

INTERTEXTUALIDADE IMAGÉTICA: UMA EXPERIÊNCIA COM O JOGO IMAGEM E INTERAÇÃO

Evaneyde dos Santos Souza¹
evaneydesouza@gmail.com
Rodrigo Bozi Ferrete²
rbferrete@gmail.com

208

RESUMO

Este artigo é resultado de uma pesquisa com o jogo Imagem e Interação, elaborado para promover uma prática pedagógica com alunos do ensino médio integrado do curso técnico em agropecuária no Instituto Federal de Sergipe. O jogo se insere, enquanto conteúdo, na área da linguagem, e mais precisamente no estudo dos signos imagéticos, e, quanto prática educativa, na relação das imagens como propulsora de uma aprendizagem cooperativa e sociointeracionista. A pesquisa é de cunho qualitativo por integrar o recurso pedagógico com os instrumentos metodológicos da observação não-participante e entrevistas semiestruturadas a fim de subsidiarem uma interpretação dinâmica do contexto escolar, utilizando-se da análise de conteúdo de Bardin. Os resultados demonstraram a efetividade do jogo para o desenvolvimento da capacidade intertextual e leitura de imagens a partir da realidade sociocultural dos participantes, uma vez que a prática possibilitou a aprendizagem de conteúdo curricular na área de linguagem, bem como a aplicabilidade do jogo em outras turmas.

Palavras-chave: Imagens; Intertextualidade imagética; Jogo; Sociointeracionismo.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo discute a relação imagética na sala de aula, a partir de um jogo intitulado Imagem e Interação, elaborado durante processo de pesquisa de mestrado profissional em educação profissional e tecnológica, no Instituto Federal de Sergipe (IFS). Neste estudo foi feito um recorte acerca da relação imagética e intericonicidade presente no jogo e como tal recurso ensejou a participação dos alunos de forma motivada, interacional e desafiante, de maneira que a aprendizagem foi percebida a partir dos discursos destes.

A motivação por desenvolver um produto educacional que articulasse a imagem e o discurso se deu principalmente pela percepção da importância e centralidade da imagem nos tempos atuais. Vivemos, sem dúvida alguma, em uma sociedade onde a cultura da imagem é

¹ Mestra em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Sergipe (IFS). Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Federal da Bahia.

² Professor do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do IFS. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e graduado em Licenciatura em Matemática pela Universidade do Estado do Pará.

imperativa, e assim sendo, trazer as imagens para um jogo de cunho educacional foi uma oportunidade de analisarmos como os alunos, de maneira partilhada e cooperativa, estabelecem a intertextualidade imagética e expressam suas visões de mundo. Em suma, como a leitura de imagens traduz a leitura de mundo dos alunos.

A leitura de uma imagem compreende muito mais do que os elementos que a compõem, bem como também é mais do que uma simples representação do real. A leitura imagética diz respeito a um contexto e a uma mediação simbólica que faz parte da própria cultura. Além disso, quando as imagens são articuladas no jogo emergem os conteúdos e os valores atitudinais dos alunos no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

E por que desenvolver este conteúdo de linguagem através de um jogo? Pois bem, o jogo é uma prática pedagógica tão significativa nas mais diversas culturas que, conforme Huizinga (2010), quanto mais o jogo traduzir as formas de vida dos indivíduos e dos grupos, mais este jogo tem a propensão de circular na sociedade. Mas ao mesmo tempo, o jogo tem o grande atrativo de transcender a realidade. Na verdade, ao jogar um jogo baseado em imagens, os participantes dão evasão a outras realidades, outros mundos e novas possibilidades interpretativas.

A base norteadora da lógica do jogo é a aprendizagem que parte do social, ou seja, o foco está na aprendizagem que se constrói através das trocas socioculturais, reconhecendo que o meio social – que neste caso é a sala de aula – é imprescindível para a formação de conceitos pelos alunos. Portanto, o esperado não é somente que os participantes do jogo desvendem o significado das imagens, mas sim, que o conteúdo das imagens ou a interpretação delas apareçam pela articulação de vários saberes, de diferentes olhares.

Desta forma, o objetivo do estudo em tela foi perceber como o jogo Imagem e Interação poderia proporcionar um ambiente de aprendizagem de forma cooperativa e sociointeracionista, tendo como recurso primordial o uso das imagens e a leitura imagética. A importância de tal conteúdo – a intertextualidade imagética – se funde à própria importância e intenção do jogo, de maneira que é a articulação destas duas instâncias, conteúdo e jogo, é que caracteriza a prática educativa em análise.

2 METODOLOGIA

Este estudo é resultado de uma pesquisa desenvolvida no campus São Cristóvão do Instituto Federal de Sergipe, no curso médio integrado em agropecuária, em duas salas de aula do segundo ano, sob a aquiescência e contribuição do professor de língua portuguesa, a

participação dos alunos e de uma profissional técnica em assuntos educacionais da equipe multiprofissional do referido campus.

O jogo foi construído entre julho e agosto de 2019 e aplicado em setembro do mesmo ano, após alguns meses de pesquisa no campus mencionado. Dentre vários aspectos observados, como por exemplo os assuntos que os alunos estavam desenvolvendo em sala de aula, a observação da pesquisadora foi principalmente como a aprendizagem era normalmente desenvolvida e quais práticas educativas eram geralmente utilizadas.

Isto posto, a primeira etapa da experiência com o jogo se deu na aula de língua portuguesa em uma das turmas do segundo ano (turma A) como turma teste. Após tal fase, o jogo sofreu algumas modificações no sistema de regras e também sentimos a necessidade dos alunos manusearem as cartas imagéticas antes de iniciar o jogo. Desta maneira, a turma escolhida para a aplicação do jogo, propriamente dito, foi a turma B. O jogo foi aplicado em duas aulas de 50 minutos e a turma com aproximadamente vinte e quatro alunos foi dividida em dois grandes grupos. Cada aplicador recebeu um exemplar do jogo, ficando assim, responsável por uma das equipes.

A pesquisa foi de natureza qualitativa por permitir ao pesquisador uma compreensão dos dados a partir dos significados das ações e falas dos participantes, inclusive, conforme Lakatos e Marconi (2009), possibilita a interpretação de forma mais profunda, a partir da complexidade do comportamento humano. Além disso, por se tratar de desenvolvimento de um produto educacional a pesquisa de controle qualitativo atende ao objetivo proposto.

Portanto, o estudo em questão buscou integrar recursos e conteúdos com fins de promover e/ou facilitar o processo de aprendizagem através de um jogo no contexto educacional pesquisado.

Além da observação não participante as entrevistas semiestruturadas se constituíram fontes para a análise do jogo na percepção dos participantes. Lüdke (2011), atribui como maiores qualidades da entrevista a possibilidade de interação com os sujeitos e o acesso imediato das informações pretendidas.

Apesar da observação da pesquisadora acontecer em ambos grupos, um deles foi separado para aplicarmos as entrevistas, conforme manifestação da vontade dos alunos, bem como de seus responsáveis. O quadro seguinte mostra o número de participantes, o perfil de participação no jogo e como serão identificados do presente estudo:

Quadro 1 – Amostra da pesquisa

Perfil	Participantes	Identificação
--------	---------------	---------------

Mediadores	Professor de língua portuguesa	P1
	Técnica em assuntos educacionais	P2
Jogadores	Aluno A	P3
	Aluno B	P4
	Aluno C	P5
	Aluno D	P6
	Aluno E	P7
	Aluno F	P8

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Considerando os dois perfis de participação no jogo, as perguntas para os mediadores foram mais a respeito da efetividade do jogo Imagem e Interação enquanto prática educativa. E para o perfil de jogadores as perguntas versaram sobre a percepção deles em relação à interpretação de imagens e de suas experiências com o jogo.

Utilizamos como técnica de análise de estudo qualitativo, a análise de conteúdo obedecendo a algumas características metodológicas como objetividade, sistematização e inferência, uma vez que, para Bardin (2010), são justamente os dados devidamente tratados que possibilitam ao pesquisador fazer inferências e adiantar interpretações de acordo com objetivos previstos.

3 O JOGO IMAGEM E INTERAÇÃO

A elaboração de um material educativo como o jogo requer um olhar sobre os elementos que o formarão, o público a qual é destinado e principalmente o que o jogo pretende enquanto uma prática pedagógica em sala de aula. O foco na ação educativa é imprescindível quando se pensa em um produto educacional. No entanto, quando se fala em jogo estamos diante de uma situação peculiar: a característica lúdica e mais descontraída, que normalmente faz parte do jogo – e que nem sempre é bem quista no ambiente escolar, e complementar a isso, a ideia de que o jogo é um passatempo desprezioso.

Então, ao pensarmos no jogo Imagem e Interação o objetivo era trazer o conteúdo da intertextualidade imagética a partir de uma base sociointeracionista, pela qual o conceito ou conhecimento pudesse ser construído pelas trocas sociais, pela cooperação entre os alunos. E para isso, é óbvio que o jogo precisaria estar alicerçado não somente em bases teóricas e conteúdos programáticos a serem desenvolvidos, mas sim, com características de um jogo como desafio, regras e uma estética, e sobretudo, está imbricado de intencionalidade – que neste caso, é a própria aprendizagem.

Vygotsky (2007), não diferencia os termos brinquedo, jogo e brincadeira – os quais

podem trazer certa incompreensão. Os termos não são sinônimos. Alguns autores como Kishimoto (2016) e Vial (2015) fazem uma correlação entre jogo e brincadeira; e, brinquedo como o objeto propriamente dito. Contudo, quando falamos em brincadeira direcionamos mais a um público infantil, enquanto o jogo está mais voltado ao adolescente, ao jovem e ao adulto. Por isso, neste estudo estamos nos referindo ao jogo como um objeto lúdico com regras claras e precisas, ou seja, no jogo Imagem e Interação há como recursos materiais o tabuleiro, as cartas imagéticas e outros elementos, os quais servem a um propósito, que é delimitado pelas regras.

Percebe-se ainda que o brinquedo, o jogo vai ganhando características peculiares com o desenvolvimento do sujeito. Conforme Vygotsky (2007), para a criança a brincadeira tem um papel muito importante na aprendizagem de regras e na formação do pensamento abstrato, uma vez que:

A brincadeira infantil, segundo Vygotsky, constitui o recurso privilegiado de desenvolvimento da criança [...] Ela seria uma oportunidade para recriação da cultura em um contexto interacional cheio de conflitos de posições diversas e de inerentes negociações. Brincar possibilita à criança refletir sobre as regras sociais e ficar consciente de seu papel e os de seus parceiros (OLIVEIRA, 2011, p. 77, grifo nosso).

O adolescente, no entanto, já entende as regras, e estas são, na verdade, o que delimita o jogo. Também é na fase da adolescência e juventude que há uma preocupação com o mundo do trabalho, com o mundo real, e por isso, o jogo também ganha, normalmente, o aspecto de dialogar com este mundo que o cerca.

A partir de tais considerações preliminares sobre o aspecto dos jogos, adentremos nas bases teóricas que sustentaram a elaboração do jogo em tela. De forma mais precisa, as regras e o objetivo do jogo focam na teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para a aprendizagem. Já na construção material, o recurso elementar do jogo traz a intertextualidade imagética e a intericonicidade como mola mestra para a discussão do conteúdo.

A função do jogo Imagem e Interação é que o conteúdo, o conhecimento venha à tona e seja partilhado entre os pares, de forma que as trocas dos saberes possibilitem o desenvolvimento de atividades mentais socialmente construídas. Em outras palavras, o jogo não se encerra no simples ato de jogar, mas, se constitui como uma prática educativa capaz de promover uma aprendizagem inserida num contexto social e histórico.

Portanto, é na interação, no encontro de uma pessoa “mais experiente” com uma pessoa “menos experiente” que se dá o conhecimento. Vale dizer que o termo experiência aqui diz respeito ao fato de uma pessoa ter determinado conhecimento que a outra ainda não tem. Nesta relação entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem do sujeito é que

Vygotsky (2008), postulou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

De forma sucinta, o entendimento sobre a ZDP pode explicar, por exemplo, porque é mais fácil um aluno aprender determinado conteúdo quando este é mediado por uma pessoa mais experiente, como o professor ou até mesmo um colega que já tenha internalizado aquele conteúdo. A ZDP é justamente a lacuna entre o que o sujeito “já sabe fazer” e o que ele “pode fazer”.

O foco então do jogo não está no saber individual, mas na construção coletiva, onde cada aluno através do próprio discurso exprime o seu saber, oriundo da sua leitura de mundo e do seu contexto cultural. Quando o seu saber é contrastado com demais saberes, se dá a formação de novos conceitos, os quais são mais elaborados. Esse processo contínuo de aprendizagem, ao mesmo tempo que se utiliza das funções superiores para estabelecer “as jogadas”, também acaba desenvolvendo ainda mais tais funções superiores.

A outra base do jogo é um recurso imagético e o processo de comunicação. Neste processo de construção não espontânea, pois deve haver uma intencionalidade e um sentido na fala para que se estabeleça uma comunicação, o homem se utiliza da linguagem verbal (através da fala ou escrita), mas também, de vários outros recursos ou formas multimodais, onde a imagem é um desses recursos muito utilizado para a comunicação.

No jogo Imagem e Interação, os participantes são desafiados a fazerem a leitura de imagens a partir do estabelecimento intertextual entre duas ou três imagens. De que forma, ou quais elementos podem estabelecer nexos entre as imagens escolhidas na “jogada”? Automaticamente entramos na seara da intertextualidade, que hoje, já sabido que diz respeito não somente a relação entre textos, mas sim, segundo Kock (2013), a uma atividade interativa e de produção de sentidos.

Para estabelecermos nexos entre as imagens é necessário que elas tenham capacidade de dialogarem e produzirem sentido dentro de um contexto. Parece algo simples, contudo, a intertextualidade imagética depende de uma mente, que de forma criativa e associativa, consiga estabelecer uma interpretação a partir do conhecimento prévio que o sujeito adquiriu e que ele recupera na sua memória individual ou coletiva.

O termo intericonicidade diz respeito a discursividade entre as imagens, considerando, é claro, as relações que elaboram os sentidos. Ganha destaque na delimitação do que vem a ser intericonicidade, a referência à memória, visto que, está presente em toda imagem uma cultura e memória visual.

A intericonicidade é assim uma noção complexa, porque ela supõe a relação entre imagens externas, mas também entre imagens internas, as imagens da lembrança, as

imagens de rememoração, as imagens das impressões visuais armazenadas pelo indivíduo. Não há imagem que não faça ressurgir em nós outras imagens, quer essas imagens tenham sido já vistas ou simplesmente imaginadas. (COURTINE, 2011, p. 159-160)

Ao relacionarmos uma imagem com outra imagem no jogo, estabelecemos um diálogo entre elas e a partir daí não prevalece mais o conteúdo isolado de uma imagem, mas sim, o conhecimento ou informação que parte da relação entre elas. Não obstante, esta relação somente é possível porque o conhecimento do conteúdo da imagem está na nossa memória. Por isso, a leitura da imagem se completa pelas nossas vivências. Há um interdiscurso na própria memória da imagem, pois ela não é alheia a um contexto e a um valor cultural.

3.1 MANUAL DO JOGO

“Imagem e Interação” é um jogo de cartas imagéticas, com cunho didático-pedagógico e elaborado para o desenvolvimento da área de linguagem e comunicação, a partir da interpretação das imagens numa relação intertextual entre elas. Apesar de utilizarmos diferentes aportes teóricos na elaboração do jogo, ressalta-se a contribuição de Vygotsky (2007), para a construção das regras, sobretudo na importância da mediação e participação do “outro” na execução do jogo.

APRESENTAÇÃO DO JOGO:

- a) Áreas de desenvolvimento: linguagem, interpretação, concentração, atenção, socialização, intertextualidade imagética.
- b) Materiais: Tabuleiro de madeira, dados, 120 cartas imagéticas plastificadas, placa de pontuação, marcador e manual.
- c) Público alvo: adolescentes do ensino fundamental II ou ensino médio.
- d) Quantidade de participantes: 3 jogadores individuais ou 3 grupos com, preferencialmente, 5 participantes, no máximo, em cada grupo.
- e) O mediador: é um participante com o perfil de “julgador” e que conhece bem o jogo, as regras, e, tem o conhecimento prévio das cartas.

COMO JOGAR:

1. O jogo possui 06 (seis) blocos temáticos e em cada bloco há 20 (vinte) cartas referentes aos temas.
2. Cada bloco temático possui um número, que corresponde à numeração do dado (1 a 6).

3. Cada participante deverá jogar o dado e pegar uma carta no bloco correspondente.
4. A cada rodada um participante é chamado de “Argumentador da Vez”.
5. O Argumentador da Vez joga o dado e tira a sua carta. E espera que os demais participantes façam o mesmo.
6. Os participantes ao tirarem a carta deve colocá-la na mesa e falar algo sobre ela (uma palavra-chave, uma experiência, ou algo que simbolize aquela carta para ele).
7. O Argumentador da Vez deve ser último a colocar a carta na mesa, e tentar estabelecer uma relação entre as cartas dos outros participantes com a sua (a relação entre as cartas diz respeito aos aspectos de coerência, a intencionalidade e possibilidade de intertextualidade entre elas).
8. O Argumentador da Vez deverá através do discurso convencer aos demais participantes da relação estabelecida entre as cartas.
9. Sistema de pontuação: Quem julga a relação interpretativa feita pelo Argumentador da Vez são os próprios participantes, contudo há a participação do mediador – que pode concordar ou discordar, com a devida justificativa.

PONTUAÇÃO:

0 pontos – Quando não for possível estabelecer nenhuma relação entre as imagens.

1 ponto – Quando o Argumentador da Vez conseguir fazer relação da sua carta com 1(uma) carta de um dos participantes.

2 pontos – Quando o Argumentador da Vez conseguir fazer relação da sua carta com as 2 (duas) cartas dos participantes, separadamente.

3 pontos – Quando o Argumentador da Vez conseguir estabelecer uma relação entre as 3 (três) cartas juntamente.

Observação: Os outros participantes/grupos recebem 1 ponto ao colocarem a carta na mesa e falarem algo que represente a referida carta.

10. Os pontos serão marcados na placa de pontos, e o jogo termina quando um dos participantes finalizar 10 (dez) pontos na placa de pontos, ou quando o jogo estiver sendo executado por um período aproximado de 50 minutos.

Vale dizer que as regras de funcionamento do jogo têm o intuito de promover a interação e desenvolvimento da habilidade social entre os participantes, entendendo que o referido desenvolvimento compreende respeitar opiniões diferentes, interpretações variadas sobre uma mesma imagem e perceber que o signo imagético está imbricado de intencionalidades. Por fim, no momento de execução do jogo esperou-se que os participantes, de maneira prazerosa,

conseguissem estabelecer nexos coerentes entre as imagens, ou seja, conseguissem perceber a intertextualidade nos signos não verbais.

4 A RELAÇÃO DAS IMAGENS NO JOGO: UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM

O objetivo do estudo em tela foi justamente perceber como o jogo Imagem e Interação poderia proporcionar um ambiente de aprendizagem de forma cooperativa e interacionista, tendo como recurso primordial o uso das imagens e a leitura imagética. Contudo, a finalidade do jogo não era tão somente a leitura das referidas imagens, mas sim, que esta leitura viesse das relações estabelecidas entre imagens, vivências, memória, e principalmente que trouxesse à tona a construção coletiva – entendendo que a aprendizagem se dá de maneira social.

Em relação a experiência com o jogo, os participantes responderam direcionando o jogo ao prazer e motivação: “ Foi muito boa. Uma aula lúdica é sempre bem-vinda. Um jogo é sempre um atrativo, porque além de quebrar a monotonia de uma aula convencional, permite aos alunos exercitarem suas habilidades com mais prazer” (P1). Esta afirmação pode ser corroborada também por P2 no entendimento de que “a experiência foi bastante produtiva. Enquanto membro do setor pedagógico e da equipe multidisciplinar, não é incomum encontrar estudantes desestimulados e pouco participativos em relação às atividades pedagógicas. Por isso, foi gratificante ver a adesão deles ao jogo e a interação que proporcionou. Mostra que o professor e a escola precisam pensar em abordagens mais atrativas e estimulantes para os jovens” (P2).

O aspecto do prazer em relação ao jogo é de suma importância, pois apesar de ter um conteúdo como base, os jogos – até mesmo os com fins pedagógicos – jamais podem perder a características de atividade lúdica, motivadora e envolvente. Na verdade, ao jogarmos transcendemos a própria realidade, uma vez que o jogo apela para o simbólico, para o imaginário, para os desafios e possibilidades.

Murcia (2005) vai trazer a função do jogo como aspecto fundante da vida e cultura do ser humano, por isso, um importante recurso de comunicação: “por meio do jogo, o ser humano se introduz na cultura e, como veículo de comunicação, amplia sua capacidade de imaginação e de representação simbólica da realidade.[...] O jogo nasce espontâneo, sem outro fim que a necessidade e a alegria de jogar” (MURCIA, 2005, p. 22).

Quando mencionamos sobre o aspecto cultural e de comunicação do jogo, percebemos que na fala dos participantes também aparecem como dado importante, no tocante à experiência

com o jogo, o fator social e de interação. P5, por exemplo, diz que “por conta de ser em grupo, a gente tem mais interação entre as pessoas. Fez que as pessoas se unissem de forma competitiva”. Em outras palavras, o jogo pode continuar mantendo sua característica de competição, mas promover assim mesmo a união cooperação entre os pares. A interação social diz respeito à relação Eu/ Outro tendo em vista as condições históricas e culturais em que ela acontece, o que é uma das bases fundantes deste jogo, sobretudo no tocante à aprendizagem sob a base social.

Vygotsky, tal como Wallon, colocou a interação humana dentro de um contexto histórico, e destaca a fala, ou seja, os recursos semióticos presentes na comunicação interpessoal, como instrumento que leva à formação do psiquismo. [...] Tomando a ação humana dentro de processos culturais e processos psicológicos individuais, Vygotsky considera possível apreendê-la no entrecruzamento de motivos presentes na estrutura culturalmente dada subjacente à atividade, à tarefa, ao evento, ou seja, nos papéis assumidos pelos indivíduos. (OLIVEIRA, 2011, p. 63)

Assim, consideramos que o jogo atinge o objetivo de focar nesta aprendizagem que se dá com a participação do “outro”, de forma que amplia as possibilidades interpretativas e intelectuais dos jogadores. Além de perceber de forma clara como o fator cultural está imbricado ao jogo.

Como discurremos na seção anterior deste estudo, a intericonicidade, que diz respeito à relação entre as cartas e ao discurso gerado a partir desta intertextualidade imagética, está também ligada aos fatores históricos e sociais. Isto porque, como defende Courtine (2011), não há imagens que não estejam ligadas a um tempo, a um fato, a uma cultura. E é isso que faz da intertextualidade imagética está voltada à memória individual e/ou coletiva.

A assertiva de P3, consegue resumir como a imagem e a memória (mente) mantém uma intrínseca relação: “O jogo foi bem diferente, nunca tinha jogado um jogo tão complexo assim pelo lado de imagens. Mesmo com instruções exigia muito conhecimento da gente, da mente”. As imagens nos remete a algo que já vimos, que conhecemos, ou que simplesmente estudamos – mas que fica guardado na nossa memória. Ao propormos a relação entre uma imagem e outra, os jogadores foram motivados a buscar dados armazenados na memória, de forma que eles pudessem vir à tona de maneira significativa, reelaborada.

Como as sociedades se recordam? E se aceitarmos a ideia que atravessa os artigos aqui brevemente considerados – de que a linguagem é o tecido da memória, isto é, sua modalidade de existência histórica essencial – verificaremos que essa questão se dirige diretamente às ciências da linguagem. Contudo, creio que essa questão reclama a análise dos modos de existência materiais, linguageiros da memória coletiva na ordem dos discursos. Dito de outro modo, em que medida a memória determina a ordem do enunciável? (COURTINE, 2006, p. 10)

A leitura de uma imagem pressupõe uma memória visual. Tal memória é adquirida no meio cultural e externada através da linguagem. Assim, não tem como dissociarmos a imagem da linguagem verbal. Parece-nos que há um cruzamento entre as imagens e o discurso, o que foi claramente observado na construção em sala de aula pelos participantes, de forma que a relação entre as imagem só ganhava corpo porque existia a fala intencional, criativa e articulada dos referidos participantes. Apesar de estarmos expostos às imagens o tempo todo, a leitura delas não é algo simples, pois está sujeita à percepção das relações entre as partes que compõem os signos imagéticos, entendendo, no entanto, que conforme a teoria gestáltica, a referida percepção não é isolada, mas sim, da imagem como um todo.

A percepção visual é um fenômeno difícil de explicar, pois é o ponto de contato, ou melhor, a interface entre o mundo físico e o mundo mental, sensível e inteligível e a Gestalt pode nos auxiliar nessa percepção através de uma leitura visual que podemos fazer dos objetos e/ou signos.” (SANTOS, 2009, p.14)

Mais especificamente respondendo à pergunta “Qual relação você pode fazer entre as imagens e seus conhecimentos”, os participantes P3, P5 e P7 disseram que ficava fácil porque, de algum modo, eles já tinham visto aquela imagem em determinados contextos. “Eu achei bom poder ligar as coisas que estavam ali com os meus conhecimentos, como por exemplo a primeira imagem do meu grupo que foi o homem na lua, que eu liguei a um assunto que eu já tinha estudado que era a corrida armamentista, a corrida espacial. Eu achei bem interessante porque a gente pode lembrar assuntos que já sabia e pudemos ligar; formar as coisas com o entendimento de outras pessoas que estavam no grupo” (P5).

Também é interessante a fala de P7 sobre este mesmo assunto: “Bom, na imagem tinha coisas variadas, mas que eu entendia por ter visto em algum lugar, ou pela imaginação mesmo, e ia fazendo a ligação”. Esta colocação articula muito bem com o questionamento que Santaella (2012) traz na obra “Leitura de imagem”:

Como levar os educandos a aguçarem seus olhares quando se colocam diante de uma imagem? [...] Toda imagem, no domínio das representações visuais, apresenta múltiplas camadas: subjetivas, sociais, estéticas, antropológicas e tecnológicas. Entretanto, a primeira lição a ser incorporada é que essas camadas estão contidas no interior da própria imagem. Apreendê-las todas é a finalidade almejada pela leitura de imagem. (SANTAELLA, 2012, p. 20-21)

Diante, então, do conteúdo imagético, P3 exprime: “tem imagens que mesmo você tentando tirar lá de dentro não vem a interpretação. E aí para mim é mais difícil, é complicado pelo grau de complexidade que o jogo traz para a interpretação”. Por isso mesmo, por ser

complexa a relação de imagens e o conteúdo latente nelas, é que a qualidade do jogo está na construção coletiva do conhecimento. O fato da leitura intertextual de uma imagem ser difícil para um – por talvez não articular com seus saberes prévios – para outro participante, a mesma imagem faz parte das suas construções mentais e/ou das suas experiências.

Portanto, para lermos imagens é necessário recorreremos a informações variadas, a conhecimentos que marcaram a nossa vida, ou que nos foram passados. O importante mesmo é reconhecer que nenhuma imagem está alheia as influências sociais, estéticas e até mesmo a influências de cunho mais pessoal.

Um aspecto muito interessante quando tratamos da imagem no jogo é a significação que ela representa para cada pessoa. Desta forma, uma imagem pode suscitar sentimentos e pensamentos distintos nas pessoas, sobretudo quando tais imagens são mais subjetivas – e que por isso permitem um raio maior de interpretação. O jogo, intencionalmente, foi pensando a partir de blocos temáticos que suscitassem interpretações mais subjetivas (como o bloco de sentimento) e blocos mais objetivos (a exemplo do bloco de fatos históricos).

Assim, ao serem questionados a respeito do(s) bloco(s) temático(s) mais significativo(s), ou que conseguiram fazer melhores interpretações e articulações, somente P8 não conseguiu estabelecer tal escolha, uma vez que achou que “todos os blocos teve imagens fáceis e difíceis” (P8). Para os demais jogadores, o bloco temático de meio ambiente foi mais fácil de interpretar e associar a outras cartas, pois estava muito voltado ao curso deles que é agropecuária. Esta informação mostra que as imagens transmitem mais informações quando estão relacionadas ao nosso contexto.

Para Santaella (2012) há, pelo menos, três modalidades principais de imagens, a saber, primeiro, aquelas imagens que apresentam formas mais puras – as quais ela denomina imagens em si mesmas. Depois, ela fala das imagens figurativas, que são aquelas que mantêm semelhança com algo existente ou supostamente existente. E há ainda as imagens simbólicas, as quais representam significados além da visão, propriamente dita.

Pensando nas modalidades das imagens e com a experiência do jogo em sala de aula, os participantes também conseguiram perceber as particularidades das imagens em relação à interpretação, bem como as facilidades e dificuldades. Desta forma, P6 esclarece que “tem imagem que transmite a interpretação fácil. Por exemplo, teve uma imagem no jogo que era um olho e uma luz branca em volta, essa foi bem difícil de interpretar, as imagens menos diretas você tem que pensar muito no que elas estão transmitindo”. Fica evidente na fala de P6 a dificuldade, para ele, em interpretar imagens mais simbólicas, como a que ele descreveu.

Todavia, P2, P3, P5, P7 e P8 responderam que a dificuldade na verdade não é bem na

leitura da imagem de forma isolada, ou até correlação com mais uma outra imagem, mas sim, para conseguir contextualizar três imagens – o que é muito lógico, pois, de fato, nem sempre no jogo é possível estabelecer nexos com todas as imagens da mesa em determinadas rodadas. “Em alguns momentos estabelecer uma intertextualidade se tornou uma tarefa árdua” (P2).

Vale ressaltar que o que se buscava em cada jogada não era simplesmente as características comuns entre as imagens. E por isso, os mediadores exerciam o papel de julgar exatamente até que ponto foi de fato estabelecido uma relação significativa, capaz de percebermos a intericonicidade.

Para que se tenha a intericonicidade é importante que se passe da margem apenas da comparação entre as imagens. É necessário que se perceba os dizeres que se cruzam nas imagens, o que está atravessado nelas. Mas o analista só perceberá a intericonicidade se for capaz de ativar a memória, e os registros que se materializam na memória só são possíveis quando o analista/leitor possui um conhecimento de mundo, ou seja, já carrega informações e apreendeu durante o percurso. (MONTEIRO et al., 2017, p. 7)

Portanto, o atingimento do objetivo em estabelecer relações mais assertivas entre as imagens passa sobremaneira pelo conhecimento de mundo apreendido pelos participantes. Por se tratar de um jogo os participantes declararam que utilizaram estratégias como levantar palavras-chave, formação de frases, estabelecer um contexto onde as imagens pudessem fazer parte, dentre outros. No final, eles mesmos avaliaram a participação deles no jogo como muito boa: “eu acho que as estratégias utilizadas deram certo, porque o professor (mediador) disse que fizemos boas interpretações e discursos. E marcamos muitos pontos” (P5).

Por fim, a exposição de P1 em relação ao recurso das imagens e o processo discursivo dos participantes deixa claro como foi positivo a experiência do jogo e da riqueza das imagens como recurso discursivo na sala de aula: “Num mundo regido por imagens, jogar com cartas que são puras imagens foi bastante estimulante para os alunos. Eles conseguiram muito bem perceber relações intertextuais entre várias cartas do jogo e isso facilitou a leitura que fizeram de um conjunto de cartas”(P1).

Nesta fala pode se concluir que o mundo da leitura e mais precisamente da leitura imagética é um campo vasto, pois desde que nos reconhecemos enquanto sujeitos estamos rodeados de imagens, as quais constituem também nossa memória. E que trazer, através de um jogo, um conteúdo tão importante para a formação de adolescentes que tem como desafio a própria leitura de mundo, mostra que a aprendizagem pode sim acontecer em ambientes atrativos e prazerosos.

Por fim, foi muito significativa a fala de P1 quando diz que “quanto mais possibilidades

de aprendizagem, melhor para mim e para meus alunos. Não tenha dúvida de que através desse jogo você está deixando um legado para nosso campus. Vou planejar para usar o jogo em algumas turmas no próximo ano” (P1). Acreditamos que o jogo, ou qualquer prática educativa, atinge o seu propósito quando pode ser replicado em outras realidades e contextos – e neste caso, em outras turmas, como instrumento de aprendizagem.

5 CONCLUSÕES

O artigo discutiu a intertextualidade imagética e intericonicidade, a partir do jogo intitulado Imagem e Interação, desenvolvido para fins de pesquisa de mestrado e que se constituiu como uma prática pedagógica prazerosa, motivadora e com foco na aprendizagem sociointeracionista. A sala de aula é um ambiente não somente para aprender conteúdos, mas para aprendê-los e discuti-los de forma que dialogue com os pares e com a realidade que os cerca.

Sem dúvida, a imagem tem o poder de apresentar mensagens de cunho mais denotativo ou conotativo, porém, em qualquer das situações o fato é que cada imagem traz um valor histórico e cultural – o que permite o seu reconhecimento e principalmente a sua relação com outros fatos e outros acontecimentos. Em outras palavras, a imagem passa pela experiência cultural e pela memória coletiva.

Desta maneira, analisar a execução do jogo, a partir da contribuição da intericonicidade foi possível não somente pelo fato de haver a interpretação das imagens, mas sim, pela relação estabelecida entre as imagens através da articulação da percepção visual em linguagem verbal. Tudo isso envolto no significado “original” das imagens e os diferentes sentidos que estas iam adquirindo quando relacionadas com outras imagens e com as experiências dos participantes.

Considerando a teoria gestáltica e percepção de mundo, a leitura das imagens como um todo dependia da construção relacional que os alunos faziam das partes, ou seja, da compreensão dos elementos presentes nas imagens, os quais se comunicavam de maneira intencional.

Ressalta-se também o fator da aprendizagem observado na aplicação do jogo. Conforme a teoria histórico-cultural a aprendizagem é vista como um processo em conjunto e partilhado, no qual é justamente a participação e mediação do outro (que detém determinado saber, conhecimento) que promove maiores níveis de aprendizagem e conseqüente desenvolvimento.

Em suma, entendemos que a partir do jogo Imagem e Interação, foi possível perceber que as imagens estão tão atreladas a nossa vida e contexto histórico e cultural que possuem em

sua constituição um eco, ou melhor um discurso – o qual foi fruto de outras vivências. Por isso, quando trazemos a intertextualidade imagética para a sala de aula estamos trabalhando com um recurso muito rico, que é a precisão e história da própria imagem aliada à história de quem as interpretam e relacionam.

IMAGING INTERTEXTUALITY: AN EXPERIENCE WITH THE GAME IMAGE AND INTERACTION

ABSTRACT

This article is the result of a research with the game Image and Interaction, designed to promote a pedagogical practice with high school students integrated into the agricultural technical course at the Federal Institute of Sergipe. The game is inserted, as content, in the area of language, and more precisely in the study of imagetic signs, and, as for educational practice, in the relationship of images as a driver of cooperative and sociointeractionist learning. The research is of a qualitative nature as it integrates the pedagogical resource with the methodological instruments of non-participant observation and semi-structured interviews in order to support a dynamic interpretation of the school context, using Bardin's content analysis. The results demonstrated the effectiveness of the game for the development of intertextual capacity and reading of images from the sociocultural reality of the participants, since the practice enabled the learning of curricular content in the language area, as well as the applicability of the game in other classes.

Keywords: Images; Imagetic intertextuality; Game; Sociointeractionism.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Loyola. 2010.

COURTINE, Jean-Jacques. O tecido da memória: algumas perspectivas de trabalho histórico nas ciências da linguagem. **Periódico Polifonia**, v.12, nº 2, p. 1-13, 2006. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1067> Acesso em: 25/11/2019.

COURTINE, Jean-Jacques. Discurso e imagens: para uma arqueologia do imaginário. In: SARGENTINI, Vanice; CURCINO, Luzmara; PIOVEZANI, Carlos (Orgs). **Discurso, semiologia e história**. São Carlos: Claraluz, 2011.

HUIZINGA, Johan, 1872 – 1945. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 6ª ed., 2010.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos e brincadeiras: tempos, espaços e diversidade: (pesquisa em educação)**/ Tizuko Morchida Kishimoto, Maria Walburga dos Santos, (orgs.). – São Paulo: Cortez, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. – 3. ed. – São Paulo: Contexto, 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 5 Ed. São Paulo: Altas, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2011.

MONTEIRO, A.; MOTA, J.; FERREIRA, V.; TOCANTINS, R. Intericonicidade: os discursos que emergem da seriação de charges políticas. **Anagrama**, v. 11, n. 1, 8 ago. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/anagrama/article/view/135293> Acesso em: 24/11/2019.

MURCIA, Juan Antonio Moreno Murcia. **Aprendizagem através dos jogos**/ organizado por Juan Antonio Moreno Murcia. Porto Alegre: Artmed, 2005.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Jogo de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis**. – São Paulo: Cortez, 2011.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas** / Roberto Jarry Richardson; colaboradores José Augusto de Souza Peres (et al.) – 3. Ed. – São Paulo: Atlas, 2009.

SANTAELLA, Lúcia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino)

SANTOS, Silvia Spagnol Simi dos. Semiótica e Gestalt: metodologias para análise de imagens visuais. In: **Anais Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação - X Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul** – Blumenau – 28 a 30 de maio de 2009. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2009/resumos/R16-0177-1.pdf> Acesso em: 10/05/2020.

VIAL, Jean, 1909 – 1996. **Jogo e educação: as ludotecas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

VYGOTSKY, Lev Semenovich, 1896 – 1934. **Pensamento e linguagem**/ tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. – 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich, 1896 – 1934. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Recebido em 16 de fevereiro. Aprovado em 11 de maio de 2020.

A **Revista Educação, Cultura e Sociedade** é uma publicação da Universidade do Estado do Mato Grosso, Brasil, iniciada em 2011.