e o afastamento das questões locais na construção de discursos mediáticos. A esses problemas, somam-se as demais questões curriculares específicas das áreas de artes visuais nos ensinos básicos e secundários, como o conhecimento da história da arte canónica e as literacias visuais que envolvem processos de criação de imagens.

Tendo isso em mente, na terceira ação com alunos, no terceiro ciclo do ensino básico, delimitamos como desafio a integração curricular das áreas de educação para os média e educação visual. Confrontamos, destarte, as competências visuais e mediáticas que temos estudado ao longo desta investigação, de modo mais específico o "*remix*/apropriação" e o "*engagement*", às competências e objetivos curriculares descritos nos currículos atualmente em vigor para os *média* e para as artes. Além disso, abordamos na terceira ação diversas questões relativas à avaliação do processo educativo, desde onde construímos um modelo de avaliação baseado na escriva visual Mediatizada, quebrando com o paradigma tradicional do texto e da palavra escrita. Esse modelo constituirá a base da proposta avaliativa do currículo EVMS.

4.2 Ações com professores

Em simultâneo às ações para alunos que acabamos de relatar, realizamos uma série de ações de formação de professores, conforme previsto no plano de trabalhos deste projeto de investigação (Apêndice A), de entre as quais relatamos nesta seção as três que consideramos mais pertinentes, sendo elas: a primeira no âmbito da formação inicial de professores; a segunda no contexto do aperfeiçoamento ao nível da pós-graduação, e a última no domínio da formação contínua.

Nestas ações, tratamos de diversos problemas já abordados anteriormente, porém agora discutidos desde o ponto de vista da prática pedagógica. Procuramos, com isso, verificar a pertinência das nossas propostas, bem como encontrar novas questões, tendo como norte a perspetiva do professor. Em outras palavras, os problemas que mapeamos com alunos, como o afastamento das discussões locais e o *remix*, serviram como ponto de partida para buscarmos novos *insights* relacionados à prática docente, como problemáticas relacionadas ao desenvolvimento curricular para os *média* sociais, ou a necessidade da construção de um glossário de tipologias para a classificação de conteúdos visuais de *média* sociais.

4.2.1 Interpretação de imagens de *média* social: uma proposta para a análise e criação de conteúdos visuais *remixados*[26]

Apresentaremos o relato e algumas reflexões acerca dos procedimentos de realização da ação de formação de professores intitulada: "Interpretação de imagens nos *média* sociais – uma proposta para a análise e criação de conteúdos visuais *remixados*". Esta ação realizou-se como parte das atividades do trabalho de campo deste projeto de investigação, e teve como público alvo os estudantes do mestrado em ensino de artes visuais da

[26] As discussões tratadas neste subcapítulo aparecem de forma reduzida no artigo homónimo apresentado e publicado no VII Congresso Comunica 2.0, Universidade Politécnica de Valência (Aristimuño, 2017)

Universidade de Lisboa, curso de formação inicial de professores para os ensinos básico e secundário.

Dado o apoio que tivemos por parte da equipa de investigadores do projeto *Future Teacher Education Lab* do Instituto de educação da Universidade de Lisboa, desenvolvemos a ação nas instalações de um laboratório de referência do programa *European School Net* (http://www.eun.org), uma sala de aula equipada com o que há de mais avançado em termos de tecnologia educativa e mobiliário escolar (Figura 60). A ação foi realizada, por tanto, em 24 de junho de 2016, em duas sessões de quatro horas cada uma, e teve a presença de 18 participantes.

Figura 60 - Formação de professores no FTE Lab IE Ulisboa. Autoria própria.

No sentido de atender às lacunas mapeadas nas duas ações anteriormente realizadas com alunos, principalmente a busca por uma expressão mais situada dos *meme*s nos contextos dos atores envolvidos, propusemos aos participantes desta ação exercícios de leitura, análise e aplicação de imagens *remix* a partir da apropriação de notícias locais. Assim, procuramos estruturar a prática criativa em preocupações concretas publicadas em jornais e portais de notícias online de Lisboa no dia da ação, ligando a expressão estética e crítica à vida e anseios do presente, algo bastante característico do universo dos *meme*s de internet.

A experiência-chave desta ação foi propor modos para a análise dos discursos visuais dos *média* sociais, descobrindo até que ponto seria possível transpor

para isso as competências e procedimentos de análise de obras de arte presentes em programas curriculares de artes visuais atuais. Elegemos, desta forma, dois programas escolares em vigor em Portugal e Brasil que abordam o desenvolvimento de habilidades e operações para a análise de obras de arte: História da Cultura e das Artes (Portugal); e Arte (Brasil).

Nossa questão é, destarte, pensar nas práticas de colaboração com imagens *remixadas* em rede, tratando de entendê-las por meio da localização e reinvenção de conceitos aplicáveis à leitura de obras visuais tradicionais, tais como as teorias da perceção visual (Arnheim, 1980), ou as funções da linguagem (Jakobson, 1970), por exemplo. Deste modo, ampliamos nossa prática em rede mesclando a esses outros conceitos dos estudos dos *média*, tais como as três mensagens de Roland Barth (1990); as leituras dominantes, negociadas e oposicionais de Stuart Hall (1979); as "*visual competences*" de James Elkins (2003); os "*media skills*" de Henry Jenkins (2009).

4.2.1.1 O Problema

Como temos visto em nossas revisões teóricas, os *média* sociais transformam-nos e transformam-se simultaneamente, consoante aos modos como nos apropriamos deles em nossas vidas quotidianas. Isso porque as narrativas construídas nestes espaços provêm de relações interpessoais e experiências quotidianas que transcendem o âmbito das plataformas (Miller *et al*, 2016; Hine, 2015). Quando queremos comunicar publicamente, utilizamos o rádio amador, os muros das cidades, os blogs, Twitter, Youtube, Instagram; se o que desejamos é manter a privacidade em nossas relações, optamos por listas de correio tradicional ou eletrónico, o *chat* e WhatsApp. Portanto, é o conteúdo, antes que a plataforma, o que é mais importante quando se trata da pertinência dos *média* sociais. Deste modo, o objetivo desta experiência é planear e implementar uma formação de professores centrada na análise criativa dos discursos visuais mediáticos, gerando cartografias para o desenvolvimento das capacidades criativas e sociais em aula, base da nossa proposta curricular [EVMS].

Nesta ação em particular, preguntamo-nos acerca de como poderíamos, pela prática docente, apropriarmo-nos das principais linguagens visuais das redes sociais para explorar as competências de análise de imagem, objetivo inerente aos planos de estudo das artes visuais. A partir do paradigma da educação para acultura visual (Hernández, 2009; Acaso, 2009; Duncam, 2010), coloca-se como premência o estudo de toda uma diversidade de imagens, tratando de analisar a sua pertinência enquanto artefactos históricos e culturais, assim como seus valores estéticos e expressivos, por meio dos processos de criação e de consumo visual.

4.2.1.2 Revisão teórica de base

Nesta investigação, adotamos uma perspetiva preparatória para a educação para os média. Isto é, o que buscamos em nossa prática docente é que nossos estudantes desenvolvam habilidades que lhes permitam atuar como criadores culturais. As competências que queremos que desenvolvam não têm como objetivo protegê-los dos *média*, mas instrumentalizá-los para que possam criar e participar criticamente de experiências visuais em redes sociais, blogs e demais modos de produção colaborativa, identificando de forma ativa estereótipos e desvios ideológicos ocultos compartilhados por todos nós nesses meios. Para satisfazer estas necessidades, baseamos nossa postura pedagógica em estudos recentes acerca dos *média pós-massivos*, como os de Henry Jenkins (2009) e Serge Proulx (2011), junto aos estudos culturais fundamentais de Stuart Hall ([1973] 1980).

A partir dos estudos culturais, relativizam-se as hipóteses que atribuíam ao emissor (ou codificador, como definido por Stuart Hall) a plena responsabilidade da construção de sentido. Destarte, o espectador (ou descodificador) já não será um observador passivo e isolado, mas parte de uma estrutura cultural inteira que construirá diferentes formas de leitura dos conteúdos recebidos. Precisamente as variadas interpretações dos conteúdos dos *média* serão a base do que posteriormente será denominado como "a Cultura do *Remix*" (Lessig, 2009).

As novas competências mediáticas são sociais (*social skills*), não individuais (*individualized skills*) (Jenkins, 2009). Não é possível pensar em habilidades para os *média sociais* que não envolvam as práticas de colaboração. Buscamos em nossa ação, portanto, perceber como podemos traçar competências sociais relacionadas aos objetivos específicos de nossas componentes curriculares artísticas.

Outro conceito-chave para esta investigação são as competências visuais. De fato, nós professores de arte estamos particularmente familiarizados a trabalhar com a noção de literacia visual (*visual literacies*). Em nossas formações de base e contínua estudamos diversas abordagens neste sentido, desde a decodificação de códigos visuais, ou perceção visual (Arnheim, [1954]1974); o conhecimento de um conjunto de imagens que todos devem conhecer (cânon), ou uma literacia cultural mínima *(cultural literacy)* (Hirsch, 1988); Até a interpretação e compreensão crítica dos efeitos das práticas visuais sociais, incluindo para isso criar imagens (Elkins, 2003).

Em lugar de eleger um único enfoque, propusemos a criação de um método misto, pondo a prova a justaposição destes paradigmas para a leitura e interpretação de imagens dos *média* sociais. Acreditamos que, através da experimentação de distintas abordagens, constrói-se um caminho metodológico próprio, mais adequado às necessidades, preocupações e interesses dos atores dos nossos entornos educativos.

4.2.1.3 Os programas curriculares de referência

No contexto brasileiro, a componente curricular de artes visuais no ensino médio denomina-se "Artes" (Brasil, 2000; Brasil, 2003), e insere-se na área de "língua, códigos e suas tecnologias". O programa foi desenvolvido pelo Ministério da Educação do Governo Federal, sob a coordenação de Zuleika Felice Murrie, e reúne os conteúdos e objetivos em um livro geral, assim como os procedimentos de ensino no "Livro do professor". A base pedagógica deste documento é a psicologia cognitiva de Piaget (1974), na qual o

desenvolvimento da inteligência dá-se a partir de operações mentais, em consonância com as etapas de desenvolvimento cognitivo dos alunos. O plano de estudos brasileiro segue, por tanto, uma lógica de progressão, desde o mais simples até ao mais complexo, baseada em um modelo de progresso geral universal, presumindo-se que a maioria das crianças e jovens enquadram-se nesses pressupostos evolutivos.

Como estamos analisando o plano de estudos para a educação secundária (ensino médio no Brasil), as operações indicadas são compatíveis com a etapa operacional formal, adequadas aos adolescentes, de acordo com a teoria de Piaget. As operações descritas no documento e que podem ser aplicadas para a leitura e/ou interpretação de textos visuais são: comparar, selecionar, manifestar-se, investigar, contextualizar, utilizar, modificar, compartilhar.

No contexto português, a componente curricular "Historia da Cultura e das Artes" (Pimentel, 2004), presente nos cursos secundários de artes visuais, oferece em seu programa o desenvolvimento de habilidades para a análise e interpretação das imagens da História da Arte e cultura visual (Op. Cit). Diferentemente do que ocorre com o currículo brasileiro, o programa português não descreve procedimentos específicos de ensino, centrando-se na listagem e discussão de conteúdos e objetivos a alcançar.

Destacamos neste documento as seguintes competências para estudarmos em nossa ação de formação: "consolidar o sentido de apreciação estética; mostrar uma atitude crítica; buscar, selecionar e organizar a informação; entender o objeto artístico" (Op. Cit,). Deste modo, incluímos em nossa planificação as operações e habilidades descritas anteriormente, sendo elas nossos meios (procedimentos de leitura de imagem) e objetivos (competências que devem ser desenvolvidas) da ação.

4.2.1.4 Metodologia

Atendendo a nossa abordagem metodológica para o trabalho de campo, baseamos nossas experiências práticas na investigação/ação (Hopkins, 2008; Engel, 2000; Coutinho, 2008) e na etnografia para Internet (Hine, 2015; Miller et al, 2016; Fragoso, 2011). Procuramos, por meio desta metodologia, proporcionar medidas práticas capazes de ampliar as preguntas e participar da busca por respostas pertinentes a esta investigação, em conjunto com os atores do problema, mais especificamente os futuros professores de arte do curso de formação inicial de professores desta universidade.

Entendemos, portanto, a ação pedagógica como um processo experimental da investigação teórico-prática, construída a partir dos seguintes procedimentos:

a) o levantamento de hipóteses a partir das experiências de campo já realizadas (subcapítulos 4.1 e 4.2), do aporte teórico de base (Capítulo 2) e da leitura dos planos de estudo e programas escolares artísticos; b) a planificação da ação prática para discutir e experimentar algumas teorias (Apêndice G); c) a experimentação prática/ação pedagógica propriamente dita; d) a análise e a publicação dos resultados obtidos (Aristimuño, 2017).

4.2.1.5 Análise do plano de ação e sua execução em aula

Tendo em conta que nossa ação (Apêndice X) realizou-se em um laboratório avançado em termos de tecnologias educativas, tratamos de aproveitar ao máximo as possibilidades interativas disponibilizes. Neste sentido, adotamos a aplicação *Classflow* (www.classflow.com) como ferramenta principal em aula. Essa ferramenta vem sendo investigada no FTE Lab, tendo sido desenvolvida pela empresa Promethean, fornecedora das mesas e ecrãs multitáteis dos laboratórios integrados ao programa *European School Net*. No Classflow, podemos criar apresentações nas quais os estudantes interatuam constantemente através de seus dispositivos (computadores, *tablets* ou *smartphones*).

Para aumentar a interação, desenvolvemos dois grupos de fichas na aplicação. Um grupo para o professor, apresentado no ecrã interativo central, e outro para os estudantes, com fichas especialmente projetadas para serem exibidas nos dispositivos dos participantes (Figura 61). Sempre que era necessário, os participantes podiam enviar comentários, imagens ou respostas específicas à aplicação a partir de seus dispositivos, mostrando suas respostas no ecrã principal. Todas as interações ficaram armazenadas para posterior análise na nuvem da *Classflow*.

Figura 61 – Painel do Classflow apresentando as fichas do professor e dos alunos. Autoria própria.

Tivemos, entretanto, um problema técnico com o Classflow. De forma automática e inesperada, o software reduziu a resolução das imagens enviadas pelos participantes, o que se traduziu em uma drástica queda na qualidade gráfica das obras visuais criadas e compartilhadas. Para resolver este problema, pedimos aos participantes que publicassem também seus trabalhos na página do Facebook da disciplina Didática das Artes Plásticas do Mestrado em Ensino de Artes Visuais, criada pela professora Ana Sousa.

4.2.1.6 Descrição das sessões

Consoante à nossa planificação (Apêndica X), iniciamos a ação contextualizando o projeto [EVMS], apresentando aos participantes os

objetivos da ação de formação dentro desta investigação. Depois, solicitamos-lhes que utilizassem seus dispositivos para inscreverem-se na aula criada no *Classflow*. Começamos a apresentação interativa no momento em que todos os estudantes já tinham se conectado à aplicação. A ação dividiu-se em três partes principais:

primeira parte: Introduzimos os temas e conceitos centrais da ação. Refletimos acerca dos seguintes conceitos: ler o mundo (Freire, 1989), textos visuais, habilidades visuais (Elkins, 2003), habilidades de comunicação (Jenkins, 2010) e *remix* (Lessig, 2009).

Durante a discussão inicial, solicitamos aos participantes que apresentassem na aplicação pequenos textos com seus pontos de vista sobre estes conceitos. Estes textos foram apresentados em tempo real no ecrã central, ampliando o debate. Terminamos esta primeira parte com a pergunta: “Por que seria importante analisar uma imagem visual?" A maioria dos participantes demonstrou familiaridade com a análise de imagens e conceitos subjacentes, o que enriqueceu esta fase inicial da ação. Após o debate, todos os comentários dos participantes foram identificados e armazenados na nuvem.

Segunda parte: Iniciamos os exercícios de análise de imagens *remixadas*, apresentando a proposta de utilização de operações (selecionadas no plano de estudos brasileiro) para a interpretação e crítica das narrativas visuais propostas pelos criadores das imagens. Neste momento, sugerimos um exercício de localização dos signos visuais conotativos nas imagens, a partir da proposta dos três signos de Roland Barthes (1990). Falamos da necessidade de conhecer a cultura da qual se extraíram as imagens para realizar sua interpretação (Figura 62), explorando-se as operações de "investigar" e "contextualizar" neste sentido.

Figura 62 - Exercício para a localização de signos conotativos na obra de Banksy.

Na continuidade, centramos nossa análise nas imagens *remixadas* de *média* social, os *meme*s (Figura 63). Utilizamos um sistema de dupla visualização de imagens: por um lado, apresentaram-se em um grande ecrã as imagens originais publicadas nos *média* tradicionais (jornais, portais web de notícias e revistas) e, por outro, os participantes analisaram em seus dispositivos móveis os *meme*s surgidos a partir das primeiras imagens. Assim, o debate centrou-se na função predominante das linguagens visuais (Jakobson, 1970), onde discutimos as possíveis diferenças entre a função de uma imagem jornalística (normalmente de informar) e um *meme* (expressão/crítica social).

Figura 63 - reflexão sobre o papel dos *meme*s. - Autoria própria

Terceira Parte: Concluímos a ação com uma proposta de criação artística que permitisse a aplicação do que havíamos estudado. Para isso, propusemos a utilização de ferramentas próprias para a *remixagem* de imagens. Sugerimos a utilização das aplicações Sumopaint (www.sumopaint.com) e Pixlr (www.pixlr.com), software gráficos online que nos permitem capturar imagens desde qualquer página Web, *remixá-las*, incluir textos e símbolos para depois compartilhá-las.

Propusemos aos participantes que elegessem seus temas nos sites de notícias (incluindo o Google) e dos jornais de Lisboa. O que mais se falava no dia 24 de junho era do *Brexit*, o plebiscito de saída do Reino Unido da União Europeia, e por isso foi um dos assuntos mais utilizados pelos participantes em suas criações. Outro tema recorrente foi a política contratual dos professores dos ensinos básico e secundário em Portugal (Figura 64).

Figura 64 – criações compartilhadas pelos participantes no Facebook.

Por último, apresentaram-se todos os trabalhos no ecrã central, pedindo a cada participante que refletisse sobre sua obra e do porquê de suas decisões. As avaliações realizaram-se oralmente, com cada participante comentando seu trabalho. Ademais, propusemos aos demais que também comentassem o trabalho apresentado por seus colegas, discutindo a relevância da obra em relação ao tema abordado. Consideramos que este sistema funcionou bem durante a sessão final, porém não nos permitia ter um registo documental das impressiones dos participantes, por isso pedimos que comentassem também no Facebook, tanto acerca dos seus trabalhos, como os dos colegas.

4.2.1.7 Algumas reflexões sobre a experiência e os resultados da ação

O fato de termos criado a ação a partir do material de trabalho dos futuros docentes, os programas e currículos, motivou a participação ao permitir uma melhor perceção do sentido de urgência e relevância do uso das linguagens visuais dos *média* sociais nas práticas pedagógicas, em especial na área de artes e cultura visual.

Nosso estudo centrou-se principalmente nas questões de análise, por meio da prática expressiva, dos discursos visuais que constroem as redes sociais, ao invés da mera instrumentalização técnica para o uso de ferramentas e plataformas. O que buscamos especificamente foi que a parte prática incluísse em si a análise e a crítica, ou que a crítica se fizesse por meio de imagens ao invés de texto. Entretanto, a utilização "técnica" da aplicação *Classflow* chamou bastante a atenção dos participantes. Durante as atividades interativas, recebemos numerosas preguntas sobre como se desenvolvem os recursos no *Classflow*. Quatro participantes pediram-nos, inclusive, se seria possível a realização de uma segunda ação de formação dedicada ao ensino específico das ferramentas da aplicação. Apesar de pensar a respeito, acabamos por descartar essa possibilidade no contexto desta investigação, tendo em vista que nossos objetivos curriculares e de estudo dos *meme*s e dos *média* sociais é encará-los enquanto discurso mediátio, em detrimento da visão comum dos mesmos como mera tecnologia educativa.

Observamos que as obras visuais da maioria dos participantes refletiram seus interesses e preocupações concretas, lacuna que verificamos nas ações com alunos, e que buscamos colmatar ao elaborar esta ação. Todos discutiram questões políticas, abordando temas polarizados entre o *Brexit* e os problemas da profissão docente em Portugal. Procuramos não influenciar em suas eleições temáticas ao oferecer um amplo leque temático de exemplos de *meme*s em nosso material (apresentação no ClassFlow), de entre os quais nenhuma das opções referia aos problemas escolhidos e abordados pelos participantes, nem sequer indiretamente.

Ao debruçarmo-nos sobre os currículos e discutirmos suas possibilidades de desdobramento com os futuros professores nesta ação, concluímos que não é necessário para nós docentes de artes começarmos do zero o estudo dos conteúdos que povoam os *média* sociais. Percebemos que a educação para os média possui muita continuidade e simultaneidade temática com a educação artística. Isso porque a observação de imagens com olhos de investigador faz parte do nosso trabalho diário. Podemos, isso sim, ampliar os procedimentos de análise de imagem, relacionando procedimentos de análise de discursos mediáticos aos métodos de leitura visual já consolidados em nossa disciplina, o que poderá ajudar-nos a compreender melhor as novas formas de produção e consumo visual, ampliando a nossa participação crítica nesses meios.

4.2.2 *Meme*s, *social videos*, infográficos, citações: conteúdos visuais das redes sociais como proposta curricular para as artes visuais no ensino secundário[27]

Em continuidade e a título de aprofundamento de questões exploradas na formação de professores anterior, refletimos nesta nova ação acerca da possibilidade (e dos modos) de utilização de alguns tipos de conteúdos visuais das redes sociais por professores em seus desenvolvimentos curriculares. Se na ação anterior o foco principal era a análise dos discursos mediáticos, nesta ação tratamos de pensar nos *média* sociais e sua pertinência a partir de teorias do currículo. Para discutir essa questão, debruçamo-nos mais uma vez sobre o programa da disciplina História da Cultura e das Artes (Pimentel, 2004), suprimindo agora o currículo brasileiro, no sentido de aprofundarmos nossa ação em uma base mais próxima da realidade dos participantes.

Atendendo à nossa metodologia de investigação-ação (Capítulo 3), discutimos e colocamos em prática uma proposta de reinterpretação curricular por meio de uma ação de formação de professores para alunos do mestrado

[27] As discussões presentes neste subcapítulo foram tratadas de forma mais condensada 3m um artigo publicado na Revista Matéria Prima (Aristimuño, 2018)

em educação artística da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. Neste sentido, apresentamos neste subcapítulo os resultados da segunda ação de formação de professores, desenvolvida em três sessões, entre março e abril de 2017, com os alunos da disciplina de Artes e Novas Tecnologias do Mestrado em Educação Artística.

4.2.2.1 Contexto humano

No sentido de discutir a problemática dos *média* sociais nos currículos de artes visuais a partir de diferentes perspetivas, procuramos por um grupo heterogéneo de participantes, que mesclasse professores atuantes e novos investigadores em educação artística. Com isso em mente, inserimos nossa ação de formação na disciplina "Arte e Novas Tecnologias", do Mestrado em Educação Artística da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, sob a supervisão da Professora Doutora Ana Tudela Sousa. Esse mestrado, diferentemente do mestrado em ensino, é composto por alunos de vários *backgrounds*, desde os que já são professores experientes, a procura de aperfeiçoamento, até os recém-egressos das licenciaturas em artes visuais.

Nosso grupo contou, portanto, com sete participantes, de entre os quais havia: duas professoras de artes visuais experientes; uma educadora da infância (professora do pré-escolar); uma designer recém-licenciada; uma mediadora cultural de museu; um professor de teatro.

4.2.2.2 Contexto temporal, espacial e recursos disponíveis

As sessões realizaram-se em três semanas, entre os dias 25 de março e 8 de abril de 2017. Dispomos de uma sala de aula com acesso à Internet, projetor multimédia e dois computadores portáteis fornecidos pela faculdade. Para facilitar as interações, solicitamos aos participantes que trouxessem seus computadores ou dispositivos móveis.

Para dinamizar e organizar os debates, adotamos a plataforma de *média* social Google Plus (Figura 65), onde se construiu uma rede social para o

workshop. Optamos por esta plataforma por termos percebido que, provavelmente pelo fato de ser pouco usada, estar totalmente liberada (sem bloqueios) nas escolas pesquisadas (Aristimuño, 2016) e possuir todas as funcionalidades necessárias para interação com conteúdos visuais.

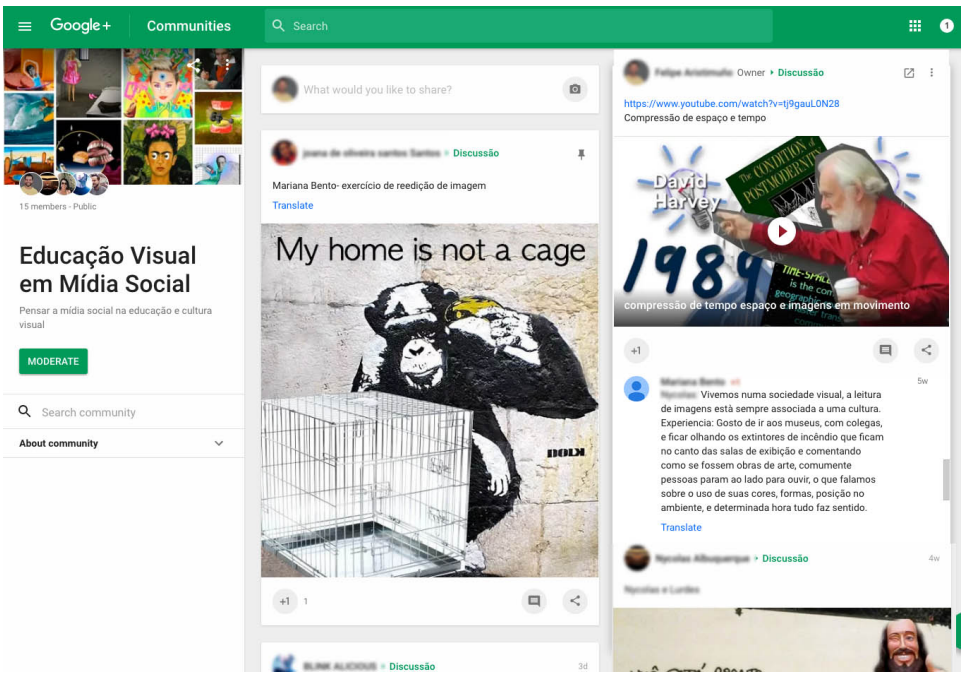


Figura 65 – Comunidade criada durante o workshop.

Para as criações visuais, adotamos apenas o software gráfico Pixlr (Figura 66), uma ferramenta de tratamento e criação visual baseada na Web, que pode ser utilizada diretamente no navegador, sem a necessidade de instalação no computador ou dispositivo móvel do usuário. Consideramos essa característica uma grande vantagem para o uso em contexto escolar, tendo em vista que normalmente os computadores das escolas não permitem novas instalações de software sem autorização.

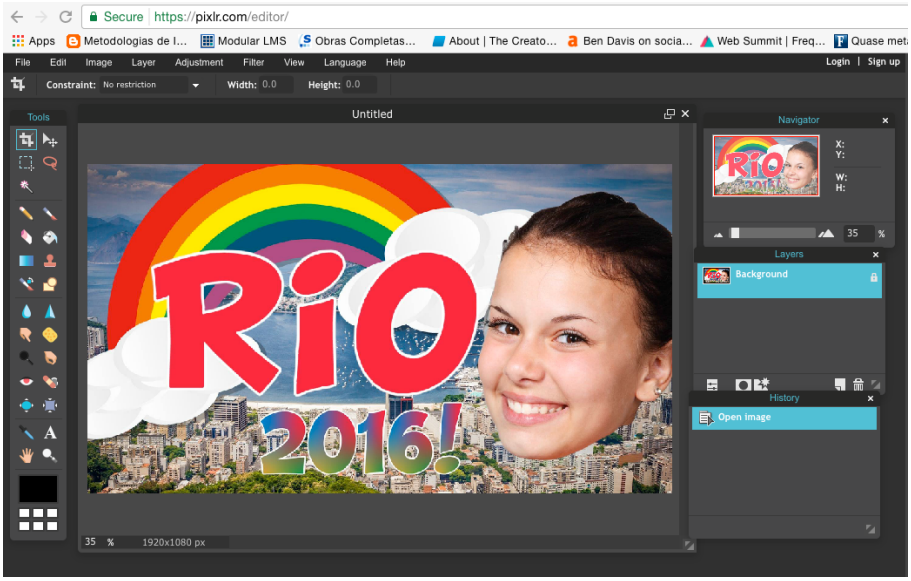


Figura 66 - Exemplo de montagem de imagens no Pixlr, edição baseada na Web.
Fonte: Pixlr. Disponível em: www.pixlr.com

4.2.2.3 O programa de História da Cultura e das Artes

Como base para pensar a prática do professor de artes visuais no ensino secundário com os *média* sociais, recorremos ao programa da componente curricular "História da Cultura e das Artes" (Pimentel, 2004), presente nos cursos secundários científico-humanísticos de artes visuais. Optamos por este currículo por ele ter como objetivo desenvolver literacias visuais baseadas no conhecimento e contextualização cultural da arte, o que nos possibilita a reflexão sobre a relação entre competências visuais e mediáticas. Quanto a sua abrangência, esta componente encontra-se presente nos cursos Científicos Humanísticos de Artes Visuais de nível secundário, além de em diversos outros cursos técnico-profissionais relacionados (MEC, 2006).

Outra particularidade deste programa é que ele propõe uma rutura no papel do professor como detentor e emissor exclusivo do conhecimento. Neste documento, a palavra "ensinar" segue sempre acompanhada de "aprender", sendo os objetivos fundamentais assim descritos: "ensinar/aprender a ver; ensinar/aprender a ouvir; ensinar/aprender a interpretar; ensinar/aprender a contextualizar" (Pimentel, 2004: 6). Percebemos, com isso, que o programa se propõe como um currículo aberto, onde todos os atores na sala de aula são

encarados como sujeitos ativos no processo de ensino/aprendizagem, algo análogo a uma rede social, na qual o capital social (Bourdieu, 2006) é apropriado e ressignificado por diversos nós (Recuero, 2009).

Apesar de valorizar a criatividade na organização da informação, este currículo não comtempla a prática de criação visual, identificando a História da Cultura e das Artes como uma componente basicamente teórica. Acreditamos, como já temos referido constantemente em nossa investigação, que seja possível e bastante útil estudar as visualidades por meio da criação de imagens. Buscamos neste workshop, justamente, a participação, modificação e criação de novas narrativas visuais nos *média* sociais. Por isso experimentamos incluir uma componente de criação e compartilhamento de imagens ao estudo da História da Cultura e das Artes.

4.2.2.4 Planificação e realização do workshop

Dividimos a atividade em três sessões, cada uma com um tema central a ser abordado, sendo elas: 1) Imagem nos *média* sociais; 2) Os currículos e seus desdobramentos nas redes sociais; 3) Cultura do espaço virtual: arte em processo. Cada sessão foi planeada para ser iniciada com um debate, análise de conteúdos e uma atividade prática na rede social do grupo (Apêndice H).

4.2.2.5 Imagem nos *média* sociais

A primeira sessão do workshop iniciou-se com um debate sobre as vivências visuais dos participantes com os *média*. As seguintes questões foram formuladas para fomentar a discussão preliminar:

"O que é um *meme*? O que é um vídeo social? O que é um infográfico? O que é uma citação compartilhável? Você lembra de mais algum tipo de conteúdo?"

Observando o conceito de cultura da participação (Jenkins, 2010), ou contribuição (Proulx, 2011), começamos a estudar as linguagens visuais dos *média* sociais nos espaços interativos pré-internet, nomeadamente pela arte

urbana do graffitti. Analisamos, neste sentido, algumas obras atribuídas a artistas como Posterchild (Canadá), Ram Crew (Brasil), Blek Le Rat, Jeff Aerosol (França) e Banksy (Reino Unido) (Figura 67).

Figura 67 - Exemplo de obra *remixada* em graffiti. Obra atribuída ao coletivo Ram Crew
Fonte: Cadeia Criativa. Disponível em: https://cadeiacriativa.wordpress.com/tag/alex-vallauri

O debate foi constantemente enriquecido pelas experiências dos participantes. Destacamos como contribuição de um aluno a obra de grafitti interativo Red Wall, do artista britânico Mobstr (ver capítulo 1.1.2, “Definindo o *meme*”). Esta obra foi construída ao longo de um ano com o diálogo visual sobre um muro entre o artista e o dono do imóvel. Isso para pensarmos como o graffiti pode ser um *média* social, uma vez que permite a apropriação, a interação e a comunicação descentralizada (sem um emissor fechado).

Visionamos, em seguida, o vídeo criado especialmente para esta ação: "Os principais tipos de conteúdo nas redes sociais", onde são apresentados os tipos de conteúdos dos *média* socias estudados neste workshop: *meme*s, *social videos*, infográficos e citações (Figura 68).

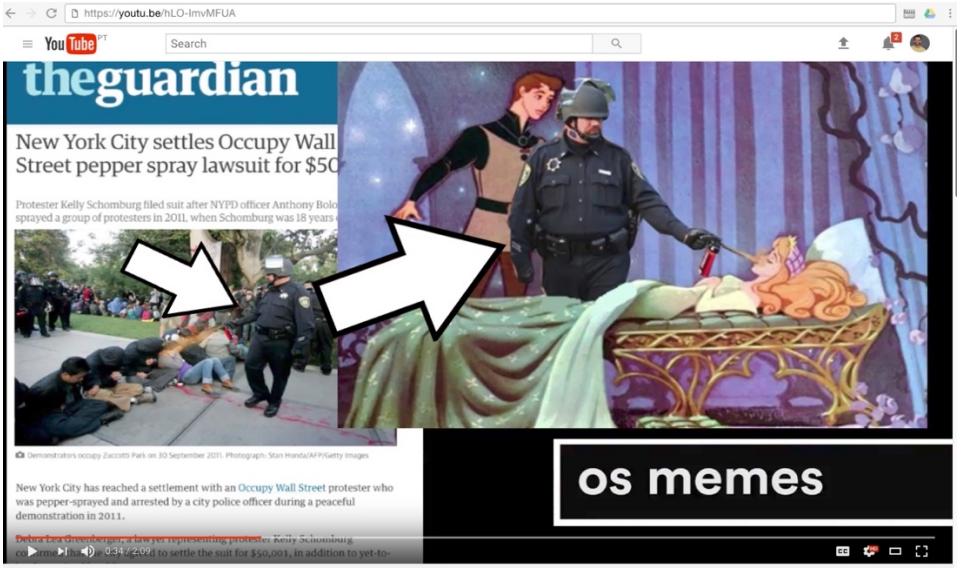


Figura 68 - Quadro do vídeo "Os principais tipos de conteúdos nas redes sociais". Fonte: Canal do Projeto [EVMS]. Disponível em: https://youtu.be/hLO-ImvMFUA

Sobre a literacia visual, retomamos os estudos adotados na ação anterior, nomeadamente as abordagens formalista, com base na perceção da forma visual; a "literacia cultural", pensando na interpretação a partir do conhecimento e identificação de um conjunto de obras; e a abordagem da cultura visual, com base na compreensão do conteúdo das imagens, suas funções, mutações e diversas associações que podem formar diferentes significados (Elkins, 2003).

Para concluir a sessão, propusemos um debate na rede social, onde cada participante deveria publicar suas impressões sobre a leitura e análise de imagem, narrando uma experiência própria que envolvesse ler ou analisar imagens visuais, online ou offline. Resumimos na rede social a contribuição dos participantes:

> "A M. trouxe uma experiência que envolve a dramatização, transitando das artes visuais para o teatro, para ler e reler imagens; A A. S. trouxe, para além da performance, a questão do quanto a cultura é importante para leitura de imagem; O N. traz o humor e ironia, relatando sua experiência de desafiar o estatuto das obras de arte ao olhar para o extintor de incêndio no museu; A L. aponta o ecrã como espaço de projeção social e política; A M.T. aborda a identidade, relacionando palavras ao corpo; e por fim, a I. observa dois lados para a leitura da imagem, um que recorre aos elementos da linguagem visual e da expressividade, e outro que tem a ver com

a cultura de imagens do designer.” (publicado na rede social do grupo)

4.2.2.6 O currículo e seus desdobramentos nos *média* sociais

Nesta ação, diferentemente da anterior, tivemos a oportunidade (por uma questão de tempo) de ampliar a discussão acerca das teorias do currículo. Neste sentido, a segunda sessão foi dedicada ao estudo do currículo e sua relação com a construção de conteúdos visuais nos *média* sociais. Começamos esta sessão com um debate sobre os significados da palavra "currículo", observando sua origem latina como *currere* (curriculum, 2017). Relacionamos o "currículo" com corrida, direcionamento e espaço a ser percorrido. Partindo da análise de uma propaganda da secretaria de educação do Estado do Rio de Janeiro e de seus *meme*s subjacentes (Figura 69), refletimos acerca do currículo enquanto posicionamento, pedagógico e político, em educação.

Figura 69 - *Meme* criado a partir de propaganda do programa "Fábrica de Escolas do Amanhã", da Secretaria Estadual da Educação do Rio de Janeiro. Fonte: Em Diálogo/Ensino Médio (2014).

Na sequência dessa análise, focamos nossa atenção para o conceito de currículo oculto, a partir de uma definição de Peter McLaren (1997). Na teoria crítica, o currículo oculto é observado como discursos invisíveis que tendem a perpetuar poderes e estereótipos sociais. O currículo oculto, conforme o percebemos nos discursos visuais das redes sociais, é multifacetado, não sendo produto de um poder centralizado, mas pulverizado.

Para pensarmos nos desdobramentos do conceito de currículos ocultos nos *média* sociais, analisamos dois pares de *meme*s (Figura 70), a partir da *hashtag* "*#ageisjustanumber*" no Twitter. Pudemos verificar que na primeira dupla de *meme*s o currículo oculto do valor da juventude eterna era ressaltado; no segundo par, era satirizado.

Figura 70 - *Meme*s na *hashtag "#ageisjustanumber*". Fonte: Twitter. Disponível em: https://twitter.com/hashtag/ageisjustanumber

Este exemplo ilustra como um mesmo currículo pode apresentar diferentes pontos de vista e crítica por meio dos *meme*s. Os *média* pós-massivos na pós-modernidade demandam propostas curriculares que abarquem as características de contribuição, participação e pulverização dos emissores e seus discursos. Levamos para o debate, então, a proposta curricular Placenta, de Maria Acaso (2009: 191). Para Acaso, o currículo é um discurso e, por isso, deve conter um manifesto de quem o constrói, deixando evidente seus posicionamentos. Observando os passos da construção curricular propostos por Acaso, propusemos aos participantes que esboçassem na rede social seus posicionamentos sobre o currículo, incluindo ideias de conteúdos que poderiam ser úteis para um desenvolvimento curricular. Discutimos sobre a pertinência de um infográfico sobre David (Figura 71), pensando no módulo V do programa de História da Cultura e das artes, criando uma versão adaptada ao nosso contexto.

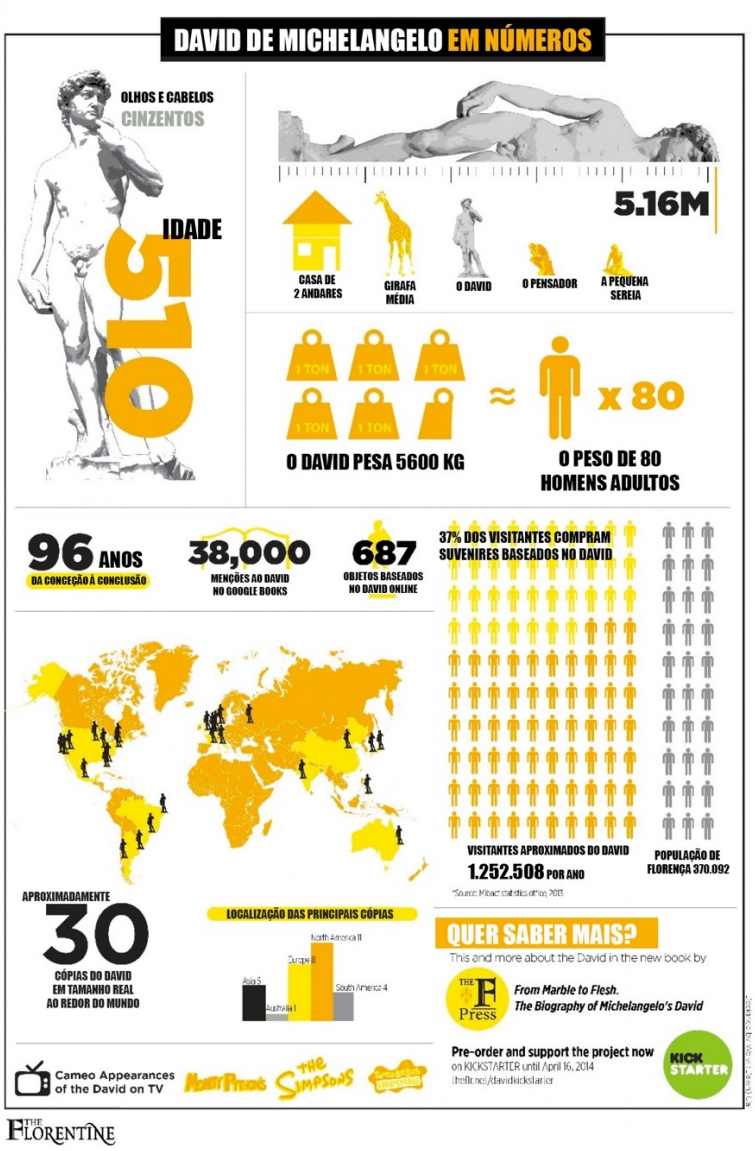


Figura 71 - infográfico sobre a obra David de Michelangelo. Fonte: Visually. Disponível em: https://visual.ly/community/infographic/history/michelangelos-david-numbers

4.2.2.7 Cultura do espaço virtual - arte em processo

A última sessão do workshop foi dedicada à criação de conteúdos que atendessem a objetivos do programa de História da Cultura e das Artes. Para darmos uma direção aos projetos práticos, selecionamos a décima unidade do programa, Cultura do espaço virtual, propondo um debate sobre o tópico.

Iniciamos a sessão, portanto, discutindo o conceito de virtual a partir de um vídeo de Pierre Levy (Fronteiras do pensamento, 2013). Observamos as abordagens da internet como cultura, destacando a dicotomia entre real e

virtual. Vimos, também, a pesquisa de Fragoso et al (2011), sobre investigação em internet, onde as autoras defendem que as abordagens mais atuais tendem a observar as redes sociais como um artefacto cultural (Fragoso et al, 2011: 46), ressaltando a inserção da tecnologia na vida quotidiana, onde a rede é um elemento da cultura e não uma entidade à parte.

No sentido de motivar a criação de conteúdos de *média* social educativos, visionamos alguns conteúdos que abordam o tema do espaço virtual: o vídeo "Compressão de espaço-tempo"; a série de *meme*s "Grumpy Cat e Alice descobrindo o mundo da arte" (Aristimuño, 2015); o *meme* "Virtual Reality", revista Time.

Os participantes, por fim, fizeram suas criações no software Pixlr (Figuras 72 e 73), a partir de suas impressões e projetos pessoais. Os trabalhos foram compartilhados na rede social do workshop.

Figura 72 - Criação de participantes no workshop.

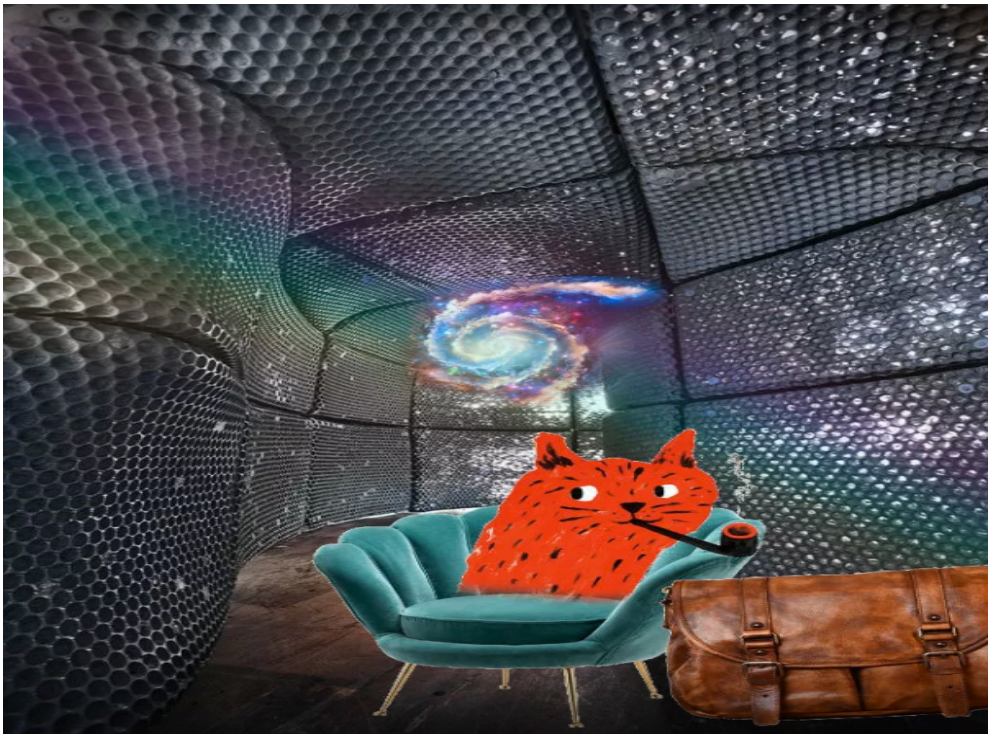


Figura 73 - Criação de participantes no workshop.

4.2.2.8 Considerações finais e Avaliação

Ainda com base na proposta curricular Placenta (Acaso, 2009: 225), adotamos um sistema de avaliação qualitativo, baseado na conversação. Para Maria Acaso, a experiência educativa é sempre distinta para cada indivíduo. Neste sentido, através da expressão dos participantes, individual e em grupo, por meio textual, visual e verbal, buscamos descobrir o significado que a experiência de ensino/aprendizagem pode ter tido para cada um. Para além de todos os debates presenciais, enviamos para os emails dos participantes a seguinte questão de avaliação:

> "Sobre o feedback, gostava que me respondessem a este email com as principais impressões que tiveram do workshop, escrevendo um pequeno texto sobre um dos seguintes tópicos e a relevância (ou não) que ele pode ter para vocês enquanto artistas ou profissionais da educação artística: a) Leitura / análise de imagem; b) teoria curricular (abordagens curriculares, currículo oculto etc); c) cultura de espaços virtuais". (Questões de avaliação, autoria própria)

Observamos que as respostas que recebemos dos participantes polarizaram sua análise entre os temas da leitura da imagem e a teoria curricular. Percebemos, de forma global, que esses dois tópicos foram os que mais impactaram os participantes, mesmo aos que não enviaram a avaliação por email. Acreditamos que isso se deva ao fato da leitura da imagem (literacias visuais) ser o objetivo geral de diversos currículos de artes visuais nas escolas, o que torna o assunto familiar aos docentes. A teoria do currículo, por sua vez, representa uma conexão entre a teoria (do estudo das mídias sociais) e a prática em sala de aula, o que deu aos professores participantes uma noção de aplicabilidade prática do que foi estudado.

Acreditamos que o estudo do ponto curricular "A cultura do Espaço Virtual" não tenha gerado o interesse esperado por ser demasiadamente específico. Nossa investigação está focalizada nos currículos do ensino secundário e, apesar de muitos dos participantes do workshop terem habilitação docente para este nível de ensino, apenas dois deles atuam diretamente com alunos de secundário.

4.2.3 Formação contínua de professores - “Criação de Conteúdos Visuais Educativos para Redes Sociais”

Nesta secção, apresentamos e discutimos as experiências de campo realizadas no âmbito da formação contínua de professores, concretizadas em uma ação de formação em parceria com o Centro de Formação de Escola António Sérgio, em Lisboa. Efetuamos esta ação em duas edições, entre os dias 24 de maio e 06 de junho de 2017 (primeira edição); e 02 e 16 de outubro de 2017 (segunda edição). Esta ação dividiu-se em três sessões semanais de três horas cada durante duas semanas, perfazendo 18 horas para cada edição, e contando com um total de 22 participantes. Diferentemente das outras duas ações para professores anteriores, propostas à partida no plano de trabalhos do projeto EVMS (Apêndice A), esta experiência surgiu de uma necessidade concreta evidenciada e reivindicada pelos próprios docentes cooperantes envolvidos neste projeto.

Desta forma, tratou-se de uma ação de formação contínua, dedicada a docentes atuantes nos ensinos básico e secundário, excluindo-se a participação de alunos da formação inicial. Por ter sido uma ação promovida em conjunto com o centro de formação de escolas António Sérgio, foi-nos possível facultar aos participantes a acreditação oficial da formação contínua, reconhecida pelo Ministério da Educação, dando à experiência maior legitimidade e sensação de realidade, qualidades desejadas e pertinentes ao nosso modelo da investigação ação.

O objetivo geral desta ação consistia, atendendo às demandas deste projeto de investigação, em discutir e explorar com os docentes participantes algumas problemáticas relacionadas às competências para o empoderamento visual e mediático, por meio da criação de conteúdos visuais de *média* social.

Em consequência de conversas com a coordenação pedagógica do Centro de Formação António Sérgio, que evidenciaram ter como preferência

metodológica o modelo Formação-Ação-Reflexão (Costa & Viseu, 2008), modelo que conforme verificamos fundamenta-se na investigação-ação, observamos que seria pertinente propor aos docentes a criação de conteúdos que atendessem às suas necessidades educativas reais. Por isso, propusemos como objetivo específico destas ações a construção de projetos para o desenvolvimento de conteúdos educativos para as redes sociais a serem utilizadas pelos docentes com seus alunos.

Desta forma, tratamos de elaborar uma planificação (Apêndice H) que propusesse uma reflexão prática acerca do desenvolvimento de conteúdos educativos, recorrendo às linguagens dos *média* sociais, nomeadamente ao *remix*, à sátira e à interação social por meio de imagens (conversas visuais). Os conteúdos criados deveriam atender, portanto, necessidades curriculares dos docentes participantes, levando em consideração objetivos das suas matérias e, simultaneamente, competências visuais e mediáticas mapeadas nesta investigação.

4.2.3.1 Metodologia

Inspiramo-nos para esta ação, por recomendação do centro António Sérgio, no modelo Formação-Ação-Reflexão, ou F@R (Op. Cit, 2008: 10). Trata-se de um paradigma teórico-prático para a formação contínua de professores, específico para a área das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), baseado num modelo cíclico de investigação-ação (Figura 74). O processo de formação inicia-se com o "*rationale*" ou a definição (e conceptualização) dos porquês da ação; em seguida, passa pela planificação, onde o professore verifica o cenário, incluindo os recursos humanos e materiais disponíveis; logo, faz-se a experimentação prática em contexto real educativo, quando o docente põe à prova os conceitos e as hipóteses formuladas nas etapas anteriores; o ciclo completa-se com os debates e a reflexão crítica, realizadas em contexto formativo e em forma de produção textual.

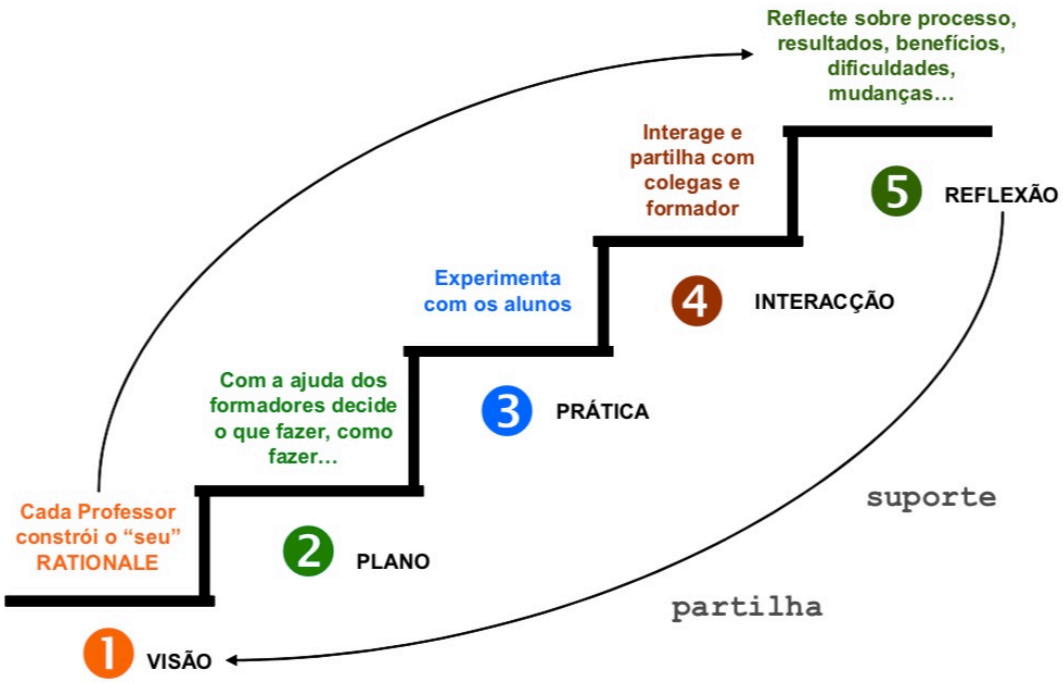


Figura 74 – Etapas e ciclo do trabalho do professor no modelo Formação-Ação-Reflexão.
Fonte: Costa & Viseu, 2008

Como já referimos, o modelo F@R baseia-se em pressupostos da investigação-ação, nomeadamente a sua estruturação em ciclos baseados na prática e a avaliação em forma de reflexão crítica, porém adaptados à formação docente para as TIC. Tendo em vista que nosso projeto de investigação respalda-se, justamente, neste tipo de paradigma[28], localizamos diversas afinidades conceptuais entre ambas as propostas. O principal contributo da Formação-Ação-Reflexão para a estruturação desta ação foi compreender, de forma específica, questões e demandas da formação de professores pela ótica da investigação-ação.

Afastamo-nos do modelo F@R, entretanto, no modo como ele encara a prática docente enquanto ação autónoma, indicando que os planos de trabalhos, bem como a aplicabilidade das propostas e as reflexões críticas, sejam individuais (Costa & Viseu, 2008: 12). No projeto [EVMS], por outro lado, propomos a interação por meio da criatividade coletiva, quebrando o

[28] Apresentamos e discutimos a construção do nosso paradigma crítico na seção 3.1 desta tese de doutoramento

arquétipo do professor enquanto agente solitário, motivando a produção de conteúdos em equipas de trabalhos, bem como a integração curricular através do cruzamento de temas de diversas áreas curriculares.

4.2.3.2 Enquadramento da ação

As duas edições desta formação realizaram-se nas instalações da Escola Secundário Dom Dinis, em horário pós-laboral, atendendo a necessidade dos docentes de realizarem suas formações fora do horário escolar regular. Contamos com um laboratório de informática equipado com doze computadores baseados no sistema operativo Windows, contendo as aplicações gráficas Gimp, Inkscape, bem como a possibilidade de utilização de ferramentas em linha, como o Pixlr através do navegador, como já fizemos em ações anteriores.

Planeamos a ação para, da mesma maneira que as anteriores, contar com a participação de professores de artes visuais dos ensinos básicos e secundário, especificamente os grupos de recrutamento 600 e 240. Por solicitação da direção do Centro de Formação, abrimos a possibilidade para a participação de docentes de outras áreas curriculares. Contamos, destarte, com um universo de participantes conforme descrito nos seguintes quadros (Quadros 9 e 10):

Quadro 9 – Participantes da primeira edição, por área de ensino

Professora M. R.	Educação Musical/Música – EB
Professora M. T.	Artes Visuais (Educação Visual e História da Cultura e das Artes)
Professora M. E.	Artes Visuais (Educação Visual – 2 e 3 Ciclo do EB)
Professora M. A.	Artes Visuais (Educação Visual no 3 Ciclo do EB)
Professor R.	Educação física
Professora M. F.	História – Biblioteca escolar
Professora M. L	Geografia
Professor J. C,	Língua Portuguesa e Literatura – ES

Quadro 10 – Participantes da segunda edição, por área de ensino

Professora M. P.	Artes Visuais (Educação Visual – 3 Ciclo do EB)
Professora J.	Artes Visuais (Educação Visual – 2 e 3 Ciclo do EB)
Professora S.	Artes Visuais (Educação Visual – 3 Ciclo do EB)
Professora L.	Língua Portuguesa – Biblioteca escolar
Professora M. L.	Língua Inglesa – ES
Professora A.	Língua Inglesa – EB
Professora A.	Língua Inglesa – ES
Professora A. P.	Generalista do 1 Ciclo do EB
Professor C.	Generalista do 1 Ciclo do EB
Professora M. C.	Generalista do 1 Ciclo do EB
Professora C.	Matemática EB e ES – Educação especial
Professora A.	Matemática ES
Professor J. V.	Informática e Educação tecnológica EB e ES
Professor J. C.	Informática – Ensino técnico ES

Contamos, portanto, com uma diversidade de docentes por áreas curriculares, o que vai de encontro às novas diretrizes do Projeto de Flexibilização Curricular do Ministério da Educação. Todos os participantes eram professores da rede pública de ensino, lotados em escolas de Lisboa ou arredores. Desta forma, pudemos experimentar uma formação baseada em projetos transdisciplinares, mesclando perspetivas de diversas áreas para a solução de problemas comuns, principalmente por grupos de trabalho (Figura 75).

Figura 75 – Visão geral da sala de aula durante a ação – Autoria própria.

4.2.3.3 Processo de recolha de dados

Os dados recolhidos durante esta ação de formação foram produzidos, compartilhados e armazenados em dois espaços de *média* social[29] distintos: a rede social que criamos para o projeto de investigação [EVMS] no Google Plus, já utilizada em outras ações; e o curso virtual disponibilizado na plataforma Moodle, criado e mantido pelo centro António Sérgio.

Optamos pela construção da nossa rede social no Google Plus por, como já referimos nas ações anteriores, ser um espaço de *média* social pouco utilizado, com diversas possibilidades interativas e de incorporação de

[29] Definimos e diferenciamos os conceitos de “média social” e “rede social” na seção 1.2.2 desta tese de doutoramento.

conteúdos multimédia, encontrando-se com acesso pleno e liberado em todas as escolas onde realizamos investigação de campo (Aristimuño, 2016).

Na rede social, promovemos fóruns de discussão, compartilhamento de imagens apropriadas e criadas, troca de impressões e comentários, compartilhamento de notícias, vídeos e artigos de interesse, conforme os temas abordados em cada sessão. Adotamos o Moodle por determinação do centro de formação, uma vez que é por meio dessa plataforma que se organizam e compartilham todas as documentações oficiais de avaliações dos formandos. Por seu caráter mais centrado no formador, utilizamos o Moodle apenas para compartilhar documentos mais extensos, como as planificações, os textos de apoio, os recursos educativos criados especificamente para a ação de formação (apêndices x, x, e x).

A partir da experiência pedagógica, os dados que recolhemos nesses *média* sociais e que, portanto, servem de base para a nossa reflexão a desenrolar-se a seguir consistem em: debates realizados na rede social em forma de comentários a publicações; notícias, imagens e demais conteúdos de apoio compartilhados pelos participantes de forma livre; os trabalhos visuais criados pelos alunos, atendendo aos exercícios propostos em aula e aos projetos pedagógicos das equipas; os debates presenciais de avaliação; as reflexões críticas individuais produzidas pelos alunos, em conformidade ao modelo F@R adotado pelo centro de formação

4.2.3.4 Objetivos, conteúdos e competências trabalhadas na ação

Em nossa planificação (Apêndice H), a partir do estudo das competências visuais e mediáticas listadas por Jenkins (2009) e Pereira (*et al*, 2017), adaptadas e alargadas consante a nossas experiências ao longo deste projeto, delimitamos uma série de quatro objetivos específicos considerados pertinentes para esta ação de formação de professores. Discutimos a seguir estes objetivos centrais da ação, relatando como eles foram trabalhados no sentido de atender a cada uma das competências relacionadas.

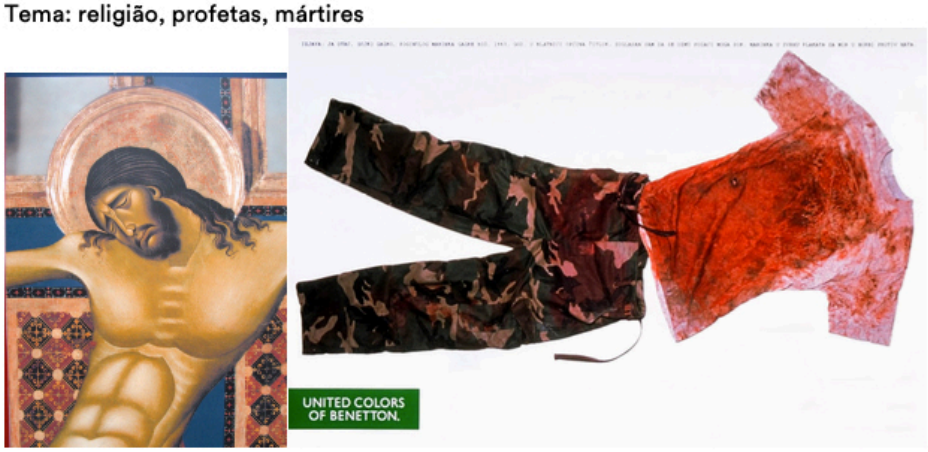
Objetivo 1: Discutir as possibilidades dos *média* sociais para o ensino através de temas transversais e discursos visuais/mediáticos

No sentido de atender a este objetivo, tratamos de promover um debate e um exercício prático com os docentes acerca das possibilidades curriculares através de temas transversais e suas representações em imagens. O trabalho prático consistiu num exercício de criação de discursos visuais a partir da curadoria de imagens relacionadas a certos temas transversais recorrentes nos estudos da cultura visual, nomeadamente: a religião, a autorrepresentação, o trabalho, o poder visual, identidade de género, as questões étnicas e de raça (Apêndice I). Baseamos a atividade prática no conceito de "*montagem mnemosyne*"[30], proposta por Didi-Huberman a partir do trabalho do historiador alemão Abby Warburg (Didi-Huberman, 2001: 410-458).

O exercício consistiu em os professores, em duplas, criarem um discurso visual a partir de um conjunto de imagens, desenvolvendo o que se denominaria como "um argumento iluminado por imagens" (Didi-Huberman, 2001: 414). Com base em uma série de temas transversais (Figura 76), os participantes eram desafiados a, por meio da aplicação de tratamento de imagens Canva, criar uma curadoria de imagens icónicas da cultura visual, completando de forma significativa uma "montagem Mnemosyne".

[30] Abordamos o conceito de "montagem Mnemosyne" na seção "2.1 Construindo um modelo de argumentação para a cultura visual: quando argumentos iluminam imagens e vice-versa"

Tema: religião, profetas, mártires



A partir destas imagens (a primeira de 1270, atribuída a um mestre toscano - Florença; a segunda de Oliviero Toscani, 1995 - Roma), desenvolver uma "Montagem *Mnemósine*", incluindo:

Tema: Representação da raça

JEAN-BAPTISTE DEBRET: *Negra tatuada vendendo caju*, 1827.
Aquarela sobre papel.

A partir destas imagens (a primeira é de 1827, uma aguarela de Jean-Baptist Debret intitulada "Negra tatuada vendendo Caju"; a segunda é um quadro do comercial "A mulata Globeleza", Aline Prado, do carnaval 2010 da TV Globo, Brasil), desenvolver uma "Montagem Mnemósine", incluindo:

Figura 76 – Exemplo de temas e imagens a serem trabalhadas na montagem Mnemosyne. Coleta de autoria própria.

A partir dessa atividade, buscamos desenvolver a competência de ***remix***, a habilidade de explorar pertinentemente as possibilidades de crítica, apropriação e reconstrução do conhecimento por meio da imagem. A capacidade de mesclar e reciclar discursos visuais das mais diversas naturezas é, de fato, uma competência fundamental para os estudos da

cultura visual. Nosso desafio era pensar, em conjunto com os docentes, como poderíamos incorporar essa possibilidade para a expressão e o ensino/aprendizagem de conteúdos curriculares diversos (figura 77).

Figura 77 – Exemplo de montagens criadas pelos participantes a partir da atividade “Montagem Mnemosyne”.

Objetivo 2: Analisar os principais tipos de conteúdos visuais de *média* social – os *meme*s, os vídeos sociais, os infográficos, as citações compartilháveis

Neste ponto, tratamos de sistematizar a tipologia dos principais tipos de conteúdos visuais encontrados nos *média* sociais, já mapeados em ações anteriores (Aristimuño, 2017), com a finalidade de perceber e lançar mão de mecanismos e estratégias expressivas específicas dessas linguagens visuais. A partir da classificação dos conteúdos de *média* social, os participantes puderam escolher aqueles que melhor se adaptassem aos objetivos dos seus projetos.

Para darmos a conhecer os tipos de conteúdos visuais mais comuns nos *média* sociais, apresentamos o vídeo que desenvolvemos neste sentido (Aristimuño, 2017), caracterizando cada uma dessas tipologias: os *meme*s, os vídeos sociais, os infográficos, as citações compartilháveis. A aplicação Canva, neste sentido, é de especial interesse, tendo em vista que se trata de uma ferramenta específica para a criação de conteúdos para *média* sociais, contendo já modelos para a criação de conteúdo nos formatos indicados (Figura 78).

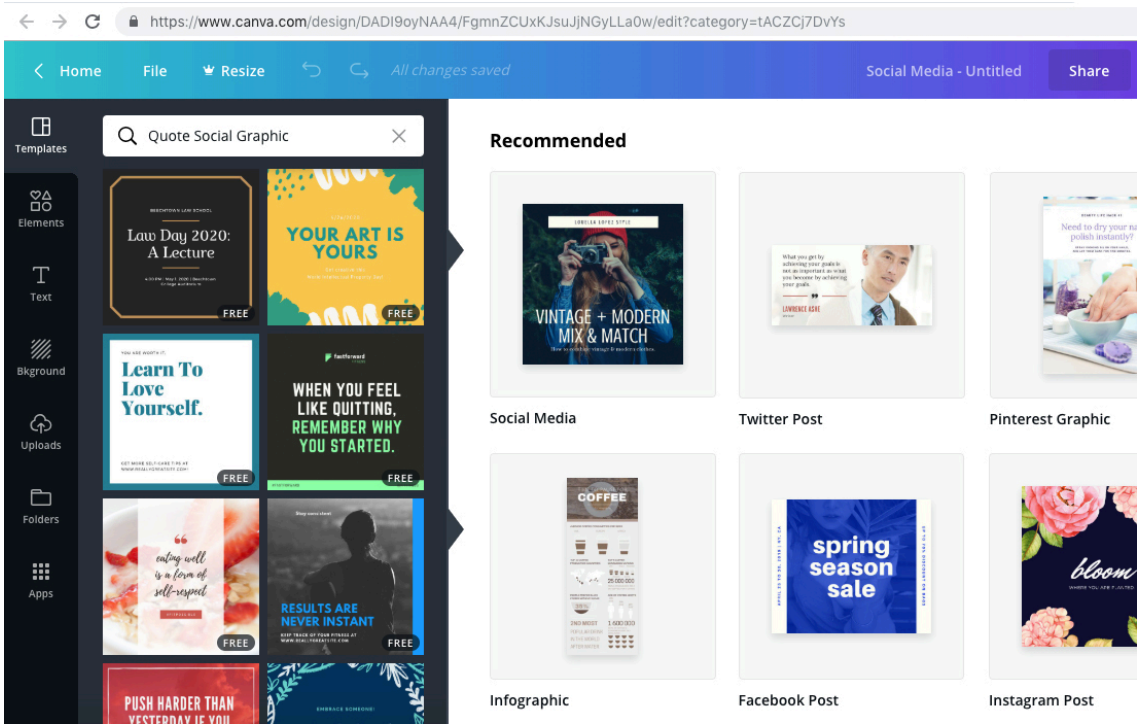


Figura 78 – Painel inicial da aplicação Canva.
Fonte: Melanie Perkins. Disponível em: www.canva.com

A competência que buscamos explorar com este tópico foi a **navegação transmédia**, ou a capacidade de utilizar de forma integrada e articulada as mais diversas modalidades de conteúdos de *média* social para a construção de uma totalidade discursiva/argumentativa. No caso do nosso desenvolvimento curricular, procuramos perceber se os professores seriam capazes de lançar mão de um conjunto de tipologias de conteúdos, criando e republicando os que considera adequados para diferentes contextos mediáticos, no sentido de desenvolver uma unidade didática eficaz, nomeadamente os seus projetos de criação de conteúdos.

Objetivo 3: Utilizar ferramentas de criação visual – Canva, Spark, Pixlr, Gimp, Inkscape

Apesar do objetivo geral desta investigação centrar-se primordialmente no desenvolvimento das linguagens visuais dos *média* sociais e suas implicações, consideramos necessário instrumentalizar os participantes para o desenvolvimento prático dessas linguagens visuais, por meio do

treinamento básico na utilização das aplicações gráficas necessárias. As ferramentas de tratamento de imagem não profissionais tendem a ser, via de regra, autoexplicativas e fáceis de usar. Percebemos, porém, que há uma certa dificuldade (ou resistência) em aprendê-las por parte de alguns docentes, principalmente os mais velhos.

Buscamos, por meio dos exercícios de exploração livre das ferramentas, desenvolver competências relativas a uma **literacia visual que envolve fazer imagens**: know-how instrumental prático para a concretização de ideias em imagens. Seria a capacidade de perceber e utilizar possibilidades gráficas aplicadas aos *média* sociais, incluindo o tratamento de imagens, cores, formas, linguagens, no sentido de resolver problemas expressivos, críticos e pedagógicos.

Objetivo 4: projetar interações envolventes com alunos e pares por meio da criação de conteúdos visuais educativos de *média* social

Não consideramos que seja suficiente simplesmente criarem-se e publicarem-se conteúdos de *média* interessantes. É necessário que se produzam ambientes de rede social propícios para que os atores se envolvam de forma significativa e aprazível, algo que depende de um planeamento específico e consistente. Neste sentido, discutimos com os docentes participantes desta ação acerca de estratégias e meios para gerar envolvimento nos *média* sociais, incluindo a adequação da linguagem (confrontando o jargão escolar com os dialetos das redes, por exemplo), ou a utilização de recursos próprios dos dispositivos móveis, como as notificações em tempo real.

Para estruturarmos os projetos, sugerimos aos docentes a adoção de um modelo “S-M-A-R-T” (Quadro 11), desenvolvido especificamente para a área de gestão de marketing por George T. Doran (1981), amplamente aplicado ao marketing de rede, e que tratamos de adaptar às nossas necessidades pedagógicas.

Quadro 11 – Modelo de objetivos SMART. Autoria própria.

S) *Specific* específico	- Definir a rede social a ser usada; - Definir os tipos de conteúdos de *média* social necessários para explorar um módulos específico do programa; - Definir os conteúdos curriculares a serem abordados nos conteúdos; - Definir os recursos humanos disponíveis (outros professores e alunos envolvidos), determinando o que o professor fará e o que os alunos farão no projeto (guião).
M) *Measurable* mensurável	- Definir as ferramentas e critérios para medir o alcance dos conteúdos criados e compartilhados: - Medir a quantidade e a qualidade das interações que os conteúdos geram.
A) *Attainable* alcançabilidade	- Escolher as aplicações a serem usadas, conforme a sua perícia e estrutura disponível, perguntando-se: Temos acesso a dispositivos móveis? Sabemos como utilizá-los? Temos quantos computadores? Quais aplicações sei usar?
R) *Relevant* relevante	- Definir critérios para avaliar a relevância dos conteúdos a serem criados e compartilhados, perguntando-se: Os conteúdos servem para iniciar o debate em aula? Os conteúdos motivam a interação dos alunos e demais participantes na rede social?
T) *Time-bound* Com tempo circunscrito	- Definir o tempo de início e fim do projeto, especificado no ponto "S".

A competência mediática que buscamos desenvolver com a atividade de criação do projeto "SMART" foi, mais uma vez tomando emprestado o jargão do marketing digital, o ***engagement***[31]. Para além de reconhecê-la como uma qualidade social geral, aqui o *engagement* representa a capacidade de desenvolver estratégias para gerar empatia entre os atores envolvidos nos projetos, motivando-os para a interação com os conteúdos educativos criados ou compartilhados nas redes sociais dos professores. Para isso, recorre-se ao planeamento que mencionamos, definindo diversas estratégias, entre elas a elaboração de um plano de criação de conteúdos que preveja, com precisão, os temas a serem abordados, as ferramentas disponíveis, a relevância dos conteúdos, o tempo de duração do projeto. Independentemente da estratégia

[31] "*Engagement* é um termo ou conceito muito comumente utilizado no contexto do marketing digital. Apesar de não haver uma definição universal para *engagement*, geralmente o termo refere-se a uma situação onde um consumidor interage com um conteúdo digital. A natureza do *engagement* e os modos de medi-lo variam conforme o tipo de conteúdo. De acordo com a *Interactive Advertising Bureau* (IAB), há três formas distintas de *engagment: engagement* com conteúdos; *engagement* com as audiências e *engagement* com anúncios." (What is Engagement definition, 2012 – tradução livre)

adotada ou desenvolvida pelo professor, o objetivo final será sempre a promoção de conversas visuais pertinentes e envolventes, onde uma imagem espoletaria a produção de muitas outras pelos outros membros da rede social.

Outra competência essencial que buscamos desenvolver com as atividades de projeto é a **criatividade coletiva,** uma vez que, concordando com Henry Jenkins, consideramos que as literacias mediáticas devam ser habilidades sociais e competências culturais, modos de interagir em comunidade, e não simples habilidades individuais usadas para a expressão pessoal (Op. CIt., 2009: 32). Em oposição à ideia de talento individual, a criatividade coletiva refere-se à habilidade de colaborar, entre pares, colegas e alunos, no sentido de construir obras visuais de autoria compartilhada. Apesar do trabalho em equipa para a solução de problemas estar hoje presente em praticamente todas as atividades profissionais e sociais, a escola ainda segue resistente a essa possibilidade, mantendo sistemas de ensino e avaliação baseados no sucesso (e fracasso) individual. Nossa tese[32] tem sido de que o uso de conteúdos de *média* social podem ser uma oportunidade para tentarmos romper com esses paradigmas tradicionais, propondo-se como modos de criatividade colaborada e descentralizada.

4.2.3.5 Avaliação de como correram as sessões

Na primeira sessão, em ambas as edições desta ação de formação, procuramos construir um debate acerca do tema dos conteúdos de *média* social, no sentido de discutir as suas possíveis implicações pedagógicas. Descobrimos que, entre os 22 participantes, apenas quatro já haviam recorrido ao uso de redes sociais em contexto educativo: as professoras MF e L afirmaram utilizar a rede social Facebook no contexto da biblioteca escolar; a professora A. declarou utilizar a rede social educativa Edmodo (www.edmodo.com) no contexto do apoio ao ensino da matemática no terceiro ciclo do ensino básico; a professora C. mencionou utilizar a rede social

[32] Apresentamos nossa tese inicial no capítulo 1 desta tese de doutoramento.

Facebook há dois anos no contexto da educação especial, no ensino secundário. No âmbito dos *média* sociais de modo geral, todos os professores alegaram já terem utilizado a plataforma educativa Moodle, como formandos ou professores, e ter compartilhado conteúdos de blogs, wikipedia, artigos de notícias ou vídeos online neste contexto.

Apesar do pouco uso das redes sociais em contexto escolar, todos os docentes afirmaram ter buscado esta ação de formação por acreditarem que a inclusão de tecnologias (TIC, tecnologias digitais, redes sociais) na escola poderia melhorar, de diversas formas, suas práticas de ensino e as aprendizagens dos alunos. Nos slides apresentados na ocasião, juntamente com uma lista dos tipos de conteúdos a trabalhar, perguntamos com quais desses os docentes já haviam se deparado. Na primeira edição, nenhum docente conhecia nominalmente nenhum dos tipos de conteúdos que listamos, porém os reconheceram por meio das imagens; na segunda edição, a professora C, da educação especial, declarou conhecer e utilizar em sua rede social *meme*s e citações compartilháveis com frequência (figura 79). As professoras que utilizam o Edmodo e as redes sociais no contexto da biblioteca escolar, bem como diversos outros docentes, reconheceram posteriormente os infográficos e *meme*s por meio das imagens que apresentamos.

Figura 79 – Captura de ecrã do grupo do Facebook de um dos participantes da ação.

Pudemos verificar, após o debate, que os docentes estão, de forma indireta, familiarizados com os conteúdos visuais de *média* social. Isso porque, apesar de não conhecerem (ou relacionarem aos conteúdos de *média*) as designações "*meme*s", "infográficos" ou "citações compartilháveis", reconheceram com facilidade as imagens como sendo conteúdos extraídos das redes sociais. Houve, inclusive, a indicação de conteúdos que ali não estavam: a professora A, na segunda edição da ação, disse que utiliza "queezes" com seus alunos de matemática na plataforma Edmodo. Desta forma, incluímos a nossa lista mais um tipo de conteúdo para esta ação, o queez.

Finalizamos a sessão com a introdução da atividade “Montagem Mnemosyne”, com a distribuição das fichas e a organização das duplas de trabalho. Os alunos, então, finalizaram a aula realizando uma pesquisa de imagens no Google para construírem seus discursos visuais, atendendo aos temas propostos.

Para criarem suas montagens (Figura 80), recomendamos aos participantes que utilizassem a aplicação Canva (www.canva.com). Tendo em vista a facilidade de operação da ferramenta, demos as orientações para o seu uso em poucos minutos, depois colocamo-nos à disposição para ajudar as duplas conforme as dúvidas fossem surgindo, ao desenrolarem-se os trabalhos práticos.

Todos os docentes participantes tentaram realizar, ou interpretar, suas montagens relacionando o tema proposto às suas áreas curriculares. O professor R, de educação física, que optou por trabalhar individualmente, por exemplo, escolheu o tema da autorrepresentação a partir da imagem do jogador Cristiano Ronaldo, propondo um debate sobre a imagem das celebridades no futebol (figura 80).

Figura 80 – Captura de ecrã de uma “montagem Mnemosyne” publicada na rede social da ação.

Houve, entretanto, algum protesto quanto aos temas propostos (Apêndice I). Uma das docentes confessou-me que considerava pouco útil realizar uma atividade com aqueles temas, tendo em vista que não poderia utilizá-los em sua componente curricular (língua inglesa). De fato, já havíamos afirmado que os temas eram apenas propostas, escolhidas por serem recorrentes na área dos estudos da cultura visual. Os docentes poderiam, portanto, optar por temas diversos se assim o considerassem pertinente em suas montagens.

A atividade foi concluída ao final da segunda sessão. No princípio da terceira sessão, solicitamos aos participantes que compartilhassem suas montagens na nossa rede social para, em seguida, cada dupla apresentar, comentar e avaliar os trabalhos (Figura 81) com o grande grupo.

Figura 81 – Algumas montagens realizadas pelos docentes participantes.

Como se pode verificar nas imagens dos trabalhos concluídos, todos os docentes recorreram a imagens bastante conotativas da cultura visual internacional relacionadas aos temas escolhidos, incluindo celebridades, políticos, obras de arte canónicas. Não ocorreram, para além do infográfico sobre Cristiano Ronaldo, menções a celebridades ou políticos portugueses. Nesta ação, diferentemente da anterior (seção 4.2.2), não solicitamos

diretamente aos participantes que recorressem a imagens colhidas nos *média* portugueses, deixando a escolha livre. O fato de não terem optado por qualquer imagem mais pessoal ou local reafirma tese de Daniel Miller (Op. Cit. *et al*, 2016: 157) de que temos mais facilidade em apropriarmo-nos e *remixarmos* imagens de uma cultura mais afastada, do que da mais aproximada.

Dedicamos o restante da sessão três e a totalidade da sessão quatro para introduzirmos e realizarmos o exercício de *remixagem* visual, uma vez que este tipo de trabalho demanda alguma habilidade manual e perícia na aplicação Pixlr (www.pixlr.com). Propusemos, então, a integração de três ou mais imagens culturalmente conotativas, no sentido de se construírem novos discursos visuais, observando-se o conceito de imagem *remixada* formulado por Lawrence Lessig (2009)[33].

Tendo em vista que o foco deste exercício era dotar os docentes da habilidade gráfica para o recorte e sobreposição de imagens, não propusemos qualquer tema, apenas solicitamos que pesquisassem um personagem, um cenário e uma ideia de texto para suas obras (Figura 82).

[33] Pormenorizamos o conceito de "cultura do *remix*" na seção "2.3.4 Cultura do *remix*: dos média *read only* (RO) para os *read and write* (RW)"

Figura 82 – Alguns trabalhos criados e compartilhados a partir do exercício de exploração das ferramentas gráficas.

Observando-se que já tínhamos facultado aos participantes o modelo de projeto “SMART” na plataforma Moodle, muitos aproveitaram a oportunidade do exercício de *remixagem* para já criarem algum conteúdo que pudesse ser aproveitado em os seus projetos finais. Neste sentido, a maior parte dos conteúdos desenvolvidos já possuía intencionalidade pedagógica, tendo sido incluídos posteriormente aos projetos apresentados.

Após a conclusão dos projetos pelos participantes em grupos, atividade concluída no período dedicado ao trabalho autónomo da formação, dedicamos as duas últimas sessões para a criação dos conteúdos que serviriam para alimentar as redes sociais educativas a serem implementadas a partir dos projetos. Tendo em vista a pouca experiência dos docentes com a criação de conteúdos para redes sociais, delimitamos no projeto “SMART”, em forma de sugestão, um número mínimo de conteúdos a serem criados e compartilhados, sendo: 1) pesquisar dez conteúdos existentes nos *média* sociais sobre o tema escolhido – estes conteúdos seriam utilizados para a

republicação; 2) criar ao menos quatro conteúdos remisturados novos, pensando em uma atividade letiva.

Solicitamos aos participantes que publicassem suas experiências em nossa rede social, na medida em que seus exercícios iam sendo concluídos. Desta forma, as contribuições iam surgindo praticamente em tempo real, motivando e inspirando o trabalho dos demais participantes (Figura 83). Entre os diversos temas abordados nos projetos, destacamos o estudo das cores e técnicas de Vincent Van Gogh, por um grupo formado por professoras de artes visuais; a reciclagem na construção de instrumentos musicais, pela equipa formada por professores de música e história; e a ética nas redes, pelas professoras bibliotecárias.

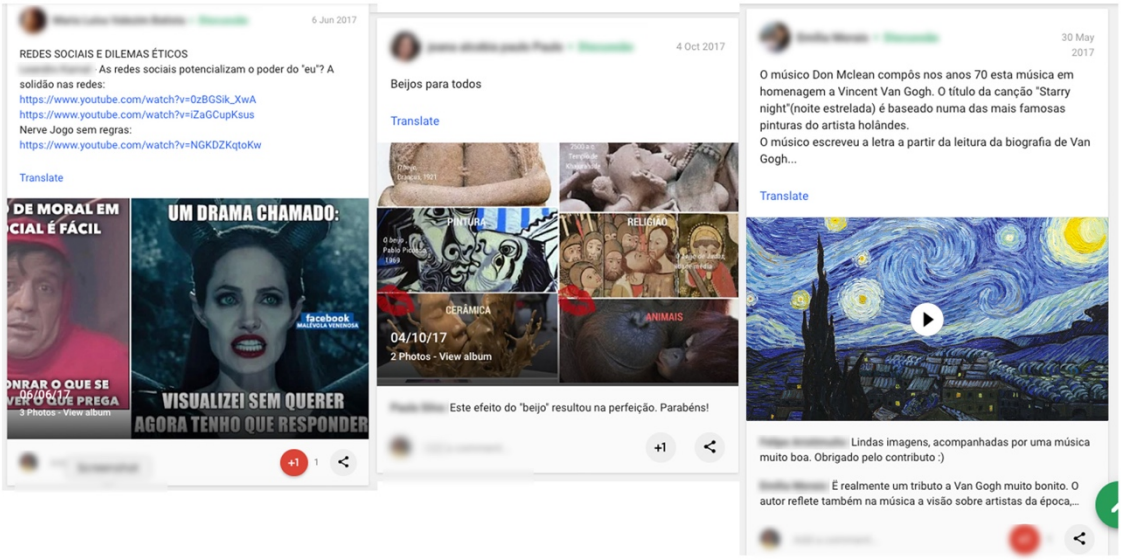


Figura 83 – Alguns contributos publicados pelos docentes participantes durante as atividades práticas.

4.2.3.6 Discussão dos resultados e efeitos da implementação da ação

Tendo como base a apresentação final dos projetos “SMART” realizadas pelas equipas de trabalho ao grande grupo, bem como pelas reflexões críticas produzidas individualmente pelos participantes e disponibilizadas na plataforma Moodle em conformidade ao modelo F@R (Couto & Viseu, 2008), pudemos observar que todos consideraram esta ação uma experiência positiva e proveitosa. Como principais pontos positivos, sublinhamos que os

docentes consideraram pertinente conhecer e refletir acerca de questões relativas à expressão visual por meio de conteúdos de *média* social, nomeadamente a leitura e análise de imagem e a construção de narrativas visuais. Muitos afirmaram que pretendem implementar parcialmente os projetos desenvolvidos em contexto de sala de aula.

Tendo em vista a complexidade que envolve implementar uma rede social no contexto educativo, bem como o fato de termos tido a oportunidade de fazer ambas as edições de formação nos períodos de avaliações dos alunos, entre períodos letivos, não se concretizou o ponto três do modelo F@R, que prevê a implementação em sala de aula dos projetos em tempo real, no sentido de avaliarmos a sua implementação durante a formação. De fato, os próprios autores do modelo F@R, ao implementarem a experimentação para a validação deste método, relataram ter recebido alguma crítica de docentes, afirmando que a atividade foi desgastante, principalmente por ser muito exigente em termos de tempo (Costa & Viseu, 2008: 15).

Consideramos, entretanto, que foi um excelente contributo para nosso projeto de investigação, durante a segunda edição da ação, a indicação do tipo de conteúdo “Quiz visual” por parte dos participantes, tipologia explorada por duas equipas em projetos finais, nas áreas curriculares de inglês e artes visuais (Figura 84). Com efeito, já tínhamos tido, na primeira edição, a indicação de uma espécie de quiz pelo professor de educação física, porém tratava-se de um conteúdo apenas textual, o que escapava da proposta de criação de conteúdos visuais, foco desta investigação.

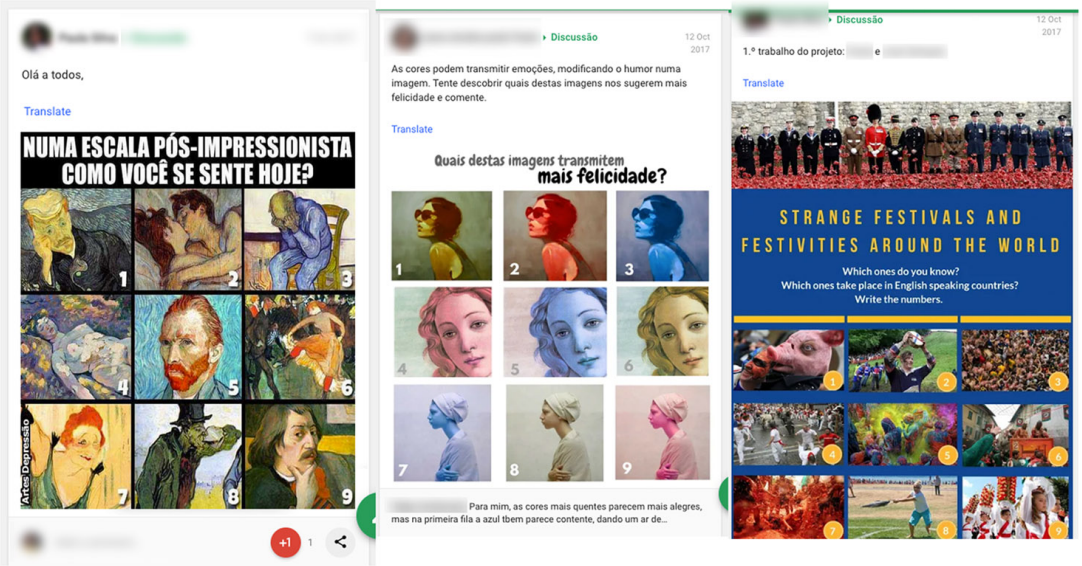


Figura 84 – *Quizes* visuais compartilhados na rede social da ação.

Percebemos que todos os docentes participantes se envolveram intensamente com as atividades práticas de criação de imagem, porém a interação na rede social, que aconteceu de forma moderada, foi inferior ao que esperávamos. Apesar de não terem publicado muitos comentários nos conteúdos disponibilizados, a maior parte dos docentes afirmou ter acompanhado as publicações dos colegas por meio das notificações do Google Plus nos telemóveis. Consideramos, por isso, que a competência relativa ao *engagement* deva ser mais fortemente explorada, com a criação e adoção de novas estratégias e experiências para motivar as interações com conteúdos.

A competência de *remix* foi totalmente apropriada pelos participantes. Tivemos algum desacordo quanto às questões de direito de autor e direito de imagem, especificamente com as professoras bibliotecárias. O debate surgiu no momento em que elas afirmaram serem necessárias legendas com as fontes das imagens utilizadas na construção do exercício de “montagem Mnemosyne”. Concordamos parcialmente com as docentes, mas relembramo-las da impossibilidade, no caso da construção de um *meme* de sátira, por exemplo, de incluírem-se referência às fontes e autoria de todas as imagens *remixadas*, tendo em conta a natureza dessa linguagem.

Quanto à navegação transmédia, consideramos que houve um amplo espectro de tipologias de conteúdos recolhidos e criados pelos docentes participantes, incluindo-se *meme*s, infográficos, citações, *quizes* visuais, vídeos e até músicas. Poderíamos, contudo, ter explorado mais os dispositivos móveis, uma vez que nos centramos mais nos computadores, tendo sido os telemóveis utilizados apenas para o envio e recebimento de notificações da rede social no Google Plus. Tendo isso em mente, na ação que realizamos com alunos posteriormente, no Colégio Pedro Arrupe (Seção 4.1.3), incorporamos o telemóvel como ferramenta preferencial.

Os docentes também apresentaram motivação e alguma facilidade para a criação de imagens, tendo em vista nosso objetivo de desenvolver literacias visuais que envolvam fazer imagens. Isso surpreendeu-nos, tendo em vista que a maior parte dos docentes participantes não eram de áreas artísticas. Isso talvez se deva ao fato de não termos utilizados modos tradicionais de criação visual, como o desenho ou a pintura, mas o *remix* e a criatividade coletiva. Em nossas ações com alunos, até mesmo por uma exigência curricular das áreas artísticas, normalmente recorremos ao desenho manual de esboços e projetos visuais, antecipando o trabalho no computador ou telemóvel. No caso desta formação de professor, todos os projetos foram feitos diretamente em digital, por meio da apropriação e montagem visual. Acreditamos que se tivéssemos exigido o desenho manual de esboços, muitos docentes poderiam ter se frustrado e desmotivado.

De modo geral, todos os objetivos e competências planeados foram explorados. Não nos foi possível verificar o efeito real da formação nas práticas dos professores, tendo em vista as limitações de tempo desta investigação doutoral. Não obstante, a generalidade dos docentes afirmou, por meio das reflexões críticas, ter apreendido de forma positiva e significativa os conteúdos trabalhados na ação, considerando aplicá-los, de formas diversas com certeza, em suas práticas letivas.

Capítulo 5

Currículo [EVMS]: Proposta curricular da Educação para a Cultura Visual nos *Média* Sociais

5.1 Apresentação

Nesta seção, apresentamos o contributo final deste projeto doutoral, a redação de uma proposta curricular baseada em nossas experiências, o qual denominamos como “Currículo [EVMS]”. Para estruturar este currículo, inspiramo-nos em duas obras que consideramos fundamentais: o Referencial da Educação para os média (REM) (Pereira *et al*, 2014) e a Proposta Curricular Placenta (Acaso, 2009). Do REM, recorremos ao modelo de currículo baseado em princípios fundamentais, algo que consideramos como, em certa medida, análogo ao conceito de “manifesto”, defendido por Acaso em sua proposta curricular Placenta. Neste sentido, o currículo [EVMS]

desenvolve-se a partir de três grandes princípios, sendo eles: o princípio da imagem enquanto Desconstrução dos Sujeitos; o princípio da imagem enquanto Poder; e o princípio da imagem enquanto Hiper-realidade.

A partir destes princípios, os quais detalharemos e justificaremos nas próximas páginas, descreveremos uma série de propostas de atividades que consideramos adequadas a cada área de aplicação do [EVMS] – do ensino básico à formação de professores. Mais do que um guia de aplicação direta, pretendemos que este currículo sirva como um ponto de partida para a reflexão, no sentido de que cada docente possa adaptá-lo às suas realidades, enriquecendo suas práticas e ampliando a abrangência desta proposta.

5.1.1 Justificativa

Por que uma Educação para a Cultura Visual nos *Média* Sociais?

Na contemporaneidade, todos os *média* são *média* sociais. Já não assistimos ou lemos os seus conteúdos de forma passiva como antigamente. Vivenciamo-los, transformando-os em linguagens, consoante às nossas necessidades sociais e identidades. Uma notícia publicada em um jornal online (Figura 85), por exemplo, pode ser vivenciada e transformada em conteúdo de sátira e crítica nos *média* sociais por qualquer pessoal.

Figura 85: Modos de visualizar uma notícia: *Meme*s de sátira compartilhados na Página de Facebook "*Meme*s sem Classe". Fonte: Facebook e Dinheiro vivo. Disponível em: https://goo.gl/vZj5pT

O currículo [EVMS] propõe-se como um ponto de partida para uma prática pedagógica que envolva a utilização de técnicas e estratégias da cultura visual – área de estudos que incorpora a história da arte, as políticas de representação, o poder visual, as questões de performance de género – para pensarmos em um novo campo transdisciplinar de intervenção pedagógica, a "Educação para a Cultura Visual nos *Média* Sociais". Esta proposta busca atender necessidades curriculares e literacias específicas das áreas de Educação visual, Ensino da Multimédia, História da Cultura e das Artes e Educação para os *média* nos ensinos básico e secundário.

Estudar os modos de expressão visual nos *média* sociais significa, pela ótica da cultura visual, transformar a imaginação em imagens, ou visualizar[34] por meio da tecnologia visual. Neste contexto, os consumidores de *média* transformam-se em imaginadores e criadores em potencial: mais do que assistir ou utilizar, é possível vivenciar e transformar os *média* sociais, o que constitui a cultura da participação (Jenkins, 2013).

Pesquisas recentes (Pereira *et al*, 2017; Aristimuño, 2015) têm demonstrado que, apesar das possibilidades criativas dos novos *média* sociais, a maior parte dos jovens, em nosso contexto português, tende apenas a consumir *média*, sem criar novos conteúdos. O objetivo do currículo EVMS é, tendo em vista essa lacuna participativa, pensar em estratégias para o desenvolvimento de potencialidades relacionadas à intervenção e crítica social por meio da criatividade em rede, nomeadamente a criação intertextual e o compartilhamento de conteúdos visuais.

Pela natureza desses *média*, os conteúdos visuais de *média* sociais propendem a ser obras baseadas no *remix* – a reciclagem e ressignificação de signos culturais – produzidas a partir da apropriação de imagens da cultura

[34] Entendemos o conceito de "visualizar" a partir da noção de imaginar pela imagem, ou converter algo abstrato em uma obra visual concreta, passível de ser exibida.
"Visualizar" in *Infopédia Dicionários Porto Editora*. [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2019. Disponíve em: www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/visualizar

de massa (Figura 86), recriadas e consumidas pelos próprios usuários em suas redes sociais.

Figura 86: Conjunto de obras visuais *remixadas.* Curadoria do professor.

A partir dessa modalidade de linguagem, propõe-se no [EVMS] exercícios de leitura e escrita crítica através do *remix* visual, entendendo que, pela reapropriação criativa de imagens, somos capazes de comunicar, emocionar, enganar, criticar e, principalmente, transformar a maneira como percebemos e vivenciamos as nossas realidades.

5.2 Enquadramento do Currículo [EVMS]

Esta proposta curricular é fruto de uma investigação doutoral, o Projeto [EVMS][35], que fundamenta suas descobertas em experiências práticas no contexto real das salas de aula. Essas ações práticas contaram com a participação de cerca de uma centena de jovens dos ensinos básicos e

[35] [EVMS] é a sigla adotada para designar de forma abreviada o projeto de investigação doutoral independente de Felipe Aristimuño, “Educação para a Cultura Visual nos Média Sociais”.

secundário, bem como com algumas dezenas de professores de artes visuais e outras áreas relacionadas, no contexto da formação de professores[36].

Tendo como alvo os ciclos finais do ensino básico, o ensino secundário (artístico e profissional) e a formação inicial e contínua de professores (Quadro 12), o currículo [EVMS] propõe-se como um desdobramento do "Referencial da Educação para os *média*" (REM), documento orientador produzido e publicado pelo Ministério da Educação (Pereira *et al,* 2011). No [EVMS] direciona-se, entretanto, a aplicabilidade do REM às áreas curriculares artísticas, incorporando desafios próprios das visualidades, presentes nos programas das componentes artísticas em vigor, ao contexto de uma Educação para a Cultura Visual nos *Média* Sociais.

Quadro 12 – Áreas de Aplicação do Currículo [EVMS]

Níveis de ensino	**Áreas curriculares**
Formação de professores	Formação inicial e contínua de professores em Ensino de Artes (grupos 240 e 600) e Multimédia (área B05)
Ensino Secundário	Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais Formação específica – História da Cultura e das Artes; Opções – Oficina de Multimédia B
	Curso Profissional de Técnico de Multimédia Componente de formação Científica – História da Cultura e das Artes; Componente de formação técnica – Técnicas de Multimédia; Projeto e Produção Multimédia
Ensino Básico	Segundo/Terceiro Ciclos do Ensino Básico Expressões e tecnologias – Educação Visual; TIC e Oferta de Escola.

Nota: Desenvolvido conforme o currículo Nacional - DL 139/2012.
Disponível em: http://www.dge.mec.pt/curriculo-nacional-dl-1392012

O [EVMS] é um currículo que, diferentemente da aceção latina do termo "currículo" (o "*curricŭlu-*", ou pista de corrida, com um ponto de partida e outro de chegada[37]), pretende-se como um caminho aberto, que pode levar a múltiplos destinos. Essa perspetiva vai de encontro às novas propostas do

[36] Os dados exatos acerca do número de participantes e respetivos níveis de ensino encontram-se na seção 3.2.1, Universo e amostragem do projeto EVMS.
[37] "currículo" in Artigos de apoio Infopédia [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2019. Disponível em: https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$curriculo

Projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular, definido pelo Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, nomeadamente a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), onde se enquadra o REM enquanto componente transdisciplinar.

Este currículo afasta-se dos pressupostos da ENEC, contudo, na medida em que discorda da compreensão da educação enquanto projeto para o futuro, focada no "perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória" (MEC, 2017). Ao contrário, o [EVMS] apresenta-se como resposta a desafios próprios das vivências atuais dos alunos e professores nos *média* sociais. Ele trata, portanto, de formar para o presente, para os problemas reais e urgentes dos grupos sociais que compõem as comunidades escolares – às quais se incluem alunos, professores, agentes sociais e famílias – e não para um futuro hipotético e abstrato para a maior parte dos integrantes destas comunidades.

Esta postura, de ensinar tendo em vista os desafios do presente, adaptando a escola à cultura e aos modos de vida contemporâneos, vai de encontro ao que professam diversos estudos e recomendações internacionais (Jenkins, 2013; Scolari, 2018). Neste sentido, percebe-se a escola como parte da comunidade e da vida dos alunos e, por isso, faz-se necessário que os currículos reflitam essas realidades, principalmente por meio da incorporação dos modos de aprendizagem informais dos jovens nos novos *média*.

No [EVMS] propõe-se, desta forma, o mapeamento de temas transversais atuais, os quais servem de ligação entre os objetivos específicos das componentes artísticas e as realidades sociais dos intervenientes (Inoue, 1999). Os temas transversais são assuntos de pertinência social específica para cada comunidade, e devem sempre ser mapeados conforme o contexto escolar. Nesta proposta curricular, não figuram listagens de temas pré-definidos, mas princípios fundamentais e estratégias para que cada equipa de docentes que deseje aplicar este currículo possa localizar e definir os seus próprios temas.

Em suma, o currículo [EVMS] estrutura-se e desenrola-se a partir de um conjunto de princípios fundamentais – seu manifesto político e pedagógico – bem como uma série de estratégias para a localização de temas de trabalho (os temas transversais) pertinentes ao estudo e criação de conteúdos visuais de *média* sociais.

5.3 Manifesto da Educação para a Cultura Visual nos *Média* Sociais

Os estudos da cultura visual são uma área do conhecimento essencialmente de crítica social, fundada na teoria crítica, nos estudos culturais e nos estudos de *média*. Tendo isso em mente, o [EVMS] desenha-se como um currículo crítico e conscientemente politizado, não alimentando quaisquer ilusões de imparcialidade, percebendo os currículos enquanto discursos baseados em recortes intencionais da realidade.

Recorrendo ao pensamento de Paulo Freire, consideramos que não exista educação imparcial: tudo o que se faz em educação é sempre orientado por uma base ideológica. A questão é se a base ideológica que escolhemos revela-se inclusiva ou excludente (Freire, 1977). Neste sentido, este currículo não concebe uma escola sem posicionamentos conscientes diante do mundo e das realidades sociais que o constituem.

As competências e objetivos mapeados e traçados para o [EVMS] enquadram-se, portanto, no campo da pedagogia crítica, posicionando a educação, a arte e a criatividade nos *média* sociais como atos políticos potencialmente transformadores. Criticar significa desconstruir, localizar os porquês da existência de qualquer conceito ou ideia. Pela Educação para a Cultura Visual nos *Média* Sociais, propõe-se experiências para a desconstrução (ou desnaturalização) de discursos visuais dominantes, buscando o empoderamento visual, a consciência do poder criativo dos jovens e professores, bem como a ação social, política e mediática por meio da

criatividade e crítica visual. Essa busca curricular descreve-se, destarte, em três princípios fundamentais do projeto [EVMS], sendo eles:

Quadro 13 – Manifesto do currículo [EVMS] – Princípios Fundamentais

Princípio da Desconstrução dos Sujeitos	1) Nada é natural/universal na cultura visual. Todas as imagens são discursos construídos por alguém; 2) Os discursos visuais sempre possuem motivações e agendas evidentes ou ocultas; 3) Os discursos visuais, mesmo os canónicos e tradicionais, por si só, nem sempre são verdadeiros. 4) Desconstruir um sujeito ou discurso não significa destruí-lo, mas situá-lo historicamente para localizar seus fundamentos e agendas.
Princípio do Poder Visual	1) A arte e a imagem são instrumentos de poder; 2) Pela simplicidade, naturalidade e neutralidade ilusórias da imagem, discursos ocultos podem ser produzidos e propagados de forma dissimulada. 3) O empoderamento visual e mediático ocorre quando temos o poder de produzir e compartilhar discursos visuais críticos e transformadores.
Princípio da Hiper-realidade	1) Vivemos num mudo de imagens que definem nossa conceção de realidade; 2) Na hiper-realidade, as fronteiras entre representante e representado não existem ou são indefinidas; 3) A imagem não é cópia, mas geradora e fundadora enquanto objeto; 4) Todo o artista é artífice, e trabalha com a ilusão de forma intencional; a arte é, basicamente, a capacidade humana de enganar/iludir os sentidos. 5) Não é possível hoje se separar o “virtual” do “real”.

5.3.1 Princípio da desconstrução dos sujeitos

Na cultura visual, nada é natural, por mais que assim o pareça. Todos os textos e imagens com os quais convivemos tiveram de ser criados por alguém (ou grupo social) em algum momento da história, com algum propósito que muitas vezes desconhecemos. Desconstruir o sujeito significa localizar os autores e os motivos de cada micro verdade que organiza as nossas macro realidades sociais e constituem a nossa cultura visual. A partir desta perspetiva, é concebível como possível que um *meme* anónimo nos diga mais sobre a realidade de um grupo social do que o discurso oficial do Estado (Figura 87).

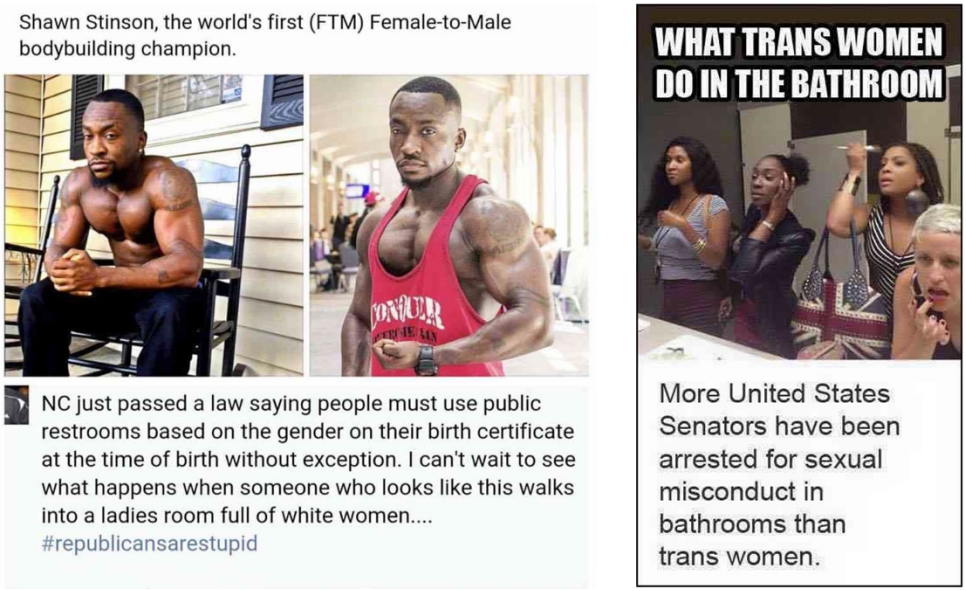


Figura 87 – *Meme*s que satirizam e criticam lei do Estado americano da Carolina do Norte acerca da utilização de casas de banho conforme o género de nascimento. Fonte: LGBTQ Nation. Disponível em: https://www.lgbtqnation.com/2016/05/7-*meme*s-destroy-north-carolinas-transgender-bathroom-hysteria/

Ao fazermos o exercício de desconstruir as certezas e as autoridades, poderemos perceber que muitas asserções tidas como verdades universais revelam-se contextuais, e que o mundo se transforma na medida em que o representamos. Porém, desconstruir não significa destruir. Consoante ao pensamento do filósofo francês Jacques Derrida (1992 [2008]), desconstruir o sujeito é a ação de localizar os sujeitos (ou as representações dos sujeitos) historicamente para desafiá-los e, quiçá, reinventá-los.

Isso quer dizer que ao questionarmos a História da Arte canónica, por exemplo, não a estamos destruindo, mas reinventando-a, redesenhando-a. David Hockney fez exatamente isso em sua obra “O conhecimento Secreto” (Hockney, 2001), ao propor que os grandes mestres do renascimento italiano utilizaram-se, no século XVII, de técnicas óticas próprias da fotografia para reproduzirem com exatidão a realidade, propondo que a arte renascentista tenha sido um fenómeno mais tecnológico do que genial. Outro exemplar exercício de desconstrução foi feito por Margarida Calado em sua Lição de Jubilação (comunicação 6 de dezembro de 2017, FBAUL), ao redesenhar a História da Arte portuguesa a partir de artistas mulheres, frequentemente

menosprezadas e que, até muito recentemente, subsistiam à sombra dos grandes mestres homens que dominavam o cenário artístico ocidental.

Apesar de percebermos os *meme*s como uma linguagem potencialmente desconstrutiva, desconstruir discursos e sujeitos por meio da imagem não é uma novidade introduzida pela internet. De facto, trata-se de um recurso desenvolvido no campo da arte por artistas profissionais desde há pelo menos um século. Marcel Duchamp (figura 88), por exemplo, tratou de desconstruir a imagem tradicional da mulher com a personagem Rrose Selavy. Em uma série de performances fotográficas, concebidas em parceria com o fotógrafo Man Ray na década de 1920 em Paris, a identidade feminina foi revelada por Duchamp como uma construção cultural, não natural, baseada na imagem – joias, maquilhagem, roupas e maneirismos.

Figura 88 – Marcel Duchamp representa-se como Rrose Sélavy. Fonte: Wikipedia. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Marcel_Duchamp#Rrose_Sélavy

Tendo isso em mente, no currículo [EVMS] percebe-se o *meme* e demais linguagens visuais dos *média* sociais como continuidades simbólicas de outras linguagens artísticas anteriores, como a performance e a fotografia, por exemplo. O *remix* visual é fruto, portanto, de conexões simbólicas e de

narrativa entre a arte e sua continuidade nos *média*, evidenciado pelas ações criativas e desconstrutoras de artistas e criadores de conteúdos (figura 89).

Figura 89 – Exemplo de desconstruções visuais em dois momentos, na arte e nos *meme*s: Primeiro pela pintura de Fernando Botero de 1977; depois pelo *meme* Mona Gorda, quando se incluiu uma embalagem de Nutella à imagem. Fonte: Pinterest. Disponível em: www.pinterest.pt/pin/304555993529495110/

5.3.2 Princípio do poder visual

A arte é instrumento de poder. A religião, os líderes políticos, as elites financeiras e, mais recentemente, os publicitários e *marqueteiros*[38] têm explorado extensivamente o poder das imagens. A imagem é lida (e vivenciada) pelas pessoas de maneira instantânea, quase natural: enquanto precisamos aprender na escola a decifrar os códigos da escrita, na linguagem das imagens não há necessidade de qualquer alfabetização formal para que ocorram vários graus de entendimento. Educamos o olhar na medida em que vemos e visualizamos imagens no dia-a-dia.

[38] "*Marqueteiro"* é um neologismo do português brasileiro para designar aos especialistas em propaganda política e eleitoral. Fonte: https://www.dicionarioinformal.com.br/marqueteiro/

Apesar dessa aparente simplicidade e objetividade, há um sem-número de estratégias visuais desenvolvidas por artistas para descrever, transformar e reinterpretar a realidade, o que torna as imagens tão ou mais poderosas que qualquer discurso verbal complexo. No [EVMS] percebe-se a arte como fenómeno que não é, por si só, ético e bom. Seus artifícios podem ser (e muitas vezes têm sido) usados para enganar e dominar.

A figura controversa de António Ferro, Secretário da Propaganda Nacional durante o Estado Novo, seria um exemplo de artista ao serviço da dominação política, ou do papel da arte nos regimes fascistas. Para a Exposição do mundo Português de 1940 (Mota, 2012), António Ferro lançou mão de diversos recursos da arte (representação das identidades nacional e regional, teatralidade em cenários expostos como típicos, música tradicional) para produzir a visualidade de um suposto Estado do Espírito (Figura 90).

Figura 90 – Exposição do Mundo Português de 1940 – Fonte: Cinemateca Portuguesa. Disponível em: https://youtu.be/w124jwHAxj4

A doçura pitoresca dos negros, especialmente importados das colónias africanas para a ocasião, somada à brandura dos artesãos trazidos dos mais distantes rincões de Portugal, devidamente trajados com seus figurinos típicos, serviriam para criar a ilusão de justiça e paz social, qualidades que a história costuma revelar como inexistentes em estados imperiais e ditatoriais.

Diferentemente do que acontece numa ditadura, no universo dos *média* sociais as imagens já não são manipuladas e distribuídas publicamente

apenas por quem está no poder, mas por qualquer usuário que deseje criar e compartilhar conteúdos. Como foi alegado no recente caso das eleições presidenciais brasileiras de 2018[39], por exemplo, a propaganda política dos candidatos à presidência (e a consequente manipulação dos eleitores) terá sido pulverizada de forma orgânica, tendo sido os próprios usuários os prováveis agentes do convencimento público (Figura 91). Isto quer dizer que todos os elementos discursivos de poder e manipulação pela imagem continuam existindo, independentemente do emissor, agora eles apenas são reproduzidos de forma pulverizada e descentralizada por virtualmente qualquer pessoa.

Figura 91 – *Meme*s criados e compartilhados por eleitores de Bolsonaro, alegando que a campanha era feita gratuitamente pelos próprios usuários, após o Partido dos Trabalhadores ter feito denúncia de que *meme*s pró-bolsonaro seriam produzidos e distribuídos em massa com financiamento ilegal de campanha.

O empoderamento visual e mediático revela-se, neste cenário, como um dos objetivos centrais da educação para os média. Não será o controlo estatal – a censura ou a regulação por autoridades de *média* – que promoverá práticas mediáticas adequadas, mas a ação coletiva. Por este ângulo, consideramos que a conscientização política do poder que temos enquanto produtores de conteúdos de *média*, juntamente com o desenvolvimento crítico, sejam os elementos fundamentais deste desígnio.

[39] IG São Paulo (2018, novembro 13). Redes sociais desmentem o jornal Folha de S.Paulo: Twitter, Facebook, WhatsApp, Instagram afirmam nessa segunda-feira (12) que a campanha do presidente eleito não utilizou publicações pagas. Último Segundo Política. Disponível em: https://ultimosegundo.ig.com.br/politica/2018-11-12/twitter-bolsonaro-e-psl.html

5.3.3 Princípio da hiper-realidade: o mundo-imagem como expressão estética

É provável que vivamos hoje num mundo de imagens que definem a nossa ideia de real. O simulacro (Baudrillard, 1977 [2007]) representa um modo de representação onde as fronteiras entre representante e representado não existem ou são indefinidas. Em outras palavras, no conceito de hiper-real, a diferença entre a realidade e a imagem é enfumaçada. Neste sentido, a simulação acaba com os referentes, tornando-os desnecessários enquanto sujeitos. A imagem não é mais cópia, mas geradora e fundadora enquanto objeto. A hiper-realidade produz-se na própria imagem, com imagens de imagens: agora é a realidade que aspira se parecer com as imagens (Figura 92), com uma *mimesis* ao contrário.

Figura 92 – A modelo ucraniana Valeria Lukyanova, que se utiliza de diversos métodos cosméticos para ficar parecida com a boneca Barbie. Fonte: Wikipedia. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Valeria_Lukyanova

Percebe-se, assim, que as representações simuladas são criadas antes da realidade, baseando-se em outras imagens já criadas. Um software de

realidade virtual, por exemplo, pode simular o desgaste de tecidos, órgãos e próteses artificiais em um corpo humano virtual, antes dessas serem fisicamente fabricadas ou existirem. O desejado é, num mundo hiper-real, que a realidade se comporte com o padrão gerado pelas imagens de simulação, sendo agora a imagem o referente.

É justamente neste lugar, da representação que distorce, limita e controla a realidade, que a pulsão artística surge como fonte de novos modos de representação e crítica de realidades sociais. O artista é artífice, e trabalha com a ilusão de forma intencional: como ocorria com o *sfumato*, por exemplo, um artifício utilizado por Leonardo Davinci para gerar a ilusão ótica de profundidade na pintura, hoje o Photoshop imprime a ilusão como se fosse realidade.

A descentralização da produção e compartilhamento de imagens, característica própria dos conteúdos visuais de *média* sociais, representa para o currículo [EVMS] uma possibilidade de criticarmos o mundo-imagem e a hiper-realidade a partir de seus próprios artifícios, por meio da criatividade e vivência visual. Não é possível hoje se separar o virtual do real, por isso no [EVMS] não se considera viável estuar os *média* sociais sem os vivenciar, localizando seu lugar social e político nas nossas vidas, algo muito mais profundo do que simplesmente utilizá-los ou consumi-los.

5.4 Propostas de estratégias para as áreas de aplicação do currículo [EVMS]

Nas práticas com alunos e professores no projeto [EVMS], verificamos que o impacto social dos conteúdos de *média* social é, em grande medida, atrelado à relevância social dos assuntos abordados nas imagens[40]. Nesta perspetiva, Fernando Hernández também sublinha que, na arte contemporânea, a questão não é mais “como comunicar com a arte”, mas sim “o que comunicar” (Hernández, 2009). Tendo isso em mente, o currículo [EVMS] propõe que as

[40] Abordamos a relevância das temáticas nas seções 4.1.2; 4.2.1; 4.2.2; e 4.2.3

temáticas norteadoras das atividades práticas sejam constantemente revistas em tempo real, conforme as especificidades de cada contexto social envolvido. Consequentemente, esta proposta curricular não traz consigo um glossário de temas pré-definido a serem abordados, senão uma reflexão sobre algumas estratégias possíveis de serem adotadas em diferentes contextos de sala de aula, no sentido de que emerjam assuntos pertinentes, capazes de envolver os interesses dos alunos às demandas dos currículos da escola.

A seguir, descrevemos três estratégias que desenvolvemos nas atividades práticas deste projeto, as quais foram experimentadas em ações práticas com alunos e professores. Sugerimos que este conjunto de propostas sirva como base para a reflexão acerca da prática pedagógica dos docentes que pretendam implementar o currículo [EVMS], podendo esses replicá-las ou adaptá-las às propostas que considerem mais pertinentes, tendo como critério as possibilidades e limitações de cada contexto de aplicação, bem como as demandas programáticas de cada disciplina e área de aplicação do [EVMS].

5.4.1 Estratégia 1: Os Atlas Mnemozynes como aproximação inicial

No âmbito do currículo [EVMS], os três princípios fundamentais, acima descritos, representam um ponto de partida para as atividades de aproximação com os grupos ou com a área de educação para a cultura visual. *A priori*, reconhece-se o docente enquanto agente crítico e produtor de sentido no espaço social escolar. Será seu papel, na qualidade de conector do currículo, promover espaços para a articulação de imagens que promovam desconstruções de sujeitos, perceções dos poderes expressos nas imagens, bem como delineamentos de novas realidades visuais com seus alunos e demais atores da educação.

Por isso, o projeto [EVMS] propõe que as discussões sejam motivadas (ou norteadas) por conjuntos de imagens, trazidas para o debate em sala de aula por uma espécie de curadoria realizada pelo professor (Figura 93), expressando os princípios fundamentais desta proposta curricular. A partir do

mapeamento visual realizado pelo docente e seu respetivo debate, propõe-se aos alunos que também construam, em grupos, seus próprios repertório de imagens a partir dos temas estabelecidos no programa da disciplina, colecionando um conjunto de imagens que poderão vir a ser, em atividades futuras, *remixadas* (na forma de *meme*s, infográficos, vídeos sociais etc).

Figura 93 – Slide extraído de uma apresentação realizada pelo docente, contendo uma seleção de obras que representam a personagem mítica David em diferentes formatos e épocas: 1) Escultura de Bernini, 1924; 2) Telenovela brasileira "David e Golias", 2016; 3) Escultura de Donatello, 1440; 4) *meme*s baseados na escultura de Michelangelo; 5) Capa da Revista americana MensHealth, 2016

Essa ação de curadoria e justaposição de conteúdos fundamenta-se no conceito de "*montagem mnemosyne*"[41], proposto por Didi-Huberman a partir

[41] Abordamos o conceito de "montagem Mnemosyne" na seção "2.1 Construindo um modelo de argumentação para a cultura visual: quando argumentos iluminam imagens e vice-versa"

do trabalho de Abby Warburg (Didi-Huberman, 2001: 410-458). O desenvolvimento de cartografias visuais, os “Atlas Mnemosyne”, é uma espécie de jogo que tem como objetivo conectar temas curriculares (no exemplo acima, os Davids de Michelangelo e Bernini, no âmbito da História da Cultura e das Artes) a assuntos e imagens mais próximas dos alunos, identificando modos de desdobramento de signos próprios da história da arte em construções imagéticas contemporâneas.

Em outras palavras, o que se procura é que o docente eleja imagens que considere motivadoras no sentido de os alunos explorem visualmente temas transversais (ou assuntos) presentes nas obras de arte estudadas na disciplina de História da Cultura e das Artes – como o mundo do trabalho (Figura 94), a representação da figura da mulher na arte (a virgem, a mãe, a cortesã, a top-model), a identidade negra na arte (a missão francesa no Brasil, a negra do carnaval carioca) etc.

Figura 94 – Ficha realizada pelo investigador para a formação de professores. Relação de criticas visuais às condições de trabalho nas eras industrial e pós-industrial: a primeira imagem é de 1934, parte de um mural do artista mexicano Diego Riviera; a segunda é de 1936, um fotograma do filme “*Modern Times*”, de Charlie Chaplin; a terceira é uma fotografia de um processo de manufatura na China, tomada pelo fotojornalista Eduardo Martiaski.

São apresentadas em aula, portanto, duas ou três imagens para cada tema, uma mais antiga e outra mais recente, desafiando os alunos a completarem o “Atlas”, pesquisando outras imagens que complementem a sequência.

O que se busca com a sequência de diferentes obras visuais sobre um mesmo tema, dispondo-as lado-a-lado de maneira não hierárquica, é formular discursos ou narrativas visuais, observando a continuidade de signos

imagéticos reutilizados por diferentes artistas ao longo do tempo. Esta atividade é útil como uma primeira aproximação aos processos e linguagens dos conteúdos de *média*, tendo em vista que a troca e reutilização de signos de diferentes momentos históricos e espaços é, justamente, o que define a natureza dos *meme*s.

Para além de mapear temas potencialmente relevantes para a comunidade educativa envolvida, o exercício de curadoria de imagens pode desenvolver competências visuais e mediáticas diversas, entre elas[42]: 1) as literacias relacionadas à construção de narrativas e discursos visuais para abordar temas transversais socialmente relevantes; 2) a literacia de navegação transmediática, ou a capacidade de recorrer a diferentes linguagens, de diferentes *média* e épocas, para construir um argumento crítico situado na contemporaneidade; e 3) a ampliação do repertório imagético dos alunos (as *cultural literacies*), dando a conhecer e compreender mais imagens culturalmente relevantes, como o património histórico e obras de arte relacionadas a diferentes tempos e lugares.

Outras competências específicas da disciplina, inerentes a esta atividade, seriam aquelas relacionadas à localização cronológica das imagens em relação a contextos humanos específicos. Ao localizarem diversas recorrências de conteúdos a partir de um mesmo tópico, os alunos poderão classificar e perceber a evolução da função social do património cultural conforme o contexto.

No ensino básico, a construção dos mapas visuais serve para motivar a capacidade dos alunos de refletirem através de imagens, ou seja, a competência de perceber o poder que as imagens visuais podem ter enquanto linguagem articuladora de discursos complexos.

[42] Competências exploradas nas ações relatadas nas seções 4.1.2, 4.2.2 e 4.2.3

5.4.2 Estratégia 2: utilizando os *Trends* (no Google e Youtube) como motivadores de debates visuais em sala de aula

Parafraseando a famosa canção Diariamente, de Marisa Monte (1991), poder-se-ia atualizar o refrão “Para todas as coisas: dicionário” e cantar “Para todas as coisas, Google”. Não é à toa que os anglófonos inventaram até um verbo específico para o ato de pesquisar alguma coisa no omnipresente e omnisciente motor de busca: quando surgir uma questão, a qualquer hora e em qualquer lugar, *Just google it!.*

Como era de se imaginar, essas avalanches de pesquisas realizadas quotidianamente no Google convertem-se em dados estatísticos verificáveis, os *big data*, que ficam disponibilizados para consulta pública por meio da ferramenta *Google Trends* (www.trends.google.com). Os *trends,* que poderíamos traduzir para português como “tendências”, representam tópicos de interesse baseados nas palavras mais pesquisadas, listados por região e data da pesquisa.

No projeto [EVMS], as pesquisas no Google Trends foram utilizadas como recurso de suporte para a identificação de subtemas de trabalho com os alunos. Com uma busca pelas palavras-chave mais frequentemente pesquisadas em Portugal no ano de 2016, por exemplo, pôde-se verificar o grande interesse pelo tópico “Uber” (Figura 95). Os demais interesses neste *trend* revelaram-se como temas normalmente de interesse dos jovens, entre eles: como “ser mais confiante”, “ser bom aluno”, “ser boa amiga”, “ser linda”, “ser DJ” etc.

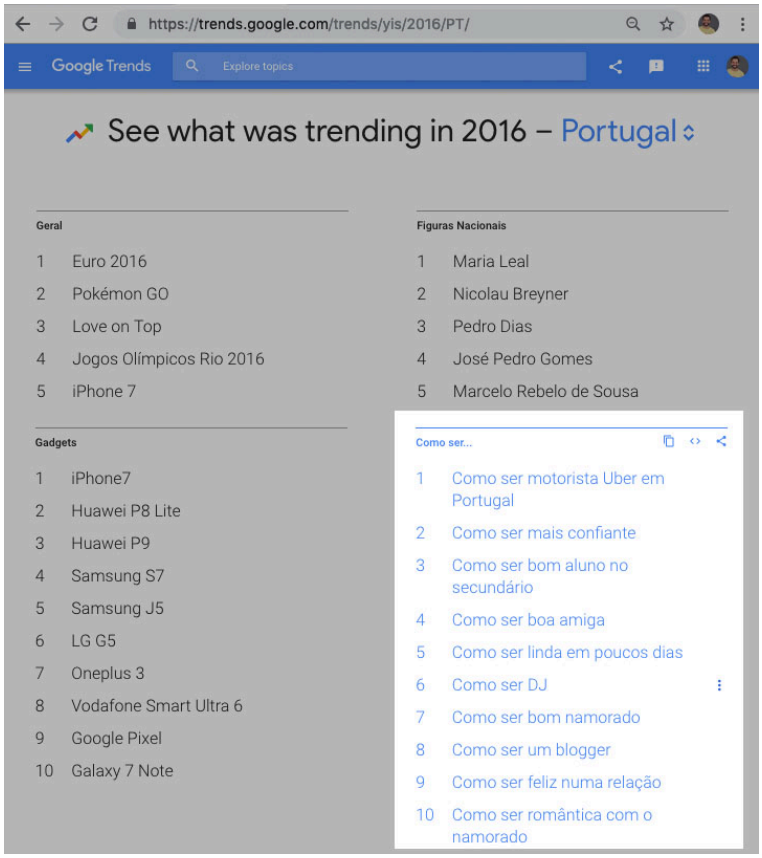


Figura 95 – Captura de ecrã do Google trends. Fonte: Google Trends.

Como estratégia em sala de aula, sugere-se que os alunos explorem o Google Trends, localizando tópicos de interesse a serem explorados em suas criações de conteúdos. A partir dos tópicos localizados, os docentes podem ampliar a discussão a objetivos diversos das componentes curriculares. No caso da componente de Oficina de Multimédia B, o tópico “Uber”, poder-se-ia pensar, de forma transversal, para o desenvolvimento de literacias para a integração de conhecimento de áreas diversas, como: a mobilidade urbana nas cidades; os problemas ambientais inerentes ao excesso de veículos automotores; as lacunas legais concernentes às regulações das plataformas de *Sharing Economy* pelos governos; as vantagens e desvantagens dessa modalidade de trabalho.

Assim como os professores propõem ligações conceptuais com os *trends* e seus objetivos curriculares, o aluno também deverá desenvolver competências de diálogo e comunicação, no sentido de hiperligar temas a

subtópicos, construindo mapas que liguem as suas experiências sociais quotidianas à expressão artística em multimédia.

Outro objetivo específico para o projeto [EVMS] dos exercícios de coleta no Google *Trends* seria, para além do objetivo geral de localizar assuntos pertinentes para a criação de conteúdos de *média* social, desenvolver literacias relacionadas à articulação de discussões locais com globais, nomeadamente competências situadas socioculturais (Gee, 2010). Por meio do mapeamento e seleção de tópicos recorrentes em Portugal e no mundo, os alunos e os professores são motivados a contextualizar, pela criação de conteúdos, temas relevantes às comunidades em que eles se inserem, relacionando-os com o objetivo curricular de investigar e pesquisar da disciplina de TIC, por exemplo.

5.4.3 Estratégia 3: as manchetes do dia como antídoto das *fake-news*

Tendo em vista que os jornais tradicionais têm se convertido, nos tempos da pulverização da informação pelos *médias* sociais, numa espécie de porto-seguro da verdade institucional, o projeto [EVMS] tem-nos adotado como ponto de partida para a verificação de assuntos relacionados a temas transversais.

Observando o *meme* como parte da continuidade contemporânea de práticas satíricas fundadas na comunicação de massa, relembramos que foi da imprensa, nos jornais tradicionais, que se desenvolveu a tradição moderna do cartum e da caricatura política. A prática do *meme* traz consigo muito da linguagem dos cartuns políticos, fazendo desconstruções satíricas das notícias (Figura 96).

Figura 96 – Desenho original do Zé Povinho e *meme*s contemporâneos baseados na personagem. Fonte: Wikipedia e Diário de Notícias. Disponível em: https://www.dn.pt/portugal/interior/portugal-cortou-na-saude-o-dobro-do-pedido-pela-troika-3029470.html

Da mesma maneira que no cartum, a função do *meme* não será informar, mas criticar e desafiar a informação. No exemplo acima (figura 97), a figura do zé povinho, personagem criada pelo cartunista português Raphael Bordalo Pinheiro em finais do século XIX, é utilizada e reapropriada para criticar, por meio do recurso da sátira e do *remix* visual, uma alegada apatia do povo português diante de cortes em serviços públicos. A sátira surge das notícias relativas ao desinvestimento em educação primária (cartum original), e cortes na saúde pública com a crise financeira de 2011. A apatia é, justamente, característica central da personagem Zé Povinho, que aparecia frequentemente apático diante das ações do governo.

O *meme*, entretanto, vai muito mais além do que o cartum, tanto em nível de linguagem quanto de abrangência simbólica. Se noutrora o cartum surgia comumente inserido no espaço fixo das revistas e jornais publicados em papel, hoje o *meme* revela-se como uma entidade digital avulsa, constantemente descontextualizada e transformada. Por sua volatilidade, é um instrumento potencialmente propagador de desinformação, as famosas *fake-news* (D'Ancona, 2018).

O currículo [EVMS] propõe que docentes e alunos recorram constantemente aos sites dos jornais mais conhecidos, no sentido de perceber tanto o que se fala no mundo, quanto a forma como os assuntos são abordados. A partir

desse exercício, propõe-se uma revisão crítica de possíveis posições ideológica da imprensa profissional, percebendo o poder que esses veículos podem ter, tanto no sentido de informar, desmistificar notícias falsas ou potencialmente manipular a opinião pública conforme suas agendas.

5.4.4 Quadro de aplicação das estratégias por áreas do [EVMS]

Quadro 14 – Estratégias do projeto [EVMS] distribuídas pelas áreas de aplicação

Níveis ensino	Estratégias	Competências curriculares
Formação de professores	Aplicação de todas as estratégias, de modo a discutir com os docentes as possibilidades do [EVMS] em suas planificações e práticas	
Ensino Secundário	**Construção de Atlas Mnemosynes** Princípio da Hiper-realidade Palavra-chave: imagem-mundo	**História da Cultura e das Artes** Situar cronologicamente as principais etapas da evolução humana que encerram fenómenos culturais e artísticos específicos.
	Localização de temas transversais com o Google Trends Princípio do poder visual Palavra-chave: imagem-poder	**Oficina de Multimédia B** Integra conhecimentos de áreas diversas, numa perspetiva e abordagem multidisciplinar;
	Manchetes de jornais como antídoto à fake-news Princípio da desconstrução do sujeito Palavra-chave: imagem-ideologias	**Tecnologias do Multimédia; Projeto e Produção Multimédia** Utilizar adequadamente conhecimentos e capacidades nas tecnologias da informação e da comunicação; Utilizar, de forma criativa e crítica, conhecimentos, capacidades e atitudes na resolução de problemas
Segundo e Terceiro Ciclos do Ensino Básico	**Construção de Atlas Mnemosynes;** Princípio da Hiper-realidade Palavra-chave: Imagem-objeto	**Expressões e tecnologias** Educação Visual, Oferta de Escola/Expressão Plástica Apropriação e reflexão pela imagem; Capacidade de interpretação e comunicação; Criatividade
	Localização de temas transversais com o Google Trends Princípio do poder visual Palavra-chave: imagem-natureza	
	Manchetes de jornais como antídoto dos Fake-News Princípio da desconstrução do sujeito Palavra-chave: imagem-verdade	**Tecnologias da Informação (TIC)** Segurança, responsabilidade e respeito em ambientes digitais; Investigar e pesquisar; Criar e inovar.

5.5 Conclusão

O currículo [EVMS] foi concebido, em suma, como uma proposta de aproximação transversal das linguagens dos conteúdos de *média* social, nomeadamente os *meme*s de internet, às práticas pedagógicas nas áreas de artes visuais e ensino do multimédia. Mais do que um modelo a ser seguido, nossa proposta apresentou-se como um ponto de partida para a reflexão acerca das possibilidades dessas linguagens no contexto de sala de aula.

Neste sentido, estruturou-se com uma apresentação de seus pressupostos conceptuais, seguida de uma breve justificativa de sua relevância temática, para culminar com um manifesto docente e um apanhado de estratégias básicas para a aplicação prática. Do manifesto, localizamos os três princípios fundamentais desta proposta curricular: a imagem enquanto desconstrução; a imagem enquanto poder; e a imagem enquanto (híper) realidade.

Esses três princípios representam, de facto, a maneira como o [EVMS] encara a imagem e suas capacidades discursivas nos *média* sociais, tendo como espectro dos estudos da cultura visual. Tendo isso em mente, desenvolveu-se uma série de três estratégias práticas de aplicação em contexto de sala de aula, as quais foram formuladas a partir das experiências práticas levadas a cabo ao longo do projeto doutoral [EVMS].

Capítulo 6

Conclusão
Revisão global do projeto [EVMS]

Nesta seção de conclusão, apresentamos uma síntese descritiva do nosso projeto de investigação doutoral, revisando, em linhas gerais, seus pontos fundamentais, nomeadamente: a pertinência, ou justificativa, da nossa questão de investigação; os objetivos gerais e específicos alcançados neste projeto; as bases do nosso desenho metodológico crítico, baseado na investigação-ação e em modelos de etnografia para a internet; uma breve descrição das atividades teórico-práticas desenvolvidas e, por fim, uma discussão acerca dos resultados alcançados.

O objetivo desta conclusão é, portanto, apresentar um panorama dos trabalhos teóricos e práticos desenvolvidos ao longo do Projeto [EVMS], incluindo-se uma reflexão final, na qualidade de fechamento desta tese de doutoramento.

6.1 Síntese e relevância do projeto [EVMS]

O marco inicial desta investigação doutoral foram os *meme*s de internet, entidades visuais *remixadas* que atualmente povoam os *média* sociais, a partir da hipótese de que eles poderiam ter pertinência para a educação da cultura visual, uma vez que se trata de linguagens atuais e próprias dos jovens. Na medida em que nos identificamos como propagadores de pedagogias críticas e libertadoras, as potencialidades que procuramos identificar com essas linguagens relacionaram-se com a promoção de literacias para os empoderamentos culturais e políticos nos *média* sociais.

Neste sentido, e tendo como base teórica os estudos culturais, a cultura visual, os estudos de *média* e os *performance studies,* o objetivo deste projeto foi descobrir quais seriam as literacias visuais relevantes e urgentes para a construção curricular de um novo campo de intervenção pedagógica, o qual denominamos como "Educação para a Cultura Visual nos *Média* Sociais" [EVMS].

O problema central deste projeto consistiu, portanto, em identificar literacias visuais específicas ao universo dos *média* sociais, localizando os domínios que melhor pudessem atender às necessidades curriculares de uma educação crítica para a cultura visual[43].

Consideramos que esta nossa problemática é relevante para o campo de estudos da cultura visual e teoria da imagem, tendo em vista que a investigação das literacias visuais e mediáticas é mote central de diversos estudos contemporâneos de grande repercussão, tando no contexto português (Pereira, Pinto & Moura, 2015; Pereira, 2017), quanto internacional (Elkins, 2003; Jenkins, 2010, 2013; Gee, 2010;).

Entre os estudos que vêm sendo realizados em Portugal, recorremos como referência o projeto "Níveis de literacia mediática", levado a cabo pelos

[43] Questão inicial do projeto [EVMS]: "Quais seriam as competências/literacias relevantes e urgentes para uma construção curricular que vise o empoderamento visual e mediático em nosso contexto educativo?"

professores Sara Pereira, Manuel Pinto e Pedro Moura (2015), da Universidade do Minho. Essa pesquisa teve muita importância no mapeamento preliminar do nosso cenário de investigação, uma vez que pudemos observar diversas características na interação de jovens portugueses com os *média* sociais, como a existência de uma lacuna participativa, por exemplo.

Consideramos que o projeto [EVMS] tenha vindo acrescentar uma nova dimensão possível, e ainda pouco explorada, para os estudos da educação para os *média*: propusemos uma investigação circunscrita a problemas estéticos, próprios dos campos da arte e da cultura visual, desde onde identificamos o conceito de "literacias visuais para os *média* sociais". Em outras palavras, ampliamos o espectro dos trabalhos já existentes, considerando especificidades do nosso campo de investigação e intervenção profissional, a Educação para a Cultura Visual (Hernández, 2010; Duncum, 2010).

Levantamos neste projeto, portanto, questões e sub-questões que envolveram conceitos caros para o [EVMS], tais como: a imagem *remixada*[44]; as narrativas e os discursos visuais[45]; os modos de poder e empoderamento visual[46]; as performances visuais[47].

6.2 Objetivos propostos e alcançados

Tendo essas problemáticas em mente, os objetivos gerais norteadores do Projeto [EVMS] foram: 1) descobrir e mapear literacias visuais relevantes e urgentes no contexto dos *média* sociais; 2) desenvolver uma proposta

[44] "Tendo em vista os modos de criação dos memes, baseados na apropriação e la*esc* visual, como poderíamos repensar a autoria neste contexto?"
[45] "Qual o lugar dos conteúdos de média social na construção de narrativas visuais transmediáticas, relacionando iconologias visuais contemporâneas e históricas?
[46] "Observando-se as implicações relativas ao poder visual, tanto no campo das artes visuais quanto dos média, qual seria o papel da criação e propagação de conteúdos no sentido de se desmascararem possíveis agendas e discursos ocultos nas imagens?"
[47] "Como as diversas formas de performances visuais quotidianas nos média sociais poderiam ser uma mais valia para a construção de um currículo crítico?"

curricular para um novo campo artístico transdisciplinar, que denominamos como “Educação para a Cultura Visual nos *Média* Sociais” [EVMS].

Partindo destes objetivos gerais, alcançamos o s seguintes objetivos específicos ao fim deste trabalho: 1A) realizamos seis ações práticas com alunos e professores em diferentes níveis (básico, secundário e formação de docentes), onde experimentamos/descobrimos novas literacias visuais e mediáticas; 1B) realizamos uma reflexão teórica de base (teorias de fundo e focal), desde a qual pudemos solidificar a conceptualização do novo campo de intervenção pedagógica aqui proposto: a “Educação para a Cultura Visual nos *Média* Sociais”; 2A) a partir dos resultados obtidos nas ações práticas e nas investigações teóricas, redigimos e publicamos as noções elementares do currículo [EVMS] (em forma de comunicações e artigos desenvolvidos ao longo desta investigação doutoral), proposta essa passível de ser aplicada e/ou revisitada por docentes em seus contextos de sala de aula.

6.3 Resultado e Discussão

6.3.1 Discussão teórica

Por meio da reflexão teórica, pudemos compreender o nosso campo de investigação, os estudos da cultura visual, mapeando suas bases conceptuais e formas de aplicabilidade na educação artística. Neste sentido, localizamos dois grupos de obras que nos foram úteis neste sentido: o grupo das obras fundadoras da cultura visual enquanto campo de estudos, nomeadamente os textos amplamente referenciados de autores como Walter Benjamin, Stuart Hall e Roland Barthes; e o grupo das obras no “estado da arte”, de investigadores contemporâneos, como Nicholas Mirzoeff, Henry Jenkins ou, no nosso contexto português, investigadores da Educação para os *média*, como Sara Pereira e Manuel Pinto.

Entre as obras consolidadas que coletamos, localizamos os Estudos Culturais britânicos, principalmente na figura de Stuart Hall, como constituinte das

fundações primordiais do campo de estudos da cultura visual e, por conseguinte, parte imprescindível da construção do currículo [EVMS]. Estabelecemos, a partir dos estudos culturais, os conteúdos de *média* social como linguagem e discurso histórico instável, construídos por meio de diversas continuidades visuais, sendo a imagem mediática uma espécie de bricolagem/reciclagem de signos resgatados das mais variadas vivências culturais das pessoas, seja no campo religioso, político, de consumo, de representação de género, ou da arte.

À vista disso, definimos o discurso mediático no [EVMS] como expressão que, apesar de sustentar-se em códigos padronizados (a linguagem humorística dos *meme*s de internet, por exemplo), é passível de transformar-se a qualquer momento. Essas transformações ocorrem conforme as negociações simbólicas entre os seus interlocutores[48]. Um *meme* de crítica política, como a personagem Zé Povinho, por exemplo, mantém seu significado político vivo na medida em que é constantemente reutilizado e reinventado ao longo do tempo (Figura 97).

Figura 97 – *Meme*s de sátira que reciclam a imagem do Zé Povinho, personagem centenário de Bordalo Pinheiro. Fonte: Busca textual "Zé Povinho" em www.google.pt.

Alargando esse entendimento para além do universo dos *meme*s, consideramos que todos os discursos visuais mediatizados, inclusive os tidos como *artísticos*, são também instáveis em termos de significação e forma,

[48] Baseamos essa nossa asserção na proposta de Stuart Hall para a análise do discurso televisivo (Hall, 1973; 1980)

alterando-se fisicamente e espiritualmente, conforme as múltiplas reutilizações que venham a sofrer no universo dos novos *média*. Será essa volatilidade gerada pela constante reciclagem das obras, justamente, que constituirá a sua identidade ao longo do tempo.

Deste modo, definimos a criatividade mediática pela articulação de signos do passado e do presente, indo de encontro ao conceito *warburiano* de "memória", palavra central da história da arte iconológica, fundamento dos *atlas Mnemosyne* propostos por Aby Warburg e revisitado por Didi-Huberman (2003). Ao nível da imagem visual, é inegável a semelhança existente entre os atlas Mnemosynes e os resultados de pesquisas de imagens do Google (figura 98). Consideramos que aconteça, tanto na história da arte iconológica quanto no desencadeamento visual no *média* digital, uma relação conceptual entre imagens de diferentes tempos e espaços.

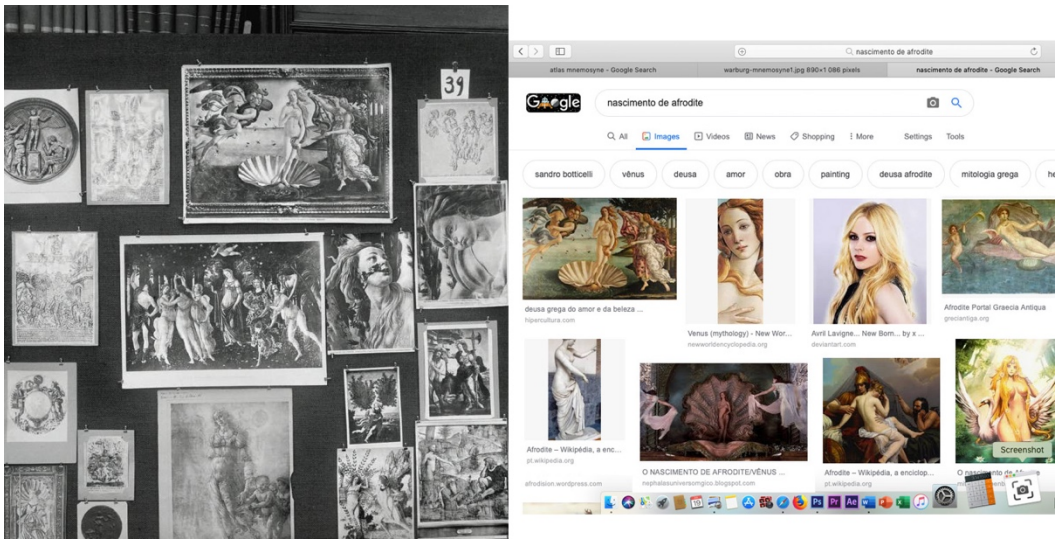


Figura 98 – Comparação da palete de número 39 do Atlas Mnemosyne de Aby Warburg com uma busca textual por imagens no Google – Fonte: Warburg Institute. Disponível em: https://warburg.sas.ac.uk

De forma análoga ao modelo iconológico, no [EVMS] as "palavras" (no exemplo acima, a palavra "Afrodite" pesquisada no Google), ao lado das "imagens" (aquelas que se desenrolam nos resultados da busca), servem como fios condutores para novos significados visuais que queiramos construir. A partir desse modelo, propusemos diversos exercícios de ação criativa e

crítica com base na relação entre imagens e palavras em nossas experiências em sala de aula[49].

Propusemos, ainda, a construção de glossários imagéticos a partir do conceito de "leitura do mundo" de Paulo Freire. Para Freire, ler o mundo ultrapassa o simples "caminhar sobre palavras", sendo uma construção de relações críticas estre as palavras e os mundos de onde elas vêm: o processo começa com o explorar do nosso mundo íntimo, aquele que construímos desde criança, para alcançar os mundos dos outros, dos mais velhos, dos estrangeiros, etc.

No caso específico dos *meme*s e demais conteúdos de *média* social baseados na prática do *remix*, os fragmentos visuais que catamos para criar nossas montagens digitais são provenientes tanto dos conjuntos de imagens quotidianas da comunicação de massa que vivenciamos desde criança (televisão, cinema, imprensa), quanto da tradição das literacias visuais fundadas na arte (história da arte).

Relembramos que um dos objetivos centrais desta investigação consistiu em desenvolver literacias mediáticas de empoderamento visual, de expressão criativa e crítica sobre os *média*. Ora, consideramos que simplesmente entender alguns modos de desencadeamento simbólico no universo imagético contemporâneo pouco contribuiria para atenuar o consumo e a propagação de estereótipos e posições ideológicas de dominação, inerentes a diversos discursos de *média*. Para promover um empoderamento criativo, propusemos que o trabalho de análise e crítica dos discursos mediáticos se realizasse por meio da criação de novos conteúdos, e não apenas pelo texto ou verbalização.

Sustentamos a asserção acerca da pulverização dos discursos dominantes nas redes com a reflexão de Lawrence Lessig (2017), onde ele disserta sobre como as redes vêm destruindo (ou desconstruindo) a noção de democracia tradicional, aquela noutrora cimentada no ocidente na segunda metade do século XX. Ao contrário do que muitos utópicos dos novos *média* esperavam,

[49] Experiências descritas nas seções "4.1 Ações com alunos" e "4.2 Ações com professores"

a eliminação do emissor centralizado (o canal de televisão ou rádio), “deu voz a uma legião de idiotas”, como pontuou Humberto Eco. O próprio criador da Web, Sir Tim Berners-Lee (2014), sublinhou que “os computadores estão a ficar mais inteligentes, mas nós não”. Neste sentido, localizamos nesta investigação uma forte tendência para o aparecimento e propagação de *meme*s políticos de desinformação.

Num contexto mediático onde, pela natureza gigantesca e descentralizada das redes, o Estado pouco ou nada pode fazer em termos de regulação de informação, julgamos que a educação para os média seja uma urgência e, quiçá, a única solução viável para os problemas políticos inerentes à desinformação. Mas não advogamos uma educação baseada simplesmente no desenvolvimento de conteúdos. Ao contrário, defendemos o desenvolvimento de múltiplas literacias que tenham como objetivo a expressão e a crítica, superando a superficialidade de um consumo visual passivo e pouco reflexivo.

Os problemas que localizamos, aos quais endereçamos as literacias mapeadas neste projeto, envolveram tanto a propagação de *fake news*, quanto a lacuna na participação criativa nos *média* sociais: apesar de as ferramentas de criação estarem disponíveis para todos, apenas uma pequena quantidade de usuários produz a maior parte dos conteúdos consumidos pela maioria das pessoas. Em outras palavras, percebemos que as funcionalidades criativas dos *média* sociais tendem a ser utilizadas por apenas alguns, ficando a maior parte das pessoas na posição do recetor. Identificamos, portanto, a necessidade de explorarem-se literacias mediáticas de empoderamento das ferramentas de interação social, tanto em nível técnico quanto criativo e político.

Como subsídio para se atingirem essas literacias, o projeto [EVMS] teve como objetivo específico construir um currículo que auxiliasse na motivação intrínseca dos alunos para a participação. Para além de uma proposta de reflexão para as práticas em sala de aula, o próprio projeto de investigação foi

um motor constante de criação e compartilhamento de conteúdos educativos para os *média* sociais.

A postura de investigar para e pela prática artística (ou mediática) vai de encontro à abordagem dos *Performance Studies* descrita por Richard Scherchner (2012; 2013). Com as analogias entre jogo, ritual e vida social, delineou-se a noção de que as vivências mediáticas seriam equivalentes às do jogo e do espetáculo, com os sujeitos manifestando-se conforme suas personagens, adequando-se às normas e contextos.

Com os *Performance Studies* refletimos, desde um ponto de vista mais contemporâneo, nos conteúdos dos *média* pós-massivos enquanto veículos para ideologias, de forma análoga ao identificado nos estudos relativos aos *média* de massa: no ritual religioso há, comumente, a perceção entre os crentes de que as representações de dogmas são reais: apesar de *ahistórico*, o mito religioso é definidor da realidade nesses contextos sociais, sendo seus signos reproduzidos de forma descentralizada entre os atores sociais.

A partir da proposta de Richard Schechner, analisamos como performances os diversos ritos praticados junto aos *média* sociais, sejam as construções dos diversos perfis, a predominância da tipografia “Impact” nos *meme*s, ou a linguagem hegemónica do estilo vlogueiro no Youtube (o jovem *talkinghead* em seu quarto). Acima de tudo, localizamos o papel do professor e do aluno enquanto performers, envolvidos profundamente nos processos de criação e compartilhamento de conteúdos de *média* social.

6.3.3.2 Resultados das ações de campo com alunos e professores

Se na teoria construímos as fundações deste projeto, com a prática erguemos os seus pilares, configurando a forma e a habitabilidade do currículo [EVMS]. Com as ações práticas tivemos a oportunidade de compreender nossos problemas de investigação no terreno. A partir da relação entre as hipóteses iniciais e a sua revisão pela experiência, construímos soluções e propostas situadas, as quais deram origem à nossa proposta curricular.

Como subsídio para identificar os contributos obtidos no campo, localizamos o conceito de *Insights,* neologismo utilizado pelos sites de redes sociais para designar informações pertinentes obtidas através dos rastros deixados pelos utilizadores nas vivências do dia-a-dia. Se no mundo do marketing digital os *Insights* valem muito dinheiro para o direcionamento de anúncios, no currículo [EVMS] eles têm valor simbólico, relacionado à troca de ensino/aprendizagem. Ou seja, com os *insights* deixados pelos nossos alunos, nós professores aprendemos a construir currículos mais envolventes e conectados com a realidade. Tendo isso em mente, selecionamos os seguintes *insights* obtidos em nossas experiências, os quais serviram de norte para a construção curricular do [EVMS].

A) Insights obtidos na 1a ação – Existência de uma lacuna participativa; problemas na perceção do que significa participar em conversas visuais por meio de conteúdos de *média* social. Apesar de possuírem os meios (telemóveis e computadores), a maior parte dos alunos investigados não evidenciou ter o hábito de criar conteúdos complexos de *média*, restringindo-se a dar likes, publicar *selfies* e comentários. Os docentes participantes evidenciaram ter por hábito criar e adaptar conteúdos didáticos, como Powerpoints e vídeos online. Evidenciaram, entretanto, uma falta de habilidade em incorporar contributos dos alunos neste processo.

Literacias relacionadas: capacidade para a participação expressiva e crítica nos *média* sociais, o que passa diretamente pela habilidade de se comunicar/expressar com imagens. A prática do *remix* visual surge, neste ponto, como recurso ideal para suprir essas lacunas participativas, gerando a auto conscientização e a instrumentalização para a produção de discursos visuais críticos e adequados aos contextos dos *média* sociais – **empoderamento visual e mediático**.

B) Insights obtidos na 2a ação – Os temas abordados nos conteúdos *remixados* foram considerados elementos fundamentais para motivar a participação online. Os alunos apontaram as temáticas tratadas nos conteúdos de *média* como componente crucial para um maior envolvimento

social. Os temas (ou assuntos) foram considerados, inclusive, como algo até mais importante do que a qualidade gráfica ou formal das imagens produzidas. Neste sentido, percebemos que há, no universo da criação de conteúdos para *média* social, um afastamento da perceção tradicional da qualidade artística baseada na qualidade gráfica, algo que percebemos como ainda muito forte nas escolas, e uma aproximação para um espaço mais contemporâneo, que valoriza a imagem enquanto discurso e significado.

Literacias relacionadas: habilidade para identificar e articular temas socialmente relevantes – **temas transversais** – para a criação de conteúdos visuais de *média* social, no sentido de promover envolvimento social com a comunidade escolar. O objetivo é que a criação visual deixe de ser um mero exercício de virtuosismo gráfico (como costumavam ser as atividades da educação visual tradicional, do traçado de retas, da divisão de circunferências ou de criação de ovais e espirais) para tornar-se expressão de crítica social pela imagem. Não há, portanto, bom ou mau desenho, mas imagem *transmediada* que expressa, identifica e critica.

C) Insights obtidos na 3a ação: necessidade de integração curricular das áreas de educação para os média e educação visual. Há, no âmbito da "Educação para a Cidadania", um referencial específico da Educação para os média, atualmente em vigor em Portugal. Este currículo, apesar de pertinente, apresenta-se centrado no mundo da comunicação social massiva, principalmente no âmbito da receção crítica de notícias. Há, como verificamos ao aplicar este referencial no terreno, uma carência em relação aos *média* visuais não profissionais, ou de uma abordagem mais específica para a criação compartilhada de imagens pelos utilizadores comuns nos *média* sociais, algo que hoje, por uma questão numérica (não é difícil deduzir que existam mais amadores do que profissionais nas redes), ultrapassa o volume da criação profissional de *média*.

Literacias relacionadas: ao nível do professor, localizamos a competência de relacionar conhecimento da história da arte canónica e as literacias visuais que envolvem processos de criação de imagens de *média* social. Como vimos

em diversos exemplos ao longo desta investigação, a reflexão pela cultura visual faz-se pela memória com imagens. Percebemos o Selfie, por exemplo, como continuidade simbólica da tradição do autorretrato na pintura. Consideramos como possível e de extrema pertinência, no seio de uma Educação para a Cultura Visual nos *Média* Sociais, construírem-se relações sígnicas e sociais entre as artes visuais e a criatividade nos conteúdos de *média* social contemporâneos.

Ademais, se a imagem expressa, ela pode ser também um modo de evidenciar a avaliação bidirecional, tanto por parte do aluno, como par parte do professor. Na terceira ação de campo experimentamos, neste sentido, um modelo de avaliação baseado na imagem. Com isso, procuramos mapear a habilidade de avaliação por meio de imagem, num modelo visual de avaliação. Neste modelo, questões e respostas baseiam-se na imagem, no molde das conversas visuais que estudamos nos sites de redes sociais.

6.4 Considerações finais

Relatamos, neste capítulo final, as bases fundamentais, as justificativas, as questões e sub-questões de investigação, bem como os procedimentos levados a cabo ao longo deste projeto doutoral.

Os objetivos deste projeto de investigação doutoral, aqui apresentados e respondidos em linhas gerais, foram: 1) descobrir e mapear competências visuais relevantes e urgentes no contexto dos *média* sociais; 2) desenvolver uma proposta curricular para um novo campo artístico transdisciplinar, que denominamos como “Educação para a Cultura Visual nos *Média* Sociais” [EVMS].

No sentido de mapear as competências/literacias visuais relevantes e urgentes no contexto dos *média* sociais, iniciamos este projeto desenvolvendo uma investigação teórica preliminar, com o objetivo de delimitar nosso objeto de investigação: os conteúdos visuais de *média* social, nomeadamente os *meme*s de internet. A investigação teórica teve um papel essencial no sentido

de localizarmos a relevância da nossa temática, observando sua continuidade teórica com os estudos culturais e a cultura visual contemporânea. Neste sentido, recorremos a um modelo baseado na releitura de conceitos fundamentais desenvolvidos para os *média* de massa, como o modelo Encoding Decoding de Stuart Hall, por exemplo, transpondo-os ao nosso objeto de investigação, os *meme*s e demais conteúdos remisturados nos *média* sociais.

Para além da conceptualização de base do nosso objeto, tratamos de circunscrever nosso campo de atuação, os estudos da cultura visual e seu desdobramento na construção curricular em educação artística.

Ainda para responder o primeiro objetivo, o mapeamento das competências visuais e mediáticas para os *média* sociais, colocamos em prática uma série de experiências de campo, procurando localizar necessidades e habilidades próprias para a utilização dos *meme*s em propostas curriculares da nossa área. Considerando os modelos metodológicos da investigação-ação e da etnografia para a internet, com os quais no identificamos, reconhecemo-nos como investigadores/professores, sendo a nossa prática pedagógica ação análoga ao trabalho do cientista: identificamos os problemas, traçamos objetivos e estratégias, experimentamos na prática e avaliamos o resultado.

No espaço concreto do projeto [EVMS], nossos resultados consistiram nos insights, pegadas e vestígios deixados pelos alunos e por nós mesmos nesse caminhar pedagógico, tanto no caminhar pelas aulas e vivências, quanto no caminhar pelas palavras e imagens da nossa reflexão teórica. Da coleta e interpretação desses vestígios todos, construiu-se (e continua a construir-se) a proposta curricular [EVMS], objetivo final deste projeto de doutoramento.

Referências

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: UCM

Álvarez, R. U. (2011, dez. 13). Ética de la investigación en ciencias sociales. Ponencia em el 1º Coloquio Ética e Investigación Universidad de Antioquia [ficheiro de vídeo]. Disponível em: https://youtu.be/WoNtd697EZk

Aristimuño, F. (2013). Os *meme*s na representação de identidades adolescentes - Uma proposta de pensamento acerca do "eu" em uma aula de arte. *Revista Matéria Prima - ULisboa,* 1 (2), 80-88. Disponível em: http://materiaprima.fba.ul.pt/arquivo.htm

Aristimuño, F. (2014) O *meme* como expressão popular no ensino de arte: Alguns pensamentos e conceitos base do projeto de pesquisa EVMS. *Art&*. 12 (16). Disponível em http://www.revista.art.br/site-numero-15/12.pdf

Aristimuño, F. (2016a). As culturas do *remix* e da contribuição no ensino de artes: uma experiência de criação de social videos online com alunos do ensino secundário. *Revista Matéria Prima* – Ulisboa, 4 (1), 152-160. Disponível em: http://materiaprima.fba.ul.pt/MP_v4_iss1.pdf

Aristimuño, F. (2016b). O social *média* como veículo da obra de arte total de Ana Pérez-Quiroga. *Revista Estúdio, Artistas sobre outras Obras*. 7 (15): 65-72

Aristimuño, F. (2017). Interpretación de imágenes en social média: una propuesta de desarrollo curricular para el análisis y creación de contenidos sociales en la enseñanza secundaria. In M. Méndez; R. D. Somavilla; A. Sancho. (Org.) *Comunicaciones científicas de la VII edición del congreso internacional sobre redes sociales Comunica2* (pp. 77-87). Valência: UPV

Aristimuño, F. (2018). *Meme*s, social videos, infográficos, citações: conteúdos visuais das redes sociais como proposta curricular para as artes visuais no ensino secundário. *Revista Matéria Prima*. 6 (1): 70-83

Barbosa, A. M. (2018, Julho). *Arte/Educação ou Educação Artística na América Latina*. Comunicação apresentada no VII Congresso Internacional Matéria Prima, Lisboa

Barthes, R. (1957 [2001) *Mitologias*. Trad. Rita Buongermino e Pedro de Souza. – 11ª. Ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil

Barthes, R. (1964 [1990]). A Retórica da Imagem. In *O óbvio e o obtuso: ensaios sobre fotografia, cinema, pintura, teatro e música*. Trad. Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Baudrillard, J.(1977 [2007]). *A sociedade de consumo*; trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70.

Benjamin, W. (1936 [1999]). The work of art in the age of mechanical reproduction. In S. Hall & J. Evans (ed.) *Visual Culture: The reader*. London: Sage Publications

Berger, J. (1972) *Ways of Seeing*. Londres: Penguin

Blackmore, S. (1999). *The Meme Machine*. Oxford: Oxford University Press

Bohman, J. (2016). Critical Theory. In: E. Zalta (Ed.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2016 Edition).

Botes, C. & Jackson, P. (diretores). (1995). Forgotten Silver [filme]. Auckland : New Zealand Film Commission.

Brydon-Miller, M. & Coghlan, D. (2018) First-, second- and third-person values-based ethics in educational action research: personal resonance, mutual regard and social responsibility,Educational Action Research, DOI: 10.1080/09650792.2018.1445539

Buckingham, David (1996) Critical Pedagogy and Média Education: A Theory in Search of a Practice, *Journal of Curriculum Studies* 28: 627-650.

CARN (2018). Collaborative Action Research Network 2018, Manchester. Disponível em: https://carnconference.wordpress.com/conference-theme/

Costa, F.; Viseu, S. (2008). Formação-Acção-Reflexão: Um modelo de preparação de professores para a integração curricular das TIC. In F. Costa; H. Peralta; S. Viseu (Eds.), *As TIC na Educação em Portugal. Concepções e práticas.* (pp. 238-258). Lisboa: Porto Editora

Coutinho, C. *et al* (2009). 'Investigação-acção – metodologia preferencial nas práticas educativas.' *Revista Psicologia, Educação e Cultura - UMinho*. 13 (2). Disponível em: http://hdl.handle.net/1822/10148

D'Ancona, M. (2018). *Pós-verdade. A nova guerra contra os fatos em tempos de fake news*; tradução Carlos Szlak. Burueri: Faro Editora

Dawkins, R. (1976 [2006]). *The selfish gene. 30th anniversary edition*. N. York: Oxford University Press.

Derrida, J. (1972 [1988]). *Limited Inc.* Evanston: Northwestern University Press

Derrida, J. (1992 [2008]). Jonathan Rée talks to Jacques Derrida [entrevista em video]. Talking liberties. London: BBC Channel 4. Disponível em: https://youtu.be/7s8SSilNSXw

Dery, M. (2002). Culture Jamming and Semiotic Terrorism. In T. Jordan, *Activism!: Direct Action, Hacktivism and the Future of Society* (pp.101– 18). Londres: Reaktion Books.

Dery, M. (2010, October, 8). *Culture Jamming: Hacking, Slashing and Sniping in theEmpire of Signs.* [Mensagem de blog]. Disponível em: http://markdery.com/?page_id=154

Didi-Huberman G. (2009). *La imagen superviviente – Historia del arte y tiempo de los fantasmas según Aby Warburg*. Trad. J. Calatrava. Madrid: Abada Editores

Didi-Huberman G. (2012). Quando as imagens tocam o real. *Pós: Belo Horizonte*, 2(4)

Doran, G. T. (1981). "There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives". Management Review. AMA FORUM. 70 (11): 35–36.

Duncum, P. A. (2015) Seven Principles for Visual Culture Education. *Art Education*, 63(1), 6-10

Edmonds, B. (2005). The revealed poverty of the gene-*meme* analogy – why *meme*tics per se has failed to produce substantive results*. Journal of Memetics - Evolutionary Models of Information Transmission*, 9 [Cons. 2018-01-11]. Disponível em: http://cfpm.org/jom-emit/2005/vol9/edmonds_b.html

Elkins, J. (2003). *Visual Studies: A Skeptical Introduction*, New York: Routledge.

Engel, G. I. (2000) 'Pesquisa-ação'. *Educar*. 23 (16). Disponível em: http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2045

Fiske, J. (1982 [1998]). *Introdução ao estudo da comunicação.* Trad. Maria Alves [4ª. ed]. Lisboa: Asa

Fleck, A. (2017). Afinal de contas, o que é teoria crítica? *Princípios Revista de Filosofia.* V.24, N. 44. Natal: UFRN, Doi: 10.21680/1983-2109.2017v24n44ID12083

Fragoso, S. *et al* (2011). *Métodos de pesquisa para internet*. Porto Alegre: Sulina

Freire, P. (1977, maio 5). Não há educação neutra. *O Jornal*, 13-14. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1283

Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.

Gee, J. P. (2010). "A Situated-Sociocultural Approach to Literacy and Technology". In E. Baker (Ed.), *The New Literacies: Multiple Perspectives on Research and Practice*, pp. 165–193. New York: Guilford Press

Giroux, H. A. (2004). Critical Pedagogy and the Postmodern/Modern Divide: Towards a Pedagogy of Democratization. *Teacher Education Quarterly*, 31 (1), 31-47. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/23478412

Gómez, C. & Aristimuño, F. (2008). Zuca & Tuga – Falamos a mesma língua? [Consult. 2015-02-10] *média* social/vídeo. Disponível em: http://youtu.be/Ina1hS5r6Bg

Hall, S. (1973). Encoding and decoding in the television discourse. In *Training in the critical reading of television language*. Council of Europe Colloquy. University of Leicaster, Sept. 1973. Disponível em: https://goo.gl/f8Ntxx

Hall, S. (1979) Encoding/Decoding. *Culture, Média, Language Working Papers in Cultural Studies*, London: Hutchinson

Hall, S.; Evans, J. (1999). *The Visual Culture Reader*. London: Sage Publications

Hall, S. (2010). *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales.* E. Retrepo, C. Walsh y V. Vich (eds.). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Andina Simón Bolívar, Instituto de Estudios Peruanos
Hernández, F. (2009) *Espigadoras de la cultura visual*. Barcelona: Octardes
Hight, C. (2008) Mockumentary: A Call to Play, in Thomas Austin and Wilma de Jong (ed.), *Rethinking Documentary: New Perspectives, New Practices*. Berkshire: Open University Press.
Hine, C. (2013, Jul. 02). Christine Hine on Online Research Methods [ficheiro de vídeo]. Disponível em: https://youtu.be/No8RZOebhX8
Hine, C. (2015). *Ethnography for the Internet: Embedded, Embodied and Everyday*. Londres: Bloomsbury Academic
Hockney, D. (2001). *Secret Knowledge. Rediscovering the lost techniques of the Old Masters*, London: Thames and Hudson Ltd
Hopkins, D. (2008). *A teacher's guide to classroom research*. Londres: Open University Press.
Horkheimer, M., (1937 [2002]). Traditional and Critical Theory. In *Critical theory; selected essays*. Trad. Matthew J. *et al.* N. York: Continuum
INE (2016). *The proportion of mobile internet users doubled in 4 years*. Lisboa, Portugal: INE, Instituto Nacional de Estatística.
Inocencio, L.; Aristimuño, F.; Franco, J. C. M. S. (2017). A CULTURA HUE BR: *meme*s, apropriações, humor e representação identitária em sites de redes sociais. In: M. I. Vassallo de Lopes; N. Ribeiro; G. S. Castro; C. D. Burnay. (Org.). *Comunicação, diversidade e tolerância*: e-book IBERCOM 2017. 15ed. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, pp. 2755-2779.
Inoue, A. (1999). 'Temas Transversais'. Revista de Educação do Cogeime., 9. (16) ISSN 2358-9280. DOI: 10.15599/0104-4834/cogeime.v8n15p21-30
Jenkins, H. (2010). Confronting the challenges of Participatory Culture. Média Education for the 21st Century. Massachusetts: MIT Press
Jenkins, H.; Ford, S.; Green, J. (2013), *Spreadable Média: Creating Meaning and Value in a Networked Culture*, New York: New York University Press
Jenkins, H. (2013, May 07). *Henry Jenkins on Participatory Culture (Big Thinkers Series)*. [ficheiro em video] Disponível em: https://youtu.be/1gPm-c1wRsQ
Jenkins, H.; Mirzoeff, N.; King, R. (2015) New Média: Encoding, Decoding, Coding. In *Policing the Crises: Stuart Hall and the Practice of Critique*. Barnard College and SUNY Stony Brook, Manhattan Campus, N. York, 24-26 Set. 2015. Disponível em: https://vimeo.com/144861414
Jenkins, H. (2016, June 09). Tracing the Roots of Média Literacy: Raymond Williams and John Fiske [mensagem de blog]. Disponível em: http://henryjenkins.org/blog/2016/06/tracing-the-roots-of-média-literacy-raymond-williams-and-john-fiske.html
Journal of *Meme*tics – Evolutionary Models of Information Transmission (1997-2005). Disponível em: http://cfpm.org/jom-emit/
Klein, N. (2017, Apr. 12). *Naomi Klein: How to Jam the Trump Brand*. [ficheiro em vídeo]. Disponível em: https://youtu.be/-mxExkIVw-c
Lemos, A. (2007). 'Cidade e mobilidade. Telefones celulares, funções pós-massivas e territórios informacionais.' In: Matrizes, Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação., USP, Vol.1 n.1 São Paulo, 2007.
Lessig, L. (2009). *Remix: making art and commerce in the hybrid economy*. London: Penguin
Lessig, L. (2017, Aug 10). *How the Net destroyed democracy | Lawrence Lessig | TEDxBerlinSalon* [ficheiro em vídeo]. Disponível em: https://youtu.be/rHTBQCpNm5o
Lewin, K. (1946), Action Research and Minority *Problems. Journal of Social Issues*, 2: 34-46. doi:10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x
Lewin, K. (1988). La teoría del campo en la ciencia social. Barcelona: Paidós
Livingstone, S. (2004). What is média literacy? *Intermédia*, 32 (3). pp. 18-20. Disponível em: http://eprints.lse.ac.uk/1027/

Lyotard, J. F. (1988 [1997]). *O inumano*; trad. Ana Cristina Seabra e Elisabete Alexandre. 2 ed. Lisboa: Estampa
Marisa Monte (1991). Diariamente. In *Mais* [Audio Compact Disc]. Rio de Janeiro: Phonomotor Records/EMI
McCormick, R. and James, M., (1988) Curriculum Evaluation in Schools. Second ed. London: Routledge
McLaren, P. (1997) A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas
Méndez M. C.; Somavilla D.; Sancho, A. [org] (2017). *Comunicaciones científicas de la VII edición del congreso internacional sobre redes sociales Comunica2* (251p.). Valência: UPV. (ISBN: 978-84-945855-3-1)
Miller, D., Costa, E., Haynes, N. *et al* (2016). *How the world changed social média*. Londres: UCLPress
Ministério da Educação e Ciência [MEC] (2006) Portaria1315/2006 de 23 de Novembro. Diário da República, 1a série, n 226. Disponível em: dre.pt/application/conteudo/545037
Ministério da Educação e Ciência [MEC] (2017) Despacho 6478/2017, de 26 de julho. Diário da República, 2a série, n 143. Disponível em: dre.pt/application/conteudo/107752620
Mirzoeff, N. (1998) What is Visual Culture? in N. Mirzoeff (ed.) *The Visual Culture Reader*. New York: Routledge.
Mirzoeff, N. (1999*) Introduction to visual culture*. New York: Routledge.
Mirzoeff, N. (2015) *How to see the world*. London: Pelican.
Miskolci, R.; Campana, M. (2017) "Ideologia de género": notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Sociedade e Estado*. V.32 N.3. doi: 10.1590/s0102-69922017.3203008
Mota, D. (2012). Portugal a Preto e Branco: A Exposição do Mundo Português. Academia RTP. [ficheiro em vídeo]. Disponível em: http://ensina.rtp.pt/artigo/exposicao-do-mundo-portugues/
Myrick, D. & Sánchez, E. (diretores). (1999). *The Blair Witch Project* [filme]. Los Angeles: Haxan Films
Oliver, P. (2010). The student's guide to research ethics. Londres: Open University Press.
Onwuebbuzie, A. J. (2000), 'Positivists, post-positivists, post-structuralists, and post-modernists: Why can't we all get along? towards a framwork for unifying research paradigms': Annual Meeting of the Association for the Advancement od Educational Research, Ponte Vedra, FL, 2000. Ponte Vedra: Opinion Papers (129) – Speech/Meeting Papers (150) [Consult. 2014-01-12]. Disponível em <URL: https://www.zotero.org/barbrad/items/itemKey/CTS88TB9 >
Ouellette, L. (2013). *The Média Studies Reader*. New York: Routledge
Pereira, S., Pinto, M., Madureira, E., et al (2014). *Referencial de Educação para os média para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Lisboa: ME-DGE.
Pereira, S. Pinto, M. & Moura, P. (2015). *Níveis de Literacia Mediática: Estudo exploratório com jovens do 12.o ano.* Braga: Centro de estudos de Comunicação e Sociedade.
Pereira, S. (2017). Competências de Literacia Mediática: O caso de alunos portugueses no final da escolaridade obrigatória. In Actas III Congreso Internacional de Educación Média y Literacia Digital, Segivia, Espanha, 15-17 de junho 2017 (pp. 524-525). Universidad de Valladolid.
Pinto, M. (coord); Pereira, S.; *et al* (2011). Educação para os média em Portugal: experiências, actores e contextos. Minho: UMinho. Disponível em: http://hdl.handle.net/1822/44959
Pinto, M.; Pereira, S. (2015, mar, 06). O Referencial de Educação para os média. Webinar DGAE [ficheiro de vídeo]. Disponível em: https://webinars.dge.mec.pt/webinar/o-referencial-de-educacao-para-os-média
Queiroz, J. P. (2007). *Ideologia: os enviesamentos estereotípicos na publicidade televisiva, em Portugal, em 2003* (Tese de Doutoramento). Disponível no Repositório da Universidade de Lisboa (URI http://hdl.handle.net/10451/666)
Recuero, R. (2009). *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina.

Reis, V. (2011). “O Ecrã Barroco: Máquinas Ópticas, Máquinas Celestiais e a Moderna Cultura Visual”. Arte & Sociedade (Quinto Ciclo de Conferências): Actas das Conferências. Lisboa: Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa; p. 394-414.

Schechner, R. (2013) *Performance Studies: An Introduction*. 3rd edition. N. York: Routledge

Schechner, R. [Routledge Companion Websites]. (2012, dez 17). *Performance Studies: An Introduction* - Performativity [Ficheiro de vídeo]. Disponível em: https://youtu.be/Wm3kvxRFS58

Scolari, C. A. (2018). Transmédia Literacy: Rethinking Média Literacy in the New Média Ecology. In F. Matthew, & R. GAmbarato (Edit.) *The Routledge Companion to Transmédia Studies.* N. York: Routledge. Disponível em: https://transmédialiteracy.org/

Simon, R. (1987). Empowerment as a Pedagogy of Possibility. *Language Arts, 64*(4), 370-382. Disponível em: http://www.jstor.org/stable/41961618

Spivey, N. (2005) How Art Made The World – A journey to the origins of Human Creativity. N. York: Basic Books

Thiollent, M. J. (2011). Metodologia da pesquisa-ação. 18. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados.

Time (2015, Junho 16) Donald Trump's Presidential Announcement Speech. Los Angeles Times. Disponível em: https://time.com/3923128/donald-trump-announcement-speech/

Van Djick, J. (2013). *The Culture of Connectivity. A Critical History of Social Média*. N. York: Oxford University Press

Van Djick, J. (2016, Mar 11). From a Culture of Connectivity to a Platform Society. London School of Economics and Political Science (LSE) [ficheiro em vídeo]. Disponível em: https://youtu.be/ahEXaHihG2Q

What is Engagement definition. (2012). In: *The digital marketing glossary*. [online] Toronto: ABC Netmarketing. Disponível em: http://www.digitalmarketing-glossary.com/What-is-Engagement-definition .

Williams, R. (1958 [1989]) Culture is ordinary in R. Williams (1989) *Resources of Hope*, London: New Left Books, 3-18.

Wodak, R. (2002). Aspects of Critical Discourse Analysis. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 36, 5-31.

Wright, J. (2015, 20 de março) How Pink Became a Color for Girls. Blame World War II. *Racked*. Disponível em https://www.racked.com/2015/3/20/8260341/pink-color-history

Zychowicz, J. (2012). The Global Controversy over Pussy Riot: An Anti-Putin Women’s Protest Group in Moscow. II Journal University of Michigan. 2 (1), Disponível em: http://hdl.handle.net/2027/spo.11645653.0002.104

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE BELAS-ARTES

EDUCAÇÃO PARA A CULTURA VISUAL NOS *MÉDIA* SOCIAIS [EVMS]

O *meme* e a cultura do *Remix* no desenvolvimento de competências para o empoderamento visual e mediático nos ensinos básico e secundário

APÊNDICES

Felipe Teixeira Aristimuño

Doutoramento em Belas-Artes
Especialidade de Multimédia

Tese orientada pelo Prof. Doutor João Paulo Queiroz,
especialmente elaborada para a obtenção do grau de doutor

2019

Apêndice A

Plano de trabalhos do Projeto [EVMS]

Curso de Doutoramento em Belas-Artes_2014/2015 (revisto em 2017)

Seminário de Investigação Orientada

[Programa de Trabalhos]

Felipe Aristimuño

5718

Especialidade: Multimédia

[2015] (revisto em 2017)

Programa de trabalhos

1. Título do programa de trabalhos

Educação para a Cultura Visual no *Média* Social – O meme e a cultura do remix no desenvolvimento de competências para o empoderamento visual e mediático nos ensinos básico e secundário (EVMS)

Domínio científico: Multimédia

Nome do orientador: Professor Doutor João Paulo Gomes de Araújo Queiroz

Data de início do programa de trabalhos: Setembro de 2015

2. Sumário

Investigamos, no âmbito deste projeto doutoral, modos de expressão visual utilizados nos *média* sociais, tendo como foco os conteúdos digitais remixados conhecidos como memes, observando suas potencialidades enquanto linguagem capaz de promover o empoderamento político e cultural de diversos atores nas redes sociais. O objetivo deste trabalho é construir uma proposta curricular para o ensino de artes com os *média* sociais, fundamentando-se nos estudos da cultura visual e dos *média*, no sentido de descobrir quais seriam as competências relevantes e urgentes para o empoderamento visual e mediático em nosso contexto educativo. A partir de uma abordagem metodológica baseada na investigação-ação e na etnografia para a internet, construímos este plano de trabalhos teórico/prático no qual propomos uma série de ações em escolas cooperantes, a fim de discutir e experimentar com os atores no terreno diferentes respostas a essa questão. Com base nos diálogos e resultados nestas ações, conceber-se-á a proposta curricular que denominamos como Educação Visual em *Média* Social [EVMS], atendendo demandas urgentes e relevantes às áreas curriculares de educação visual, ensino da multimédia e educação para os *média*.

3. Estado da Arte

Richard Dawkins, em 1976, definiu a partir do termo grego "mimeme" o conceito de "meme", uma unidade mínima de conhecimento/imitação, análoga ao gene biológico, que compõe o caldo da cultura humana (1976/2006: 189). Os memes, conforme Dawkins, podem ser melodias, ideias, slogans, modas de vestiário e até deuses, que se propagam pelo processo de imitação, pulando de cérebro para cérebro, sofrendo mutações ao longo desse processo. Susan Blackmore (1999), por sua vez, sustenta que a evolução da humanidade tem sido conduzida por esses fragmentos de propagação cultural (os memes). Segundo a autora, as pessoas são como máquinas reprodutoras de ideias, sendo a imitação uma forma de aprendizagem. Neste sentido, a sociedade atual seria o resultado de memes criados e imitados ao longo da história, uma vez que quando uma ferramenta ou ideia serve para algum propósito, a tendência é que ela seja copiada. Esse campo de estudo, fundado por Dawkins e Susan Blackmore, entre outros, no Reino Unido da Grã-Bretanha, foi denominado como "memética", com seus estudos desenvolvendo-se até meados dos

anos 2000 pelo "*Journal of Memetics - Evolutionary Models of Information Transmission*" (1997-2005).

O conceito de "meme" voltou a emergir na segunda década do século XXI, porém agora afastado do campo da memética, inserido no contexto de vários campos de estudo (estudos culturais, cultura visual, cibercultura etc) para definir o fenômeno da criação e propagação de pequenos conteúdos digitais que integram as mídias sociais da Internet. Raquel Recuero (2009) afirma que os "memes nas redes sociais" funcionam como os "memes" definidos por Dawkins, replicando-se também da mesma maneira, consoante à longevidade, fecundidade e fidelidade da cópia (DAWKINS, 1976/2996: 190). Agora, entretanto, o veículo entre os cérebros receptores é a Internet. Os memes na Internet expandem-se de maneira extremamente rápida, atingindo milhões de replicações em poucos dias e até horas, rompendo as barreiras de língua e espaço (Imagem 1).

Imagem 1: *meme*s extraídos da rede social Facebook – 29 de set. de 2014

Diversos autores em língua inglesa têm vindo a estudar e definir o fenômeno dos memes nas redes sociais da Internet, como Gleik (2011), Garry (2012), Mims (2013), Coscia (2013) etc. Por ser um campo novo, percebemos a existência de uma lacuna de estudos consolidados acerca dos memes na Internet em língua portuguesa, principalmente no campo das artes visuais e do ensino artístico. Como pretendemos gerar articulações com investigadores que estudem este tema em língua portuguesa, listamos a seguir algumas investigações com as quais percebemos afinidades conceituais.

No campo das ciências da comunicação, destacamos as investigações de Luana Inocêncio, Camila Lopes e Cláudio Paiva (Investigadores e docentes da Universidade Federal da Paraíba, Brasil) sobre o desenvolvimento da linguagem dos memes (INOCÊNCIO e PAIVA, 2014) e sua característica virais potenciais nas redes sociais (INOCÊNCIO e LOPES, 2014). Para esses autores, o meme desenvolve-se como uma nova forma de comunicação multimídia (visual, sonora e textual), compondo novos dialetos, articulando imagem e texto com padrões e códigos próprios de grupos, com especial destaque para o "tiopês", uma forma de comunicação abreviada (que começou com as abreviações na era do telex) e hoje desenvolve-se de forma expressiva em redes sociais, transcendendo as barreiras regionais.

As investigações de Patrícia Dias da Silva (docente da Escola Superior de Comunicação da Universidade Aberta de Lisboa), também do campo das ciências da comunicação, centralizam-se na prática do "remix" com memes no Youtube, observando o potencial de sátira e crítica política pela recontextualização de vídeos nessa plataforma (SILVA, 2014). Como exemplo de meme audiovisual, Silva apresenta o "*the Downfall meme*", que consiste em um trecho de um filme onde Adolph Hitler dá ordens a seus

soldados (em alemão) "remixado" por milhares de usuários no Youtube com novas legendas satíricas. Patrícia Dias da Silva compara o meme de sátira política com a caricatura na era da imprensa (SILVA e GARCIA, 2012: 89), observando que no meme da Internet a produção da sátira visual é colaborada e descentralizada.

Com investigações que abarcam a comunicação, cognição e educação, destacamos os estudos das mídias pós-massivas de André Lemos (2014, 2010), Investigador da Universidade Federal da Bahia. André Lemos descreve o fim do emissor centralizado (mídias tradicionais) como a principal característica da cibercultura. A mídia pós-massiva é, neste sentido, o meio de comunicação que une as características interpessoais (como acontecia no telefone e no telex) e massivas (televisão e jornais), fundindo receptores e emissores. Neste contexto, o meme desenvolve-se como conteúdo produzido e consumido pela massa.

4. Objectivos

Pretendemos investigar as linguagens visuais utilizadas nos *média* sociais, tendo como foco a criação e propagação de conteúdos digitais conhecidos como memes nas redes sociais, observando suas potencialidades criativas e de empoderamento, visando desenvolver o estudo dos memes na literatura especializada para gerar, simultaneamente, novas propostas de ações arte/educativas em redes sociais. O objetivo final deste projeto de investigação é o desenvolvimento de uma proposta curricular, o "Currículo [EVMS]", relacionado às áreas curriculares de Educação visual, Ensino da Multi*média* e História das Artes Visuais.

Pensando nas problemáticas do ensino de arte para a compreensão crítica da cultura visual (HERNANDEZ, 2009) (ACASO, 2009) e no estudo das representações das identidades nas mídias sociais, tomamos como **objetivo geral** desta investigação responder às seguintes questões:

1) "Quais seriam as competências relevantes e urgentes para uma construção curricular que vise o empoderamento visual e mediático em nosso contexto educativo?"? (questão inicial da investigação)

2) "Tendo em vista os modos de criação dos memes, baseados na apropriação e remixagem visual, como poderíamos repensar a autoria do artista neste contexto?"

3) "Observando-se as implicações relativas ao poder visual, tanto no campo das artes visuais quanto da comunicação massiva (os meios de comunicação *broadcast*) e pós-massiva (os *média* sociais), qual seria o papel da criação, crítica e propagação de conteúdos de *média* social no sentido de um empoderamento visual e mediático?

4) "Seriam as diversas formas de performances visuais e mediáticas um meio para o empoderamento social? Como?"

4.1 Objetivos específicos

- Clarificar, através de pesquisa bibliográfica e produção textual, os conceitos de "meme", "*média* social" e "empoderamento", descrevendo sua contextualização no

campo dos estudos da cultura visual, focalizando a pesquisa ao contexto nacional e internacional;

- Pensar na possibilidade educativa dos memes a partir da sua relação conceptual com os *learning objects*, tendo em conta seu papel instrucional e de construção identitária;

- Definir e mapear os principais tipos de conteúdos visuais das redes sociais, no sentido de delimitação para o desenvolvimento curricular.

-A partir desse mapeamento, propor uma metodologia de classificação e indexação dos memes que possuam possibilidades educativas (relação com propostas curriculares).

- Desenvolver ações educativas a partir desta pesquisa na FBAUL, e em escolas do ensino básico.

- A partir do estudo de caso das ações educativas propostas e das pesquisas teóricas, criar a proposta curricular "Educação para a Cultura Visual no *Média* Social".

5. Descrição detalhada

5.1 Contextualização do tema

O gérmen da proposta de investigar os memes surgiu a partir do meu trabalho como pesquisador no projeto APRENDI (Aprendizagem dinamizada por objetos tendo a arte como fio condutor), da Faculdade de Educação da UFRGS, durante os anos de 2004 a 2007, sob a orientação da Professora Maria Cristina Villanova Biazus. Trabalhando com a investigação e criação de ferramentas pedagógicas para os LMSs (*Learning Management Systems*, como o Moodle), questionei-me acerca da possibilidade desses conteúdos educativos serem inseridos em redes de acesso público online (não intencionalmente educativas), como o Youtube e Facebook. Comecei, então, a levantar hipóteses sobre as diferenças de linguagem entre os LMSs e as redes sociais online (Facebook e Twitter), e se seria possível desenvolver uma proposta em arte educação para essas últimas, considerando seu conteúdo (os meme) como objetos de aprendizagem.

Como discente do mestrado em Ensino de Artes Visuais, na Universidade de Lisboa em Portugal, aprofundei um pouco mais meus questionamentos acerca da linguagem dos memes nas redes sociais, explorando agora seu papel na construção das identidades adolescentes. Ao mesmo tempo, os estudos culturais na educação abriram meu pensamento para além do campo das artes visuais, adotando a cultura visual como paradigma no ensino das artes (HERNANDEZ, 2009) (ACASO, 2009). No artigo "Os memes na construção de identidades adolescentes, uma proposta de pensamento acerca do 'eu' em uma aula de arte", publicado na revista Matéria Prima da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa (ARISTIMUÑO, 2013), proponho uma primeira reflexão acerca do "meme da internet" na construção do currículo do ensino de artes visuais.

A minha experiência como professor do ensino básico também contribuiu para a formulação dos problemas e hipóteses desta investigação. A hipótese de que as mídias sociais representam um reencontro da cultura lusófona, unindo sujeitos de diferentes países, surgiu através da criação e observação do objeto de aprendizagem "Zuca e Tuga" (GÓMEZ & ARISTIMUÑO, 2008). Neste objeto, um vídeo disponibilizado no YouTube, abordamos o tema da unificação da língua portuguesa. O vídeo gerou um fórum (Imagem 2), comentado por milhares de jovens de Angola, Brasil e Portugal, tornando-se um *viral* em rede social.

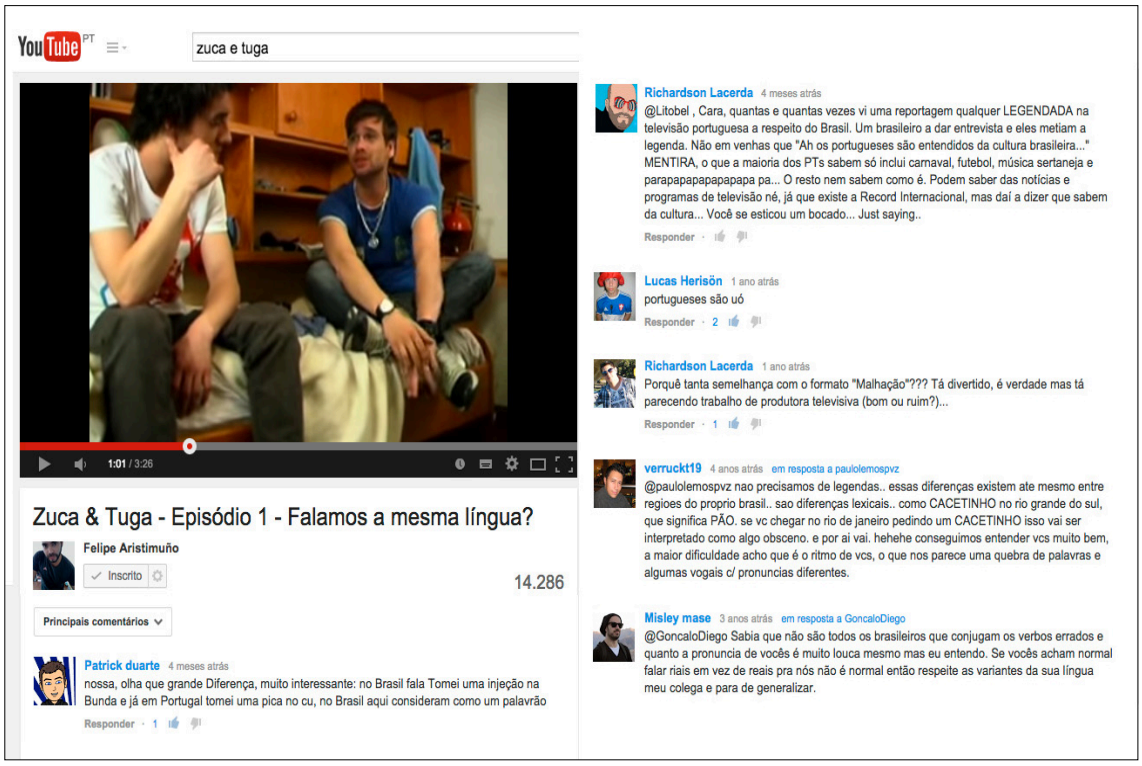


Imagem 2: Christiano Gómez e Felipe Aristimuño, Zuca & Tuga – Falamos a mesma língua? (2008)

Percebi, então, que existem diversas conexões simbólicas entre sujeitos de diferentes países geradas por redes online, principalmente através de conteúdos digitais em português. Os memes possuem uma linguagem global, mas também conservam características específicas de grupos, criando, no nosso caso, uma identidade lusófona. Com isso, formulei a proposta de realizar estudos de campo para esta pesquisa em Portugal, observando as conexões nas redes sociais em língua portuguesa.

5.1.2 O valor do meme no currículo do Ensino de Artes Visuais

A corrente denominada "educação artística para a cultura visual" é a proposta pedagógica (HERNANDEZ, 2009) (ACASO, 2009) onde são repensados os currículos tradicionais da arte/educação, abrindo seu campo de estudo para toda produção cultural, colocando em pé de igualdade todas as obras visuais, independentemente dos rótulos de "popular" (indústrias criativas, TV, internet etc) ou "erudito" (arte das academias e museus). Assim, as fronteiras da arte são questionadas, descrevendo o valor artístico como algo imaterial, composto por comunidades interligadas, sugerindo a revisão dos tradicionais paradigmas da história da arte.

Neste novo campo artístico aberto, percebemos os memes e demais linguagens visuais das mídias sociais como elementos construtores de narrativas contemporâneas e, quiçá, de histórias da arte. Conforme Argan, a história da arte não é tanto uma história de coisas como uma história de juízo de valor (ARGAN, 1999). Qualquer objeto produzido pela humanidade pode vir a ser considerado arte, independente da técnica, do autor ou linguagem utilizada na sua construção. Dentro dessa perspectiva, uma moeda ou uma cidade inteira poderiam vir a ter valor artístico. Neste novo campo, descrito também como "estudos visuais" (ELKINS, 2003), percebemos os memes e demais visualidades como elementos construtores de narrativas e, por isso, potencialmente integrantes dos currículos do ensino de artes visuais contemporâneo.

É notório que a linguagem dos memes vem sendo explorada pelo mercado da publicidade, que nada mais é do que um tipo de educação informal para o consumo. Por que os arte-educadores não podem também utilizar essas linguagens para ensinar expressão visual e pensamento crítico? O campo das artes visuais e das ciências da educação, através dos estudos culturais, podem contribuir no entendimento desses mecanismos de comunicação (principalmente os memes), proporcionando a inclusão crítica aos novos processos de produção simbólica interpessoal e de massa via internet.

A proposta de utilização dos memes como objetos de aprendizagem sugere uma abertura para a criação de novos paradigmas na educação, mais especificamente no ensino de artes. Proponho um revisitar ao pensamento de Paulo Freire da "educação libertadora" em oposição à "educação bancária" (FREIRE, 1982), por meio da criação colaborativa de conteúdos online. No momento em que promovemos, enquanto professores de arte, a produção de conhecimento de alcance global, auxiliamos o educando em seu processo de tomada de consciência acerca de seu poder como produtor de signos culturais, contribuindo para o fim de alguns tipos de opressão produzidos por décadas diante da mídia de massa tradicional (como a televisão). Na medida em que todos podemos ver-nos como iguais, produtores e consumidores de informação, convertemo-nos em agentes do conhecimento.

As redes sociais e os memes, que normalmente não têm intencionalidade pedagógica institucional, convertem-se em instrumentos de conexão entre o conhecimento institucionalizado (escola) e o mundo real (indústria, consumo e cultura). Rui Canário (2005b: 88) descreveu a escola na atualidade como inserida em um contexto de incertezas, o que gera uma crise. A escola na atualidade, conforme Canário, não consegue atender às promessas do passado, na medida em que deveria ser um local onde se aprende pelo trabalho e não para o trabalho. A proposta de utilização pedagógica e criativa da linguagem dos memes pode auxiliar no processo de "desnaturalização" da instituição escolar proposta por Rui Canário, abrindo caminho para que possamos questionar a sua estrutura, repensando o que é o currículo de arte escolar e qual a sua finalidade diante da revolução tecnológica em que vivemos nesta segunda década do século XXI.

5.2 Metodologia

Adotamos nesta investigação o paradigma da investigação/ação. A principal característica desta abordagem metodológica é o fato dos investigadores, juntamente com os participantes representativos do problema, envolverem-se com a prática social,

interferindo intencionalmente na realidade para transformá-la. Trata-se de um paradigma de análise predominantemente qualitativa, podendo, entretanto, recorrer a fontes quantitativas (pesquisas demográficas, senso etc), constituindo-se numa metodologia mista (quantitativa/qualitativa).

5.2.1 Desenho metodológico

Partindo dos modelos de investigação/ação descritos por Hopkins (2008), Engel (2000) e Coutinho (2008), proponho a construção de um desenho metodológico que consista em um plano de trabalhos teórico/prático em cinco módulos (descritos a seguir). As etapas desenhadas para o projeto constituirão ciclos desdobráveis a cada ação proposta, sendo esses ciclos retomados a cada nova ação, influenciando o desenvolvimento das ações seguintes.

MÓDULO 1: O Manifesto – Apesar de perceber o processo investigativo como atividade não-linear, onde são considerados diversos problemas de forma simultânea, julgo fundamental abordar as questões éticas nos primeiros estágios da investigação, conforme recomenda Paul Oliver (2010) na obra "*The student's guide to research ethics*". As principais preocupações éticas em uma investigação em ciências humanas envolvem, segundo o autor, as questões relativas ao risco das pessoas envolvidas na investigação (2010: 9). Oliver sugere, por isso, a utilização de "diálogos éticos" onde, através da interação com pessoas envolvidas na investigação, definem-se as bases éticas do projeto.

Nesta investigação pretendo refletir e agir no campo, tendo como grupo de interesse docentes e discentes do ensino básico num espaço completamente desprotegido: as redes sociais online. Visto isso, observarei os princípios éticos estabelecidos por comunidades científicas para propor diálogos com os atores envolvidos (professores, escolas, estudantes e familiares), no sentido de definir diretrizes éticas específicas e adequadas às propostas deste projeto.

MÓDULO 2: Reformulação/levantamento de hipóteses e problemas – Conforme Engel (2000), a definição dos problemas em uma investigação/ação pode surgir num período de observação anterior ao início da investigação. No nosso caso, as primeiras hipótese surgiram em diversas experiências acadêmicas, profissionais e de vivência nas redes sociais. Nesta etapa, pretendo fazer reformulações e levantamentos de hipóteses e problemas específicos para cada ação a ser proposta, sejam elas workshops ou criação de OAs.

MÓDULO 3: Investigação preliminar – Inserida em uma fase exploratória, a investigação preliminar consiste em um diagnóstico, ou revisão, do campo de investigação. Nesta fase o investigador inicia a pesquisa bibliográfica e a descoberta dos atores e do espaço onde será desenvolvida a prática.

A partir das propostas de Engel (2000) e Coutinho (2008), proponho as seguintes etapas para a investigação preliminar neste projeto:

1. Investigação bibliográfica:

a) Obras consolidadas do campo dos estudos visuais, educação etc: livros, teses e artigos muito referenciados; instrumentos: pesquisa e análise de textos.

b) Obras no estado da arte: ensaios e artigos recentemente publicados; instrumentos: pesquisa, análise de textos e audiovisuais.

2. Recolha de dados no campo:
a) Realidades escolares; instrumentos: técnicas baseadas na observação: observação participante, notas de campo, diário do investigador; técnicas baseadas na conversação: questionários, entrevistas, grupos de discussão etc.
b) A linguagem das mídias sociais (memes); instrumentos: exploração e registro de obras visuais.
c) Ensino/aprendizagem em mídia social; instrumentos: exploração e catalogação de obras educativas visuais.

MÓDULO 4: Plano de ação e prática educativa; planificação das atividades – Neste módulo são desenvolvidas as planificações para as propostas de ação arte/educativas para este projeto. Como ferramenta de elaboração curricular do plano de ação, observo a "proposta currícular placenta" de Maria Acaso (2009). Entendendo a pedagogia como algo "irrepetível, que não se pode copiar, vender ou intercambiar" (2009: 202), evito utilizar a expressão "método pedagógico", preferindo "proposta curricular", uma vez que não pretendemos reproduzir uma fórmula, mas construir um plano e uma prática únicos, coerentes às particularidades da realidade a ser experimentada.

Observando que as ações educativas representam estudos de campo neste projeto, definirei na planificação os instrumentos de coleta e análise de dados provenientes das práticas para, posteriormente, interpretar os resultados. Posso recorrer, como na fase exploratória, a instrumentos de coleta baseados na observação e na conversação.

MÓDULO 5: Avaliação e divulgação (publicações) – Defino a fase de avaliação do projeto como um momento de reflexão e comunicação de resultados, reconhecendo como marco ético o direito do acesso ao conhecimento produzido pela investigação. Por isso, ao final de cada ciclo de ação, pretendo produzir um artigo ou ensaio para divulgar as experiências e inovações fruto da investigação nas mídias sociais.

Proponho, portanto, a divisão da fase de avaliação em três momentos:

Momento 1: Avaliação dos efeitos da implementação do plano de ação. Para isso, utilizaremos instrumentos quantitativos, como a observação do número de participantes nas atividades, número de aulas que são dadas com e sem computadores, número de curtidas no Facebook etc, bem como qualitativos, como impressões dos docentes acerca do clima das aulas após as intervenções, análise de entrevistas etc.

Momento 2: Avaliação do plano de ação. Para isso, reflito acerca da eficácia dos instrumentos de planeamento através de diversos prismas: se a base teórica estava satisfatória; se as metas foram bem descritas e possíveis de ser alcançadas; se os conteúdos foram bem escolhidos e o processo de avaliação foi o adequado para a realidade experimentada etc.

Momento 3: Comunicação dos resultados – Consiste na sistematização das avaliações realizadas, apresentando os diversos dados obtidos e a análises qualitativas, em obras a serem publicadas em periódicos e comunicadas em eventos científicos, como congressos, colóquios e simpósios internacionais.

5.3 Cronograma provisório de realização do projeto

Período	Atividade
2014/2	**Cumprimento das componentes curriculares** do doutoramento em Belas-Artes; revisão da literatura e produção textual para publicações.
2015/1 e 2	**Cumprimento das componentes curriculares** do doutoramento em Belas-Artes; revisão da literatura, articulação teórico/prática com as linhas de pesquisa (Multimédia e Ed. Artística) e produção textual pra publicações.
2016/1 e 2	**Revisão teórico/prática da linguagem e tecnologia dos *meme*s** em relação ao conceito de "learning objects" e sua manifestação nas mídias sociais *lusoparlantes*; Revisão teórica dos conceitos de identidade; Produção textual para apresentação em eventos acadêmicos e publicações.
2017/1	**Estudo de Campo** – escolas -Observação e crítica da realidade escolar Planificação de propostas de interação curricular utilizando a linguagem dos memes em *média* social no ensino de artes; -Prática experimental, conforme o contexto; -Desenvolvimento de *workshops* para educadores de arte interessados na proposta. Produção textual e visual para apresentação em eventos acadêmicos e publicações.
2017/2	**Estudo de Campo – Prática e avaliação:** -Crítica e avaliação do andamento da investigação; -Planificação de propostas de interação curricular utilizando a linguagem dos memes em mídia social no ensino de artes; -Prática experimental, conforme o contexto; -Desenvolvimento de *workshops* para educadores de arte interessados na proposta. Produção textual e visual para apresentação em eventos acadêmicos e publicações.
2018/1	Produção da tese de doutoramento.
2018/2	Finalização e defesa da tese de doutoramento.

7. Referências bibliográficas

Bibliografia referenciada no projeto

ACASO, Maria. La educación artística no son manualidades. Madrid: UCM, 2009

ARGAN, Giulio Carlo (1999). Guia de história da arte. São Paulo: Editora Estampa.

ARISTIMUÑO, Felipe. “Os memes na representação de identidades adolescentes: Uma proposta de pensamento acerca do ´eu´ em uma aula de arte”. Revista Matéria Prima: Práticas Artísticas no Ensino Básico e Secundário, Universidade de Lisboa, v.1, n. 2, p. 80-88, julho/dezembro. 2013

_____ . “O meme como expressão popular no ensino de arte: Alguns pensamentos e conceitos base do projeto de pesquisa EVMS”. Art& (CAPES/Qualis B3), São Paulo v.15 Nov. 2014.

BIAZUS, Cristina Villanova (2009) (org). Projeto Aprendi: abordagens para uma arte/educação tecnológica. - Porto Alegre: Editora Promoarte.

BLACKMORE, Susan (1999). The Meme Machine. Oxford University Press

CANÁRIO, Rui (2005a) Los alumnos como factor de innovación. in ESTEVARANZ, Araceli (org). Perspectivas y propuestas de innovación educativa. Ed Univ. de Sevilla.

_____ (2005b). O que é a Escola? Um olhar sociológico. Porto: Porto Editora

COSCIA, Michele (2013). "Competition and Success in the Meme Pool: a Case Study on Quickmeme.com". Center for International Development, Harvard Kennedy School [Consult. 2015-04-09]. Disponível em

COUTINHO, Clara (2998). Investigação-acção – metodologia preferencial nas práticas educativas. In Métodos de investigação em Educação (objeto de aprendizagem). Universidade do Minho.

DAWKINS, Richard (2006). The selfih gene. 30th anniversary edition – Nova Iorque: Oxford University Press Inc.

ELKINS, James (2003). Visual Studies: A Skeptical Introduction. New York: Routledge.

ENGEL, Guido Irineu (2000). ´Pesquisa-ação´. educar. Vol.23, Nº 16 Curitiba: UFPR, 2000. [Consult. 2015-01-11]. Disponível em:

FREIRE, Paulo. Educacão bancária e educação libertadora. In: Introducao a psicologia escolar. Sao Paulo : T.A. Queiroz, 1982. p. 54-70

GARY Marshall, “The Internet and Memetics,” Proceedings ofthe 15th International Congress of Cybernetics (Namur, Belgium) 43-48. [Consult. 2015-04-09]. Disponível em

GLEIK, James (2011). “What Defines a Meme?” Smithsonian Magazine, May 2011 [Consult. 2015-04-09]. Disponível em

GÓMEZ, Christiano e ARISTIMUÑO, Felipe. Zuca & Tuga – Falamos a mesma língua? [Consult. 2015-02-10] mídia social/vídeo, 2008
Disponível em .

HERNANDEZ, Fernando. Espigadoras de la cultura visual. BARCELONA : Octardes, 2009.

HOPKINS, DAVID (2008). A teacher’s guide to classroom research. Londres: Open University Press.

INOCENCIO, Luana ; PAIVA, Claudio . Cognição, linguagem e entretenimento na cultura digital: o tiopês como nova gramática dos memes. Temática (João Pessoa. Online), v. 10, p. 07-27, 2014.

INOCENCIO, Luana ; LOPES, Camila . The Zuera Never Ends: interação, compartilhamento e potências virais das imagens meméticas em comentários no Facebook. In: XVI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste - INTERCOM, 2014, João Pessoa. Anais do XVI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste - INTERCOM, 2014.

LEMOS, André (2014). Mídias Massivas e Pós-Massivas no fluxo das Redes. Entrevista. “Jornalismo Pós-Industrial. Caminhos para um pós-jornalismo“, in IHU – Revista do Instituto Humanitas Unisinos, . n. 447, Ano XIV, ISSN – 1981-8793, 30 de junho de 2014. pp. 28-30. http://andrelemos.info/publicacoes/artigos/#sthash.Cux9bko7.dpuf

LEMOS, André (2010). Post—Mass Media Functions, Locative Media, and Informational Territories: New Ways of Thinking About Territory, Place, and Mobility in Contemporary Society., in Space and Culture, November 2010 13: 403-420, doi:10.1177/1206331210374144.

MIMS, Christopher (2013). "Why you’ll share this story: The new science of memes" Quartz, Jun 28 [Consult. 2015-04-09]. Disponível em

OLIVER, Paul (2010). The student’s guide to research ethics. Londres: Open University Press.
RECUERO, Raquel (2009). Redes sociais na internet / Raquel Recuero. Porto Alegre: Sulina.

SILVA, P. D. (2014) As remisturas satíricas no YouTube: criatividade e subversão nas lutas de poder simbólico e cultural. In Estudos de Comunicação n. 15, Maio de 2014

SILVA, P. D. (2012) YouTubers as satirists: Humour and remix in online video. In JeDEM V. 4 n. 1: 89-114, 2012 ISSN 2075-9517 http://www.jedem.org

SILVA, P. D. da; GARCIA, J. L. (2012). YouTubers as satirists: Humour and remix in online video. In: JeDEM - eJournal of eDemocracy and Open Government, Vol. 4, Nº 1, pp. 89-114 [Consult. 2015-04-09]. Disponível em (http://hdl.handle.net/10451/7165)

Bibliografia de base não referenciada

DIAS, Fernando Rosa (2008). Modelo e cópia: a mimesis como reprodução. In QUARESMA, José. Ensaios sobre reprodutibilidade. Universidade de Granada.

FRADE, Isabel do Nascimento (2013). Sujeitos do conhecimento e relações comunitarias - repensar a formação docente em artes. Revista Digital ART&, v. 14, p. 185-207.

PRENSKY, M (2001). Digital natives, digital immigrants. On the Horizon: NCB University Press, Vol. 9 No. 5

TOSCANI, Olivieiro (2995). A Publicidade é um cadáver que nos sorri; Tradução de Luiz Cavalcanti Guerra. Rio de janeiro : Ediouro.

VIRILIO, Paul (1997). El Cibermundo, la política de lo peor / Entrevista c/ Philippe Petit / Traducción de Mónica Poole – Madrid: Cátedra.

Apêndice B

Planificação da primeira ação com alunos

Agrupamento de escolas dos Olivais
Escola António Damásio
Workshop Multimédia: introdução ao Remix de Imagens.
Integração de PhotoShop e After Effects para a construção
de conteúdos em média social (social veideos)

Professor visitante: Felipe Aristimuño (doutorando FBAUL)

Público: Alunos do 12º ano da disciplina de Oficina Multimédia.

Objetivos: explorar ferramentas básicas de tratamento de imagens no Photoshop, preparando-as para um projeto de animação no After Effects.

Estratégia: criação de pequenos projetos a partir de um banco de imagens construído pela apropriação online, dividindo-o nas categorias: personagens, cenários e textos. O formato dos vídeos será o do "meme", como um charge ou pequena sátira animada. O banco de imagens servirá para facilitar a escolha dos conteúdos antes do início da atividade prática no software, oferecendo, ainda, margem para a criatividade sobre esse conteúdo. Após a conclusão da atividade, os conteúdos poderão ser compartilhados no Youtube, em um blog, página, ou outro meio social proposto pelos participantes. A decisão de compartilhar será dos participantes.

Estrutura necessária: sala multimédia com computadores contendo o Adobe Creative Suite 5; acesso à Internet. O workshop será realizado em 4 sessões de 90 minutos cada.

Detalhamento das atividades:
Sessão 1 e 2: Desenvolvimento da proposta e recorte das imagens
Faremos uma breve introdução acerca dos objetivos do Workshop. Depois, observaremos exemplos de "memes" em vídeo. A proposta será usar a linguagem do vídeo viral de forma inteligente. Nessa sessão pretendemos: construir bancos de imagem organizados; entender como abrir e salvar imagens no Photoshop em diferentes formatos (tipos de compactação e resolução das imagens); entender como dividir uma imagem em camadas no formato PSD; observar as ferramentas de traçado, recorte e correção de cor.

Sessão 3 e 4: Utilização da ferramenta de recorte, refinar arestas e de texto no PhotoShop
Faremos o recorte dos personagens para as animações utilizando o traçado vetorial (pen tool - Ferramenta caneta) e o recurso de refinar arestas. Incluiremos a imagem recortada em uma camada sobre o cenário, ajustando nosso arquivo. Utilizaremos ferramentas de correção de cor (levels e curves) para equilibrar as duas imagens sobrepostas. Utilizaremos a ferramenta de texto e de efeitos sobre os textos.

Sessão 5 e 6: Inclusão da imagem PSD no After Effects para animação
Após concluirmos o recorte, o cenário e o texto da nossa imagem, inseriremos a imagem PSD no After Effects para transformá-la em uma animação a partir de suas camadas. Utilizaremos o recurso "import as composition" para que o After Effects preserve as camadas e efeitos criados no Photoshop. Usaremos os seguintes recursos de animação no After Effects: Animações básicas (posição, giro e tamanho), animação de títere, e câmeras 3D. Após terminarmos a animação, incluiremos os efeitos sonoros e exportaremos nossa animação para o formato .MOV - H264, com resolução de 480p (média resolução para internet).

Sessão 7 e 8: Finalização e exibição dos trabalhos concluídos
Para além eventuais ajustes finais, a última sessão servirá para uma breve revisão de todo o processo, incluindo uma autoavaliação oral e em fichas específicas, bem como a discussão acerca da possibilidade de compartilhamento dos conteúdos desenvolvidos.

Apêndice C

Inquérito aplicado na primeira ação com alunos

Diagnóstico Projeto EVMS

O objetivo deste inquérito é perceber um pouco acerca da participação dos inquiridos na cultura da contribuição online. Queremos perceber como as suas redes de amigos/seguidores são, e saber de que forma você compartilha e cria conteúdos (mensagens, memes, fotografias e montagens) para interagir com essas redes, com especial enfoque nos conteúdos visuais e audiovisuais. A partir das respostas obtidas, pretendemos construir um quadro de comparação que nos permita levantar novas hipóteses acerca da educação em média social.

*Obrigatório

1. **Você é:** *
   Marcar apenas uma oval.
   - ◯ Professor
   - ◯ Aluno

2. **Selecione o seu país:**
   Marcar apenas uma oval.
   - ◯ Angola
   - ◯ Brasil
   - ◯ Portugal
   - ◯ Outro

3. **Se for aluno ou professor, em qual nível de escolaridade você está ou leciona:**
   Marque todas que se aplicam.
   - ☐ 3º Ciclo do Ensino Básico (PT) / Anos Finais do Ensino Fundamental (BR)
   - ☐ Ensino Secundário (PT) / Ensino Médio (BR)
   - ☐ Ensino Superior
   - ☐ Ensino secundário profissionalizante

4. **Quais as plataformas de média social que você mais usa (ex. Facebook, Twitter, WhatsApp, Instagram, Google+, Tumblr, Youtube, Line etc). Liste pela ordem de maior uso:**

5. **Você acede os média sociais predominantemente em**
Marcar apenas uma oval.

- smartphone / tablet
- computador

6. **Quem são seus amigos e seguidores em suas redes sociais?**
Marcar apenas uma oval por linha.

	muitas	várias (menos da metade)	poucas
Pessoas que conheço pessoalmente			
Pessoas da minha cidade			
Pessoas de várias cidades do meu país			
Pessoas de vários países			
Pessoas que não conheço pessoalmente			

7. **Com que frequência você publica/compartilha os seguintes conteúdos em média social?**
Marcar apenas uma oval por linha.

	Muita	Média	Pouca	Nenhuma
Memes				
Selfies				
Montagens de imagens				
Comentários				
Outros conteúdos				

8. **Você cria ou já criou conteúdos visuais (montagens ou fotografias mais elaboradas) ou audiovisuais (vídeos que você editou) para compartilhar nos média sociais?**
Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não
Montagens e fotografias mais elaboradas		
Vídeos que você editou		

9. **Se já criou, por favor escreva abaixo o tipo de conteúdos e a aplicação que utilizou:**

10. **Se possui um canal de Youtube, indique quantos vídeos já publicou:**
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Apenas 1 vídeo
- ◯ Entre 2 e 4 vídeos
- ◯ Entre 5 e 10 vídeos
- ◯ 11 ou mais vídeos

11. **Escreva abaixo o nome do canal de Youtube que você acha ser o mais popular no seu país:**

_____

12. **Escreva abaixo os 3 (ou mais) canais de Youtube (ou tipo de vídeos) que você mais assiste:**

_____

_____

_____

_____

_____

13. **Pensando nos motivos que fazem com que certos conteúdos façam muito mais sucesso com o público do que outros no Youtube, Instagram e Facebook, escreva quais os temas que, na sua opinião, dominam a atenção nos média sociais em português atualmente?**

_____

_____

_____

_____

_____

14. **Se desafiassem você a criar uma montagem com três imagens extraídas de uma pesquisa do Google utilizando seu samrtphone ou tablet e aplicações gratuitas na AppStore, compondo uma imagem semelhante a que está logo abaixo, você conseguiria?**
Marcar apenas uma oval.

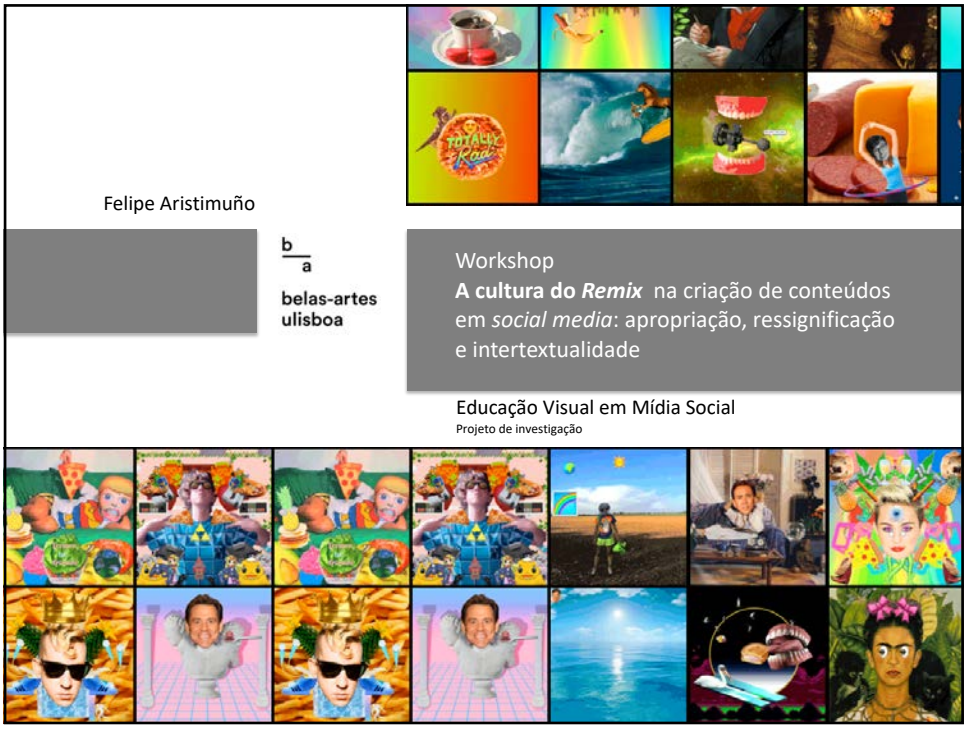
- ◯ Sim
- ◯ Não

15. **Descreva como você acha que seria o processo de compor essa imagem num smartphone:**

Powered by
Google Forms

Apêndice D

Material de apoio das ações com alunos



Felipe Aristimuño

belas-artes ulisboa

Workshop
A cultura do *Remix* na criação de conteúdos em *social media*: apropriação, ressignificação e intertextualidade

Educação Visual em Mídia Social
Projeto de investigação

1

apresentação

- Atividade teórico/prática que motiva os participantes a criarem conteúdos (audiovisuais em Adobe Flash / remistura de imagens apropriadas na Internet) para o compartilhamento na rede social Youtube. Utilizaremos como paradigma para esta planificação a proposta triangular de Ana Mae Barbosa , mapeando estratégias para a contextualização, a criação e a crítica sobre os temas e problemas a serem estudados durante as aulas. Propomos, portanto, um workshop a ser desenvolvido em 6 sessões de 90 minutos para explorar a ferramenta Adobe Flash, criando conteúdos que versem sobre temas que fomentem debates nos média sociais:

2

O Que é a cultura do remix?

Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.

- Cultura do remix é um termo criado da Teoria da Comunicação o que representa uma sociedade acostumada a compartilhar, transformar e editar obras previamente conhecidas e protegidas por direitos autorais. A prática não é só presente na música, mas também na produção audiovisual e literária, utilizando da popularização dos recursos de produção de conteúdo e da facilidade de divulgá-los através das plataformas na internet.

- A expressão vem da música, com o trabalho dos DJs, que usam pedaços de músicas diferentes para criar novas. Esse tipo de trabalho começou a ser feito nos anos 70, quando tornou-se possível fazer pós-produção nas canções, ou seja, mexer nelas depois de gravadas.
- Exemplo de remix:
- FanFiction; Grafite; Sampler; Wikipedia; Meme

3

remix

4

remix

5

remix

6

remix

7

e os direitos de autor?

8

Fair use reutilização com bom-senso

- O fair use (uso honesto ou uso justo, na tradução literal para o português, melhor entendido como uso razoável, uso aceitável) é um conceito da legislação dos Estados Unidos que permite o uso de material protegido por direitos autorais sob certas circunstâncias, como o uso educacional (incluindo múltiplas cópias para uso em sala de aula), para crítica, comentário, divulgação de notícia e pesquisa. Outros países têm leis semelhantes, porém sua existência e aplicabilidade variam de país para país. A doutrina do fair use segue um teste de quatro factores.

1) o propósito e tipo de utilização, incluindo se o mesmo é de natureza comercial ou educacional sem fins lucrativos;

2) a natureza do trabalho copiado;

3) a quantidade e proporcionalidade do copiado em relação ao todo; e

4) o efeito do uso relativamente ao mercado potencial ou valor do trabalho sob direito de autor.

9

temas propostos

- 1) crítica ao racismo (diversidade e tolerância étnica) online;
- 2) crítica ao consumismo e cultura da celebridade online;
- 3) crítica aos games ou dispositivos móveis na vida contemporânea;
- 4) crítica a aspectos das religiões (o fundamentalismo, a fé, a relação entre religiões);
- 5) crítica à cultura do futebol (machismo e a mulher no desporto);
- 6) o culto ao corpo e/ou obesidade.
- 7) aspectos da homossexualidade

10

animação 2D vetorial e bitmap Adobe Flash

- https://www.youtube.com/watch?v=z8Q-sRdV7SY
- https://www.youtube.com/watch?v=029Bb3a26c0
- https://youtu.be/REQG4EWeoYc
- https://www.youtube.com/watch?v=9frNFshlb8Q
- https://youtu.be/GioUnNdlANk
- https://giphy.com/chavesfelipe
- https://giphy.com/canekzapatap

11

vamos aprender neste workshop

- **Sessão 1** - Apresentação e debate acerca da proposta de Workshop; apresentação de Powerpoint (cultura do remix , Creative Commons ; Fair use; readymade nas artes visuais). Escolha dos temas pelos alunos e início da criação dos guiões.
- **Sessão 2** - Desenvolvimento de guiões e storyboards; pesquisa no Google e apropriação das imagens e vídeos que serão usados. Introdução ao uso do Adobe Flash: criar um novo projeto; conhecendo a interface; as camadas (layers), ferramentas básicas de desenho e transformação de formas; os keyframes na timeline.
- **Sessão 3** - Utilização do Adobe Flash: inserção de imagens e sons, ferramentas de desenho vetorial (beziê e traçado livre), criação de symbols (instâncias) a partir de imagens e desenhos; motion tween e alpha channel.
- **Sessão 4** - Utilização do Adobe Flash: criação, efeitos e animação de textos; mixagem de som e imagem na timeline.
- **Sessão 5** - Finalização dos vídeos; exportação dos vídeos em formato Quicktime Movie (incluindo as instâncias de movieclip). Upload e indexação de conteúdos nos canais do Youtube; criação de comentários e fóruns no Youtube
- **Sessão 6** - Avaliação. Propomos que os alunos façam uma autoavaliação e, também, avaliem o trabalho dos colegas no Youtube, publicando comentários em todos os vídeos. Caso os alunos desejem, podem publicar os trabalhos e os comentários com nomes fictícios. Propomos, ainda, que os vídeos sejam compartilhados pelos alunos em seus dispositivos móveis por email ou outro meio social que eles utilizem.

12

Apêndice E

Planificação da segunda ação com alunos

Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa
Doutoramento em Belas-Artes 2015/2016
Projeto de investigação EVMS - Educação visual em mídia social
Investigador: Felipe Aristimuño / Orientador: Prof. Dr. João Paulo Queiroz

Workshop - "A cultura do Remix na criação de conteúdos em *social media*
Apropriação, ressignificação e intertextualidade

Neste workshop, propomos uma atividade que propicie aos alunos do ensino secundário um espaço de **contextualização, criação e crítica** acerca das tecnologias da comunicação e da cultura da participação[1] em média social. Para isso, os participantes serão desafiados a refletir sobre a emersão de uma cultura do compartilhamento (cultura do remix) para, a partir de temas considerados relevantes pelas comunidades online (*trends*), criar conteúdos audiovisuais que participem de debates nos média sociais. Para além das competências específicas do currículo da disciplina de Oficina Multimédia, pretendemos construir relações interpessoais de colaboração online (comunidade) que auxiliem os participantes a entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação nas nossas vidas.

Palavras-chave: *educação; comunicação; artes; compartilhamento; remix; média social; meme;*

Natureza da atividade:

Atividade teórico/prática que motiva os participantes a criarem conteúdos (audiovisuais em Adobe Flash / remistura de imagens apropriadas na Internet) para o compartilhamento na rede social Youtube. Utilizaremos como paradigma para esta planificação a proposta triangular de Ana Mae Barbosa[2], mapeando estratégias para a contextualização, a criação e a crítica sobre os temas e problemas a serem estudados durante as aulas. Propomos, portanto, um workshop a ser desenvolvido em 6 sessões de 90 minutos para explorar a ferramenta Adobe Flash, criando conteúdos que versem sobre os seguintes temas motivadores:

1) crítica aos games na vida dos jovens; 2) crítica à cultura da celebridade online; 3) crítica à homofobia e o racismo online; 4) crítica a aspectos das religiões (o fundamentalismo, a fé, a relação entre religiões); 5) crítica à cultura do futebol (machismo e a mulher no desporto); 6) o culto ao corpo e a obesidade.
As críticas deverão ser realizadas de forma ética, respeitando pessoas e opiniões diversas. As apropriações de imagens serão feitas tendo em conta os princípios de *Fair Use*, sem infringir direitos de autor ou denegrir a imagem de indivíduos.

Objetivo geral:

Criar um plano de criação de conteúdos em média social (audiovisuais remixados para o compartilhamento) que atendam ao estudo de pontos curriculares da área de Oficina Multimédia. Por meio do desenvolvimento de projetos, os alunos aprenderão como utilizar as ferramentas básicas do software de animação vetorial 2D Adobe Flash, bem como conhecer alguns processos de desenvolvimento criativo para os média sociais. Os conteúdos criados serão compartilhados na rede social Youtube, estimulando uma troca simbólica online e a participação em comunidades temáticas de debate.

1 Jenkins, Henry (2009). Confronting the challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century. Massachusetts: MIT Press
2 Barbosa, Ana Mae (2010). A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez.

Descrição/calendarização das sessões

Sessão 1
Apresentação e debate acerca da proposta de Workshop; apresentação de Powerpoint (cultura do remix[3], Creative Commons[4]; *Fair use; readymade* nas artes visuais). Escolha dos temas pelos alunos e início da criação dos guiões.

Sessão 2
Desenvolvimento de guiões e storyboards; pesquisa no Google e apropriação das imagens e vídeos que serão usados.
Introdução ao uso do Adobe Flash: criar um novo projeto; conhecendo a interface; as camadas (layers), ferramentas básicas de desenho e transformação de formas; os keyframes na timeline.

Sessão 3
Utilização do Adobe Flash: inserção de imagens e sons, ferramentas de desenho vetorial (beziê e traçado livre), criação de symbols (instâncias) a partir de imagens e desenhos; *motion tween* e *alpha channel*.

Sessão 4
Utilização do Adobe Flash: criação, efeitos e animação de textos; mixagem de som e imagem na timeline.

Sessão 5
Finalização dos vídeos; exportação dos vídeos em formato Quicktime Movie (incluindo as instâncias de movieclip).
Upload e indexação de conteúdos nos canais do Youtube; criação de comentários e fóruns no Youtube

Sessão 6
Avaliação. Propomos que os alunos façam uma autoavaliação e, também, avaliem o trabalho dos colegas no Youtube, publicando comentários em todos os vídeos. Caso os alunos desejem, podem publicar os trabalhos e os comentários com nomes fictícios. Propomos, ainda, que os vídeos sejam compartilhados pelos alunos em seus dispositivos móveis por email ou outro meio social que eles utilizem.

3 Lessig, Lawrence (2008). *Remix; making art and commerce thrive in the hybrid economy*. London: Bloomsbyry Academic.
4 https://creativecommons.org

Apêndice F

Planificação da terceira ação com alunos

Projeto Campanha em rede social - 2º Ciclo / 5 turmas de 6º ano
Total: 13 tempos letivos
Professora Sofia Jorge / investigador convidado Felipe Aristimuño

COLÉGIO PEDRO ARRUPE

Etapas	Tempos	Enunciado	Recursos	Objetivos	Indicadores
01	01	Debate e sensibilização sobre os problemas atuais do impacto humano na flora e fauna marinha. Lançar o desafia de criar uma campanha em rede para a sensibilização e responsabilização de todos na preservação de ecossistemas marinho.	Sala de EVT	Criar um slogan para a campanha, explorando as competências relacionadas à capacidade crítica, criatividade e resolução de problemas.	Os alunos responderão com comentários no Blog criado para o projeto.
02	01	Análise e escolha de obras visuais relacionadas com o currículo do mar.	Laboratório de informática; ou smartphone/tablet	Cada aluno escolherá 3 imagens para trabalharem autonomamente na campanha.	Os alunos deverão publicar e identificar as imagens escolhidas na plataforma digital CPA.
03	06	Recriações de novas obras a partir das imagens escolhidas - apropriação e ressignificação de imagens.	Sala de EVT e materiais de criação plástica.	Representação do tema proposto com aplicação de técnicas e desenvolvimento de competências específicas da disciplina de EVT; Os alunos construirão novas obras a partir das imagens escolhidas.	Reter elementos das imagens antigas, incluindo elementos contemporâneos; exercer crítica ao impacto ambiental no mar. **Avaliação formativa:** preenchimento de ficha de autoavaliação

04	02	Desenvolvimento, a partir dos trabalhos realizados na etapa anterior, de memes que incluam textos e elementos gráficos.	Aplicação Adobe Spark; laboratório de informática; ou smartphone/tablet	Compor uma imagem para explorar a competência de comunicação e tratamento de dados / apropriação das linguagens das novas tecnologias.	Texto breve, abordando a visão crítica com algum humor, tendo em consideração a relação entre texto e imagem, bem como o envolvimento deste conteúdo com o público.
05	02	Criação em grupo de um vídeo que descreva todo o processo	Aplicação Adobe Spark; laboratório de informática; ou smartphone/tablet	O desenvolvimento do vídeo em grupo proporcionará o trabalho cooperativo, o tratamento de dados e comunicação, a capacidade crítica, a resolução de problemas, a criatividade na composição das imagens e a apropriação das linguagens das novas tecnologias.	O vídeo deverá retratar todas as etapas do projeto na forma de um *making of*; os elementos do vídeo (textos e imagens) deverão refletir sobre o tema e a campanha criada.
06	01	autoavaliação e heteroavaliação final na plataforma CPA	Laboratório de informática; ou smartphone/tablet	Reflexão crítica e avaliação qualitativa do projeto.	**Avaliação final:** preenchimento de ficha de autoavaliação na plataforma CPA

Apêndice G

Planificação da primeira e segunda ação com professores

Workshop - formação de professores - 2016
Projeto de Investigação Educação Visual em Mídia Social
Doutoramento em Belas-Artes - FBAUL
Felipe Aristimuño

Título - **Interpretação de imagens da cultura visual / Uma proposta para a análise e criação de conteúdos visuais remixados**
Público - **Alunos do mestrado em ensino de artes visuais / docentes Gr 600 / Artes Visuais**

Apresentação

Observando que as imagens nos média sociais atravessam diferentes camadas, construindo-se pela e para a contribuição e participação[1], definimos a leitura visual como uma ação imbricada entre a leitura e a produção de **textos verbais, visuais, musicais, dramáticos**: a obra remixada (meme, grafite, fanfiction) constrói seu significado a partir da apropriação, sobreposição e articulação de diversos signos culturais.

Refletiremos neste curso, portanto, acerca da percepção e leitura dos elementos que constroem um texto visual nos média sociais a partir da proposta das "três mensagens" de Roland Barthes[2]. Para isso, propomos aos participantes que explorem os "signos culturais", "signos denotativos" e "signos linguísticos" nas imagens para, a partir daí, desenvolverem suas interpretações e criações pessoais.

A sessão será desenvolvida na aplicação Classflow[3], permitindo interações em tempo real entre os participantes por meio de dispositivos móveis e/ou computadores portáteis (não precisa instalar nos dispositivos). Pedimos aos participantes que, se possível, tragam um dispositivo móvel (smartphone ou tablet) ou computador portátil configurados com o EDUROAM da ULisboa (se fizermos no FTE LAB, na sala há tablets). Aplicações utilizadas para criação: "CutPastePhotos" e "AThumb Cut" (gratuitas, precisa instalar nos dispositivos).

Descrição da sessão

Para a contextualização dos conceitos, analisaremos obras remixadas e as imagens que as inspiraram (figuras 1 e 2), e discutiremos acerca das operações e competências visuais necessárias para a interpretação da imagem remix. As questões do debate serão distribuídas, respondidas e publicadas em tempo real através da aplicação ClassFlow.
Como proposta prática, os participantes criarão seus próprios remixes, pesquisando pelas imagens atuais em sites de notícia (em temas como política, desporto, celebridades, cultura, educação), para se apropriarem de signos e criarem novos significados. As aplicações usadas para as montagens são "CutPastePhotos" e "AThumb Cut", gratuitas e disponíveis na GooglePlay.

Objetivos

Pensar modos de ensinar as operações e competências para a leitura/análise da imagem visual, presentes nos currículos do Ensino Médio (Brasil) e Ensino Secundário (Portugal); refletir acerca do uso de média social e dispositivos móveis para o desenvolvimento de competências em artes visuais; experimentar aplicações gratuitas para o uso em sala de aula; proporcionar um espaço de contextualização, criação, crítica e compartilhamento.

1 JENKINS, Henry (2009). Confronting the challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century. Massachusetts: MIT Press
2 BARTHES, Roland (1990). A retórica da imagem. in O óbvio e o obtuso: ensaios sobre fotografia, cinema, teatro e música. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
https://drive.google.com/file/d/0B1wurgi8TXgrcWJ4TVU3ZGNPaHc/view?usp=sharing
3 www.classflow.com

Figura 1. Grafite realizado por Banksy e as obras "originais" extraídas da internet

Figura 2. Occupy Wall Street (2011) e Manifestações em S. Paulo (2014)
e memes/remixes produzidos a partir dessas imagens

Apêndice H

Planificação da terceira ação com professores

Oficina de Formação Contínua de Professores
(Educação Multimédia, GR 600, 530, 540, 550, 240 e demais docentes interessados)
Formador visitante: Felipe Aristimuño[1]

Designação: Criação de Conteúdos Educativos para Redes Sociais em Contexto Escolar

Duração: Nº total de horas presenciais: 25 - Nº total de horas de trabalho autónomo: 11
Calendarização: 2 semanas pós-laboral – mais 1 sessão

Justificativa

As redes sociais na Internet têm transformado praticamente todas as atividades humanas. Na educação, seus impactos são marcantes, com milhões de conteúdos educativos publicados diariamente em redes como Youtube ou SlideShare, por exemplo. À vista disso, exploraremos nesta formação as principais linguagens visuais utilizadas nas redes sociais, propondo a criação de conteúdos eficazes para o desenvolvimento curricular em sala de aula. Qualquer professor pode converter-se em um criador de média, uma vez que os conteúdos visuais em redes sociais são, em sua maioria, montagens (ou remixagem de imagens) muito simples de serem produzidas. Além disso, acreditamos que as linguagens das redes sociais, por serem utilizadas quotidianamente pelos alunos, possam promover maior engajamento e motivação quando aplicadas ao estudo de temas curriculares em aula.

Objetivos

- Analisar os principais tipos de conteúdos visuais nas redes sociais: os memes, os vídeos sociais, os micro vídeos, os infográficos, as citações compartilháveis;
- Utilizar ferramentas de criação visual: PhotoShop e Adobe After Effects;
- Observar possibilidades das redes sociais para o ensino de conteúdos curriculares;
- Observar possibilidades das redes sociais para o estudo de temas transversais;
- Construção de página do Facebook e canal do Youtube com fins educativos.
- Criar e compartilhar conteúdos visuais educativos nas redes sociais.

Conteúdos

1) Introdução à análise de imagens nas redes sociais (2 hora)
2) Utilização básica de softwares de criação: PhotoShop e After Effects (5 horas)
3) Os currículos e seus desdobramentos nas redes sociais (2 horas)
4) Projeto e criação de conteúdos para redes sociais (4 horas)
5) Criação de espaços em redes sociais para a educação (2 horas)

Metodologia

Abordagem teórico-prática, com atividades focadas na discussão de conceitos básicos da área, bem como nas práticas de projeto e criação de conteúdos educativos.

As atividades incluirão apresentações e debates acerca dos tipos de conteúdos mais compartilhados nas redes. Realizar-se-ão, também, exercícios guiados de criação nas ferramentas gráficas (passo-a-passo). Propor-se-á, ainda, análises de pontos curriculares de base para a criação de conteúdos pedagógicos em redes sociais. Cada participante criará um conteúdo de média social (imagem remixada ou vídeo) para publicar nas redes criadas em conjunto durante o curso. A avaliação será global, levando em consideração a participação e contribuições em aula, bem como o conteúdo visual criado.

Apresentação

[1] Doutorando em Arte Multimédia pela FBAUL. Bolseiro investigador/PBDUL

Complementando o plano de estudos (anexo 1), detalhamos neste documento os conteúdos a serem estudados na Oficina de Formação Continuada de Professores intitulada: Criação de Conteúdos Visuais Educativos para Redes Sociais. Esta formação foi desenhada para ser concretizada em duas edições: uma junto ao Centro de Formação António Sérgio, dedicada a docentes das áreas de multimédia, artes visuais e demais interessados; e outra na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, para os alunos da disciplina Novas Tecnologias na Educação, do Mestrado em Educação Artística, com o apoio da Professora Doutora Ana Isabel Tudela Sousa.

Pormenorizamos a seguir, portanto, os pontos e conceitos chave a serem estudados nesta ação de formação, descrevendo simultaneamente detalhes da metodologia empregada, as propostas de atividades, bem como as referências em que baseamos nossa planificação.

Desenvolvimento

1. Introdução à análise de imagens nas redes sociais

Esta oficina inicia-se com a apresentação, discussão e prática de conceitos relacionados à análise de imagem em média social. Sublinhamos a importância de se iniciarem os trabalhos pelo enquadramento conceitual das imagens remixadas, uma vez que, apesar de presentes no nosso cotidiano, percebemos que há uma lacuna entre as vivências e a reflexão sobre este tipo de imagens. Propomos, portanto, dividir o estudo da análise de imagem em dois momentos: um primeiro de discussão e contextualização do tema; e um segundo dedicado à prática criativa em artes visuais.

1.1 Apresentação e discussão de conceitos: a cultura do remix

Percebemos os média sociais como espaços de participação (Jenkins, 2009) e contribuição (Proulx, 2011). Diferentemente do que acontecia nos média de massa tradicionais (imprensa, cinema, rádio, televisão), nos média sociais somos, simultaneamente, espectadores e produtores de conteúdo. Neste sentido, as criações produzidas nestes espaços são, por natureza, colaborativas: apropriamo-nos de criações de outras pessoas para criar novas obras, assim como outras pessoas apropriam-se das nossas criações para criarem as suas. Esse processo pode ser pensado a partir de dois conceitos-chave na nossa contemporaneidade: reciclagem (Efland et al, 2002) e remix (Lessig, 2009).

Os média sociais já existiam, de fato, muito antes do surgimento da Internet e das redes sociais. Qualquer meio que possa servir como espaço de expressão e interação coletiva (sem um emissor centralizado) é um média social. Exemplos anteriores à Internet vão do rádio amadorismo, no princípio do século XX, aos muros das cidades que têm servido de suporte para a arte do graffitti, espaços de expressão coletiva política e artística.

Começamos a estudar as linguagens visuais dos médias sociais, portanto, nos espaços interativos pré-internet, nomeadamente pela arte urbana do graffitti. Analisaremos algumas obras atribuídas a artistas como Posterchild (Canadá), Alex Vallauri (Brasil), Blek Le Rat, Jeff Aerosol (França) e Banksy (Reino Unido) (Figura 1). Neste sentido, nossa análise pode partir de questionamentos, como por exemplo: Por que os artistas escolheram as imagens que compõem sua obra? Qual será a narrativa pretendida pelos artistas? Qual a função das suas obras?

Figura 1 - alguns grafites atribuídos ao artista britânico Banksy. Fonte: Google search: Banksy

Para responder a essas perguntas, propomos refletir acerca das três mensagens de Roland Barthes (1955), tentando definir se os signos visuais presentes nas obras remixadas poderiam ser identificados como conotativos, denotativos ou neutros. Podemos pensar, ainda, sobre o momento histórico da criação das obras, tentando descobrir qual fato marcante da política pode ter influenciado os artistas a comporem suas narrativas visuais. Para aprofundar nossa leitura, recorreremos às funções das linguagens propostas por Jakobson (1970), propondo uma reflexão acerca de quando uma obra de arte pode ser, para além de poética, um instrumento de informação, persuasão ou, ainda, de prazer voyerista ou gaze (Mirzoeff, 2015).

1.2 Exercício Prático de leitura de imagens remixadas

No sentido de por em prática os conceitos debatidos, propomos um exercício prático de análise de imagens aos participantes. Cada grupo de 4 integrantes receberá uma obra (Figuras 2). A primeira atividade consistirá na localização dos signos conotativos. Por meio de uma pesquisa online, os integrantes do grupo localizarão e enviarão para a Página do curso imagens de onde o artista pode ter extraído seus signos. Depois, produzirão um texto contextualizando as imagens originais: quem produziu, qual a sua função predominante ou inicial (imagem jornalística, obra de arte, obra publicitária etc). Para concluir este exercício, os grupos proporão uma releitura da obra, buscando imagens atuais que possam transmitir o mesmo efeito desejado pelo artista, porém em nosso contexto atual.

Figura 2 Grafites atribuídos a: Posterchild (Canadá); Alex Vallauri (Brasil);
Blek Le Rat e Jeff Aerosol (França). Fonte: Google search

Para concluir a primeira sessão, visionaremos o vídeo: "os principais tipos de conteúdo nas redes sociais" (Aristimuño, 2016). Debateremos sobre as funções de cada um destes conteúdos e sua presença em diferentes redes sociais online.

Descrevemos a seguir os tipos de conteúdos das redes sociais que iremos visionar:

1.2.1 Memes

Os memes são imagens montadas a partir de apropriações de imagens dos média (Figura 3), isto é, os usuários apropriam-se de fotografias de sites de notícias, blogs, jornais e revistas online, recortam elementos que considerem conotativos, inserem textos e compartilham essas montagens em suas redes. A linguagem do meme é fortemente marcada pela sátira, a *zoeira* e a crítica social, cultural ou

política. Podem abordar temas diversos, como política, humor, desenhos animados, telenovelas, celebridades.

Figura 3: exemplos de memes. Fonte: Aristimuño, 2016

1.2.2 Social vídeos, micro vídeos e micro moments

Os vídeos sociais (Figura 4) são pequenos clipes de filme produzidos para serem reproduzidos em plataformas como Youtube, Instagram, Vine, Giphy. Dentro dessa categoria incluem-se os *micro vídeos*, reproduzidos em looping de alguns segundos, quem podem ou não conter som. Incluem-se nessa categoria o *cinemagraph*, que são imagens estáticas com algum movimento inusitado. Os *micro moments*, por sua vez, são vídeos que ensinam a fazer alguma coisa rapidamente, como preparar um molho bechamel ou trocar um pneu, por exemplo.

Figura 4: exemplos de social videos. Fonte: Aristimuño, 2016

1.2.3 Infográficos

Os infográficos (Figura 5) são uma mistura de texto e imagem, apresentando informações e dados estatísticos de forma visual criativa. A imagem (apropriada ou não) complementa a informação, guiando a atenção do espectador. Foram um dos conteúdos mais compartilhados no Facebook no ano de 2016 (Kagan, 2017).

Figura 5: exemplos de infográficos. Fonte: Aristimuño, 2016

1.2.3 Citações compartilháveis

Infográficos (Figura 6) são frases de impacto atribuídas a pessoas famosas: pensadores, cientistas, celebridades. Geralmente expressam posicionamentos morais bem marcados, por isso são também denominados "memes morais" (Miller et al, 2016). Como a autoria de memes é normalmente desconhecida, as citações compartilháveis geram dúvida, debate e sátiras acerca da autenticidade da autoria.

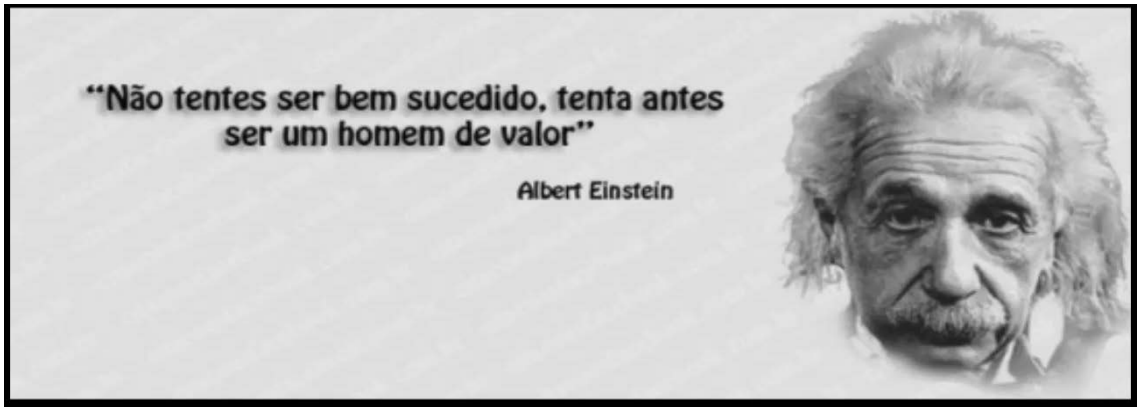


Figura 6: exemplo de citação compartilhável. Fonte: Aristimuño, 2016

2. Os currículos e seus desdobramentos nas redes sociais

Pelo caráter de planejamento, definição de estratégias e objetivos, relacionamos o estudo dos currículos à construção de um plano de criação de conteúdos para média social. Como vimos em investigações anteriores, técnicas de publicidade e persuasão desenvolvidas por profissionais de comunicação podem ser encaradas como formas de educação, principalmente quando se trata de ensinar comportamentos ou memorização de marcas (Aristimuño, 2011). O que nos diferencia dos profissionais de marketing, entretanto, enquanto professores, são os nossos objetivos.

Neste sentido, recorremos a propostas de planeamento em média social desenvolvidas por profissionais de marketing digital (Lepage, 2016), refletindo acerca das possibilidade de nós professores podermos criar planos de média que possam complementar nossas planificações letivas. Iniciamos nosso estudo, portanto, discutindo os conceitos de currículo, programa e planificação, adotando como exemplo os planos elaborados para as áreas curriculares de Oficina Multimédia B e

História da Cultura e das Artes. Num segundo momento de prática, propomos a criação de planos ou projetos individuais de média social, buscando atender às necessidades das componentes curriculares mencionadas.

2.1 Os currículos como base para um plano de média social

Segundo o dicionário Oxford (2016), a palavra currículo tem sua origem do latim (*curriculum)*, e designava, em meados do século XVIII, o caminho para as corridas de carruagens, onde se realizava a ação de *"currere"*, ou correr. Neste sentido, um currículo pode ser pensado tradicionalmente como um caminho a ser percorrido, que nos levará a um lugar já conhecido por quem o projetou. Um currículo pós-crítico, pós-moderno, entretanto, é aquele que não direciona a aprendizagem dos alunos a objetivos funcionais pré-formatados, mas que estimula a expressão e a descoberta do papel social de cada indivíduo.

O currículo pós-crítico surge no seio de uma educação libertadora (Freire, 1989), que pretende formar criadores, produtores culturais (Gaztambide-Férnandez, 2013) e não apenas espectadores. Acreditamos que os planos de média social, que também podem ser lidos como currículos, possam contribuir para o desenvolvimento de uma educação pós-crítica.

Assim, Propomos a criação de um plano de criação de conteúdos em média social com base nas propostas de Even Lepage (2016), John Maccarus e Allison Stern (2016), somadas à proposta de desenvolvimento curricular "placenta" de Maria Acaso (2009).

2.2 Bases para a preparação curricular pós-crítica via plano de média social

Da mesma maneira que em uma planificação tradicional, um plano de média social é iniciado pela definição de objetivos. Lepage sugere-nos que os objetivos sigam uma lógica denominada como "SMART", isto é: Específicos (*specific*), mensuráveis, atingíveis, relevantes e temporais. Os objetivos para conteúdos de média social têm a ver com as interações, ou reações que esperamos que os usuários tenham em relação ao nosso conteúdo, como comentários, likes, republicações etc. Podemos iniciar nosso plano definindo dois ou três objetivos para nossos conteúdos.

2.2.1 Exemplo de objetivos para um conteúdo de média social

Apresentamos como exemplo um infográfico sobre o David de Michelangelo (Figura 7), que criamos a partir de dados obtidos na Wikipédia[2] e apropriações de imagens na Web. Escolhemos imagens que representassem graficamente os dados da obra, como as caravelas para a época em que a escultura foi feita (concluída em 1504), ou a imagem de uma girafa e do *top model* Tysen Beckford para ilustrar e comparar a altura da estátua, ou ainda um mapa do mundo para ilustrar onde se encontram as reproduções em tamanho real da obra. Os objetivos do nosso infográfico poderiam ser, portanto, os seguintes:

[2] https://en.wikipedia.org/wiki/David_(Michelangelo)

Figura 7: infográfico sobre a obra David de Michelangelo. Autoria própria, com base no infográfico de kickstarter.com

Objetivo 1) Gerar um debate, em forma de comentários no Facebook, sobre a representação da figura humana, dos padrões de beleza masculina e feminina na renascença e hoje em dia. Nos comentários espera-se que sejam compartilhadas obras visuais coletadas na Internet que representem suas opiniões sobre a beleza clássica e contemporânea.

Objetivo 2) Gerar novas criações: motivar o interesse sobre quem foi David (figura histórica e/ou lendária), o contexto em que a obra foi criada, o artista Michelangelo, a então república de Florença e o mecenato da família Medici.

2.2.2 Sondagem

Num segundo momento, podemos fazer uma breve pesquisa, ou sondagem, para encontrar conteúdos que já existam e que possam ser utilizados nas nossas redes e demais média sociais. Podemos visitar blogs, Páginas e canais de outros professores e ver o que eles estão criando. Uma vantagem da nossa área é que podemos nos apropriar da maior parte de conteúdos para fins educativos.

Após termos definido os objetivos e feito na sondagem nas redes sociais, iniciamos o processo de criação do nosso espaço. Por questão de segurança e privacidade, o espaço social deve ser específico para educação, e não um perfil normal de usuário. No Facebook, por exemplo, não devemos utilizar nossos perfis de usuários, mas uma Página ou um Grupo. Caso optemos por um grupo, recomendamos defini-lo para que seja fechado para usuários e conteúdos, o que dará controle ao se adicionarem usuários, com os conteúdos compartilhados visíveis apenas pelos membros aceitos. O mesmo aplica-se ao Google Plus. O Google Plus, aliás, pode ser uma boa alternativa em escolas onde o Facebook e o Youtube encontram-se bloqueados.

2.2.3 Identidade visual da nossa rede social

Acreditamos ser importante incluir-se identificações visuais (Figura 8) em redes sociais, nomeadamente uma fotografia de perfil e outra de capa, que podem ser imagens da turma, da escola ou outro elemento facilmente reconhecível pelos alunos. Podemos incluir, também, um texto biográfico que represente os objetivos do espaço social, como por exemplo: "Esta é a página da disciplina de História da Cultura e das Artes, professores Felipe Aristimuño e Ana Sousa, onde iremos compartilhar conteúdos e informações importantes. Queremos refletir e debater com vocês sobre tudo o que estudamos em aula. Participe!".

Figura 8: Imagens de identificação da Página do projeto EVMS. Autoria própria

2.2.4 Calendarização da publicação de conteúdos

Com a página criada, podemos definir um calendário para as publicações dos conteúdos. É muito importante manter consistência na periodicidade das publicações para manter o engajamento dos alunos. Acreditamos ser o ideal dedicar-se ao menos um horário semanal para a manutenção dos conteúdos. Podemos eleger um aluno (ou grupo) por semana para ser o administrador da Página, incumbindo a este aluno a compartilhar conteúdos relevantes sobre um determinado tema.

2.2.5 Avaliação de conteúdos

O nosso plano de media social contempla, ainda, a avaliação dos conteúdos. Para isso, comparando os resultados obtidos (as interações registradas em um período de tempo) aos objetivos traçados. Devemos verificar se obtivemos as reações desejadas e o nível de engajamento dos nossos alunos. Caso não tenhamos alcançados os objetivos mínimos, podemos pensar em modificar a estratégia. Podemos formular perguntas que nos ajudem a avaliar os conteúdos:

a) por que este conteúdo (não) engajou os alunos? Podemos responder esta questão de forma geral, incluindo o que acreditamos ter sido decisivo para o sucesso ou fracasso de um determinado conteúdo após este ter sido visualizado pelos alunos. As respostas podem incluir a falta de legibilidade dos textos, as imagens confusas, o excesso de informação etc.

b) qual o tipo de conteúdo que gera maior engajamento dos alunos? Por quê? Esta avaliação é feita a partir de um conjunto de conteúdos, e pode ser feita após um maior período de tempo e experiências. Podemos verificar se os alunos gostam mais de memes ou vídeos, ou de histórias

mais curtas ou longas, por exemplo. A temática dos conteúdos também deve ser um fator importante a ser observado neste ponto.

c) que ações adicionais poderiam motivar o engajamento em um conteúdo? Esta questão exige nossa sensibilidade e interpretação. Temos que levantar hipóteses sobre o que poderemos fazer para melhorar o engajamento, tendo como base os resultados observados nas experiências já realizadas.

2.2.6 Exemplos de plano de conteúdos

Concluiremos esta etapa apresentando a Página (Facebook) e o Canal (Youtube) que criamos para o projeto de investigação Educação Visual em Média Social (EVMS) e para esta oficina de formação. Apresentaremos o plano de exemplo para esta página e todas as fases de sua elaboração. Solicitaremos, por fim, que os participantes ainda não inscritos se inscrevam na página e no canal desta oficina de formação.

2.3 Proposta de desenvolvimento de um plano de média social

Propomos aos docentes um exercício de desenvolvimento de um plano de social media. Separando os participantes por área, pedimos que abram a tabela contendo uma proposta de plano. Os docentes devem criar seus projetos individuais, definindo objetivos e os tipos de conteúdos, conforme estudado na sessão anterior, que irão criar nas próximas aulas.

3. Utilização de softwares de criação visual

Para garantirmos um pleno desenvolvimento criativo, faz-se necessário a instrumentalização básica dos softwares abertos de criação gráfica, nomeadamente os aplicativos Pixlr, Gimp e Inkscape. Apresentaremos cada um dos softwares e suas características e ferramentas, propondo a exploração passo a passo a partir de exercícios a serem desenvolvidos com um banco de imagens fornecido previamente. Após a instrumentalização, dedicaremos um tempo para que os docentes criem suas próprias obras, consolidando as ferramentas e experimentando as linguagens propostas. Descrevemos a seguir as principais características das ferramentas adotadas para este workshop.

3.1 Softwares de edição de imagem baseados na Web: Pixlr

Existem dezenas de softwares e aplicativos de tratamento de imagens que funcionam via Web. O Pixlr, aplicativo adotado nesta oficina, é uma dessas ferramentas baseada na Web, o que quer dizer que não é necessário fazer a sua instalação no computador, bastando ter acesso a sua página Web (www.pixlr.com) para utilizá-lo. Ele funciona via Web em computadores e tablets que tenham suporte a Flash. Em dispositivos sem suporte, é possível instalar o aplicativo via App Store ou Google Play. O Pixlr possui funcionalidades semelhantes às do PhotoShop e do Gimp (Figura 9), incluindo paineis de camadas e efeitos. No Pixlr, os usuários podem trabalhar sobre imagens de links da Web, ou subir suas próprias imagens a partir dos seus computadores ou dispositivos móveis. Depois de concluídas as criações, é possível baixar as imagens produzidas, ou compartilhá-las diretamente online.

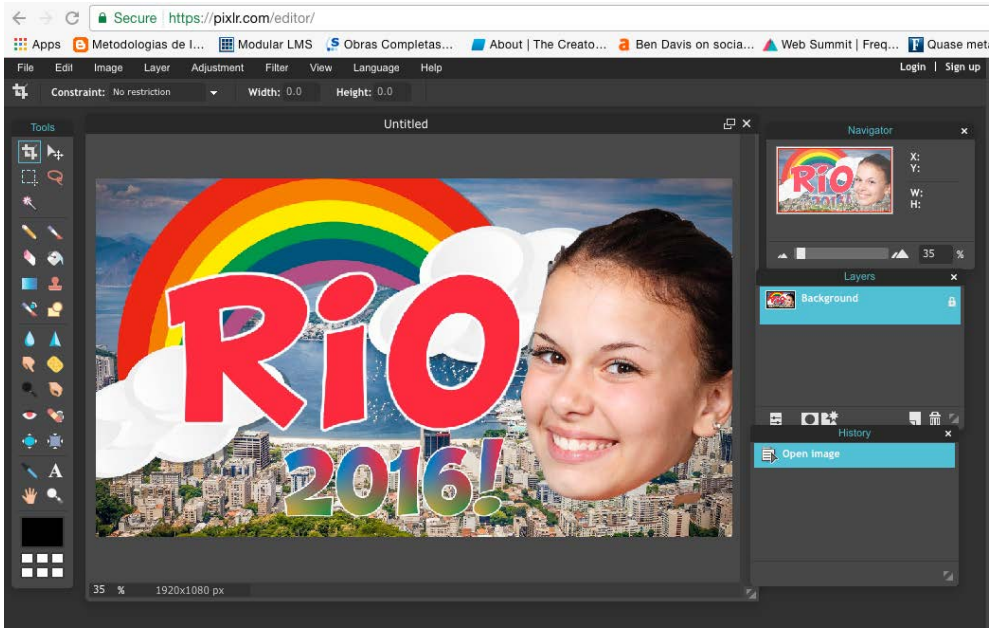


Figura 9: Montagem de imagens no Pixlr, edição baseada na Web. Fonte: www.pixlr.com

3.2 Softwares de licença aberta de edição bitmap e vetorial: Gimp e Inkscape

Os softwares Gimp e Inkscape são já bastante conhecidos como alternativas gratuítas ao PhotoShop e Illustrator, respectivamente. Diferentemente do Pixlr, estes softwares necessitam ser instalados previamente nos computadores. Os arquivos de trabalho têm formatos específicos (Xperimental Computing Facility, no Ginp; e Scalable Vector Graphics, no Inkscape), devendo ser convertidos antes de compartilhados online. A vantagem destes softwares são a qualidade e variedade das ferramentas e a instabilidade para grande fluxo trabalho, uma vez que são ferramentas profissionais, apesar de gratuitas. Veremos, a partir destes softwares, como podemos utilizar a edição de *bitmaps* e de *vetorial* (Figura 10) para a criação de imagens de média social.

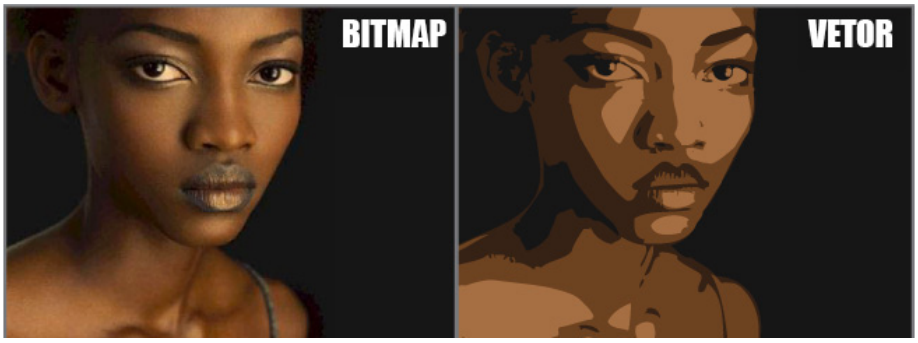


Figura 10: Diferença visual entre gráficos bitmap e vetorial. Fonte: www.design4libraries.wordpress.com

4. Criação de projetos individuais e coletivos

A partir do plano individual de criação de conteúdos de média social (ponto 2.3), bem como da instrumentalização das ferramentas gráficas (ponto 3), propomos aos docentes o desenvolvimento de conteúdos destinados a serem compartilhados na rede social desta oficina de formação (ponto 2.2.6). Os participantes deverão, portanto, desenvolver experimentações criativas a partir dos diferentes tipos de conteúdos analisados: memes, vídeos sociais/micro vídeos, infográficos e citações compartilhadas (ponto 1.2). Consideramos fundamental a criação de memes e infográficos,

sendo as demais linguagens opcionais, conforme o ritmo de trabalho e a disponibilidade de tempo de cada docente.

4.1 Proposta de criação de memes e infográficos

A linguagem dos memes, como vimos no ponto 1.2.1, é satírica e atual. Neste sentido, sugerimos aos participantes que coletem suas imagens a partir de fontes que tratem de assuntos atualizados, como sites de notícias (jornais locais, Buzzfeed etc), blogs, redes sociais e pesquisas no Google.
Defendemos como ponto-chave da criação de memes educativos a conecção entre temas de interesse cultural dos alunos (cotidianos) e tópicos do currículo. Para descobrir os assuntos mais pesquisados em Portugal, sugerimos a ferramenta Google Trends (Figura 10), serviço disponibilizado pela Google para listar as palavras-chave mais recorrentes nos serviços de pesquisa na Web e Youtube, os *trends,* por região e por data. Por meio dos Trends no Youtube, por exemplo, pudemos descobrir que a palavra mais pesquisada em Portugal em janeiro de 2017 foi "mannequim challenge". No campo, em sala de aula, comprovamos que este era um tópico de grande interesse dos nosso alunos do secundário e, por isso, passível de ser explorado como propulsor de engajamento para o estudo de diversos temas curriculares.

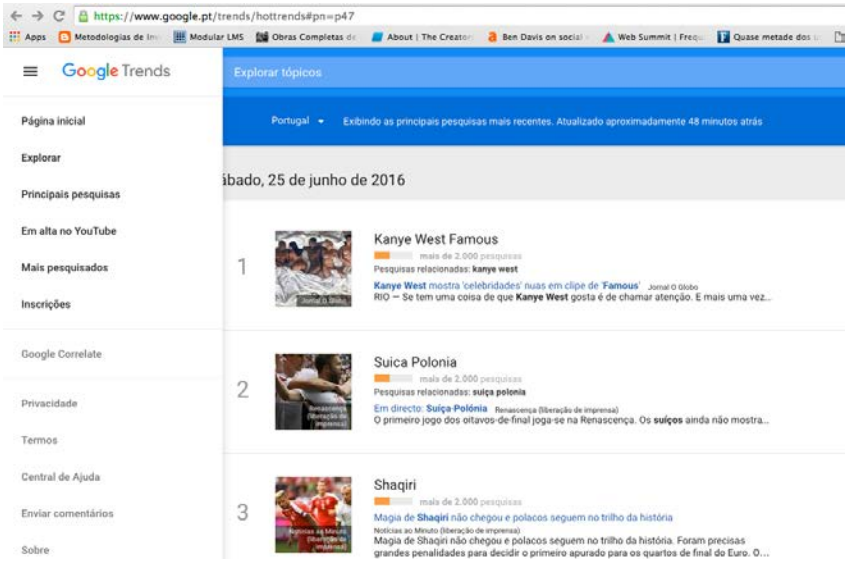


Figura 10: Pesquisa de palavras-chave no Google Trends. Fonte: www.google.com/trends

Conclusão

Com o objetivo de complementar a planificação desta oficina de formação, detalhamos neste documento os procedimentos, os pontos e os conceitos chave deste curso. Para além de pormenorizar o plano de estudos, procuramos organizar este documento como um material de referência da oficina, podendo ser consultado pelos participantes antes e após as aulas.
Incluímos neste documento, portanto: um enquadramento conceitual das imagens remixadas; uma listagem dos principais tipos de conteúdos de média social; uma proposta de planeamento para as redes sociais; e uma breve descrição dos softwares utilizados para a criação de imagens.

Referências

Acaso, M. (2009). La educacioón artística no son manualidades. Madrid: UCM.
Aristimuño, (2017, Jan 7). Tipos de conteúdos de mídias sociais [ficheiro em vídeo]. Disponível em: https://youtu.be/hLO-ImvMFUA
_____(2011). Estudando a identidade visual em comunicação: uma proposta de intervenção pensando a cultura visual; orient. João Paulo Queiroz. - Lisboa: Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, Mestrado em Ensino de Artes Visuais, Universidade de Lisboa

Barthes, Roland (1990). A retórica da imagem. in O óbvio e o obtuso: ensaios sobre fotografia, cinema, teatro e música. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
Efland A., Freedman K., Stuhr P. («1996»2002). La educación en el arte posmoderno. Trad. Lucas Vermal. Barcelona: Paidos.Proulx
Freire, P. (1989). A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: CortezGaztambide-Férnandez, 2013
Jakobson, Roman (1970). Linguística. Poética. Cinema. Tradução Haroldo de Campos et al. São Paulo: Perspectiva. Mirzoeff, 2015
Jenkins, H. (2009). Confronting the challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century. Massachusetts: MIT PressLessig, 2009
Kagan, Noah (2017). Why Content Goes Viral: What Analyzing 100 Million Articles Taught Us. in *OkDork* [Internet]. Disponível em: http://okdork.com/why-content-goes-viral-what-analyzing-100-millions-articles-taught-us/
Lepage, Evan (2016, Agosto 4). How To Create A Social Media Marketing Plan In 6 Steps [blog]. Disponível em: https://blog.hootsuite.com/how-to-create-a-social-media-marketing-plan/
Lessig, Lawrence (2009). Remix; making art and commerce thrieve in the hybrid economy. London: Blommsbyry Academic
Maccarus, John. & Stern, Alice (2016, Setembro 15) The State of Online Video [ficheiro em vídeo]. Disponível em: https://tubularlabs.wistia.com/medias/m13nllqjnh
Miller, D.; Costa, E.; Haynes, N. (2016). How the world changed social media. Londres: UCLPress
Mirzoeff, Nicholas (2015). *How to See the World*. Londres: Pelican
Oxford2016 (referência dicionário)
Proulx, Serge. (2011). "La puissance d'agir d'une culture de la contribution face à l'emprise d'un capitalisme informationnel: premières réflexions." in *C. Constantopoulou, Barbaries Contemporaines* (pp. 49–65). Paris: L'Harmattan. [Consult. 10 jan. 2016]. Disponível: <http://sergeproulx.uqam.ca/wp-content/uploads/2011/07/2011-proulx-la-puissance-d- 625.pdf>

Apêndice I

Material de apoio das ações com professores

Oficina de formação continuada
Criação de Conteúdos Educativos para Redes Sociais em Contexto Escolar.

Atividade Prática 1 Atlas Mnemosyne: criação de um mapa de imagens

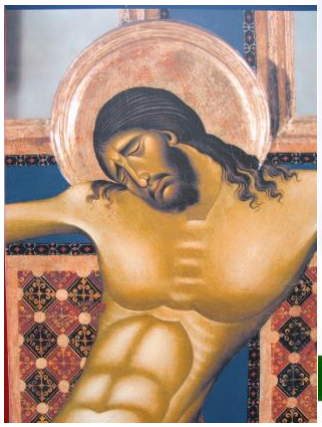
Iniciado em 1924 e deixado sem concluir até a sua morte, em 1929, o Atlas Mnemosyne é a tentativa de Aby Warburg de mapear a longevidade das imagens da antiguidade, ou como imagens com grande poder simbólico, intelectual e emocional emergem na antiguidade ocidental, e depois reaparecem e são reanimadas na arte e cosmologia de diferentes tempos e locais, da Grécia de Alexandre até à Alemanha de Weimar.

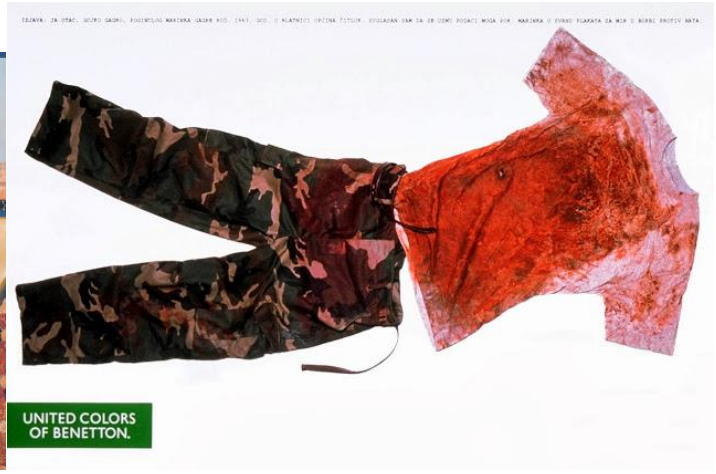
Os experimentos combinatórios de Warburg no seu Atlas seguem sua própria lógica metonímica intuitiva, mesmo sendo fruto de décadas de investigações rigorosas. Warburg acreditava que as imagens simbólicas, quando justapostas e colocadas em sequência, poderiam trazer à tona ideias sinóticas acerca da sobrevivência de imagens carregadas de pathos, despertando a percepção para o que ele chamava de "vida em movimento" ou "vida animada". (Retirado da página Web do Instituto Warburb,
https://warburg.library.cornell.edu/about, tradução livre)

Neste exercício, utilizaremos a técnica do "atlas mnemosyne" de Aby Warburg para criar mapas de imagens (semelhante a um mapa conceitual, porém composto de imagens visuais) ao redor de temas propostos. Cada dupla receberá um tema e duas imagens para servir de ponto de partida. Cada dupla de imagens está composta por uma imagem mais antiga e outra contemporânea. O mapa pode começar pela antiga e terminar pela contemporânea, ou ser não-linear, atemporal, ligado por relações mais formais ou simbólicas. Criaremos os mapas no software Inkscape, podendo se incluir aos mapas textos, setas e demais símbolos gráficos.

Painel 45 do Atlas Mnemosyne, Instituto Warburg, Londres

Tema: profetas, mártires, buda, cristo

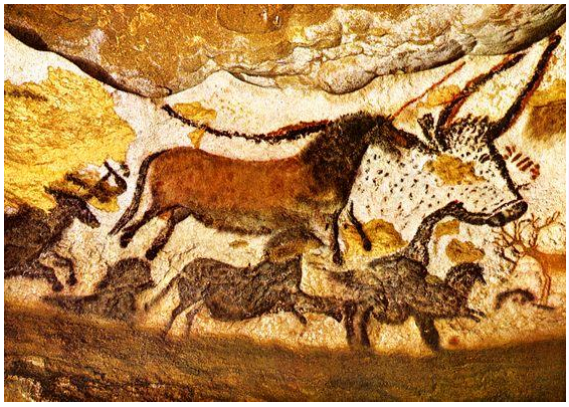


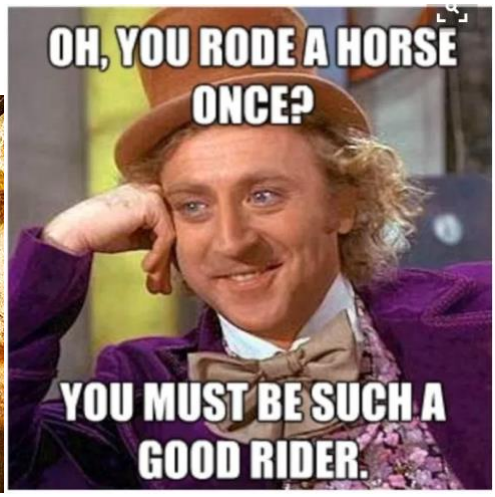


A partir destas imagens (a primeira de 1270, atribuída a um mestre toscano - Florença; a segunda de Oliviero Toscani, 1995 - Roma), desenvolver um atlas de imagens, incluindo:

a) imagens de diferentes momentos da história
b) imagens de publicidade/vendas/marketing
c) imagens de entretenimento (filme, telenovela etc)
d) imagens remixadas (memes, grafitti etc)
incluir textos, símbolos, setas, blocos que auxiliam o entendimento mapa

Tema: Equinos, cavalos, bisões, búfalos





A partir destas imagens (a primeira é de 15000 anos atrás, criada e exposta na Caverna de Lascaux, França; a segunda é um meme compartilhado nas redes sociais entre 2013 e 2016), desenvolver um "atlas mnemosyne" de imagens, incluindo:

a) imagens de diferentes momentos da história
b) imagens de publicidade/vendas/marketing
c) imagens de entretenimento (filme, telenovela etc)
d) imagens remixadas (memes, grafitti etc)
incluir textos, símbolos, setas, blocos que auxiliam o entendimento mapa.

Tema: autorretrato

A partir destas imagens (a primeira é de 1921, autorretrato de Marcel Duchamp como "Rose Sélavy", Paris - França; a segunda é um Selfie publicado em 2015 na rede social Twitter pela socialite norte-americana Kim Kardashian), desenvolver um "atlas mnemosyne" de imagens, incluindo:

a) imagens de diferentes momentos da história
b) imagens de publicidade/vendas/marketing
c) imagens de entretenimento (filme, telenovela etc)
d) imagens remixadas (memes, grafitti etc)
incluir textos, símbolos, setas, blocos que auxiliam o entendimento mapa

Tema: trabalho / trabalhadores

A partir destas imagens (a primeira é de 1934, parte de um mural do artista mexicano Diego Rivera; a segunda é uma fotografia da fábrica da Apple iPhone na China, a Flextronics, tomada pelo fotojornalista americano Rik Myslewsky em 2016), desenvolver um "atlas mnemosyne" de imagens, incluindo:

a) imagens de diferentes momentos da história
b) imagens de publicidade/vendas/marketing
c) imagens de entretenimento (filme, telenovela etc)
d) imagens remixadas (memes, grafitti etc)
incluir textos, símbolos, setas, blocos que auxiliam o entendimento mapa

Tema: Reis, imperadores, líderes espirituais, governantes

A partir destas imagens (a primeira é de 330 AC, rosto de Alexandre o Grande nas moedas da época; a segunda é de 2015, rosto da Rainha Elizabeth II nas notas e moedas de Libra britânica), desenvolver um "atlas mnemosyne" de imagens, incluindo:

a) imagens de diferentes momentos da história
b) imagens de publicidade/vendas/marketing
c) imagens de entretenimento (filme, telenovela etc)
d) imagens remixadas (memes, grafitti etc)
incluir textos, símbolos, setas, blocos que auxiliam o entendimento mapa

Tema. Representação de género: a mulher / o homem

A partir destas imagens (a primeira é de 1790, uma pintura de Francisco de Goya intitulada "La Maja Desnuda"; a segunda é o cartaz do filme "The Naked Maja", de 1958, interpretada por Ava Gardner), desenvolver um "atlas mnemosyne" de imagens, incluindo:

a) imagens de diferentes momentos da história
b) imagens de publicidade/vendas/marketing
c) imagens de entretenimento (filme, telenovela etc)
d) imagens remixadas (memes, grafitti etc)
incluir textos, símbolos, setas, blocos que auxiliam o entendimento mapa

Tema: Representação da raça

JEAN-BAPTISTE DEBRET: *Negra tatuada vendendo caju*, 1827.
Aquarela sobre papel.

A partir destas imagens (a primeira é de 1827, uma aguarela de Jean Baptiste Debret intitulada "Negra tatuada vendendo Caju"; a segunda é um quadro do comercial "A mulata Globeleza", Aline Prado, do carnaval 2010 da TV Globo, Brasil), desenvolver um "atlas mnemosyne" de imagens, incluindo:

a) imagens de diferentes momentos da história
b) imagens de publicidade/vendas/marketing
c) imagens de entretenimento (filme, telenovela etc)
d) imagens remixadas (memes, grafitti etc)
incluir textos, símbolos, setas, blocos que auxiliam o entendimento mapa