

## TRÍPTICO: MODELO PARA USO DE IMAGENS DIGITAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

IANDRA PAVANATI\*

RICHARD PERASSI LUIZ DE SOUSA\*\*

Ensinar exige rigorosidade metódica.  
Ensinar exige pesquisa.  
Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos.  
Ensinar exige criticidade.  
Ensinar exige estética e ética.  
Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo.  
Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação.  
Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 2006).

### A construção do modelo Tríptico

Este trabalho é resultante da tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento – PPGEGC, da Universidade Federal de Santa Catarina, em 2012. Devido à limitação de espaço que um artigo possui, foram feitos muitos recortes do relatório de pesquisa e, por isso, sugere-se a consulta ao texto integral disponível em: <[http://btd.egc.ufsc.br/wp-content/uploads/2013/02/Iandra\\_Pavanati\\_Tese.pdf](http://btd.egc.ufsc.br/wp-content/uploads/2013/02/Iandra_Pavanati_Tese.pdf)>.

Para compor o modelo de categorização das imagens digitais considerou-se que o estudante nativo digital desenvolveu um amplo conteúdo imaginário, repleto de estímulos e lembranças, cabendo ao professor atrair o interesse e trazer esse acervo imaginativo para o estudo proposto, conforme o seu planejamento de trabalho. Foi considerada a necessidade de tempo e espaço para o desenvolvimento do diálogo linguístico, que é campo de domínio do professor e o modo privilegiado de promoção do entendimento dissertativo ou lógico-cognitivo sobre os temas estudados. Isso influenciou na prioridade atribuída às imagens fixas durante a elaboração do modelo por serem mais estáveis, mais sugestivas e menos completas que as imagens em movimento e os efeitos sonoros dos produtos audiovisuais. O cinema, a televisão e a mídia digital oferecem muitos produtos audiovisuais que podem e devem ser

---

\* Professora da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Coordenadora Pedagógica da Escola Livre de Artes da UDESC. Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento – UFSC; Mestre em Educação – UFSC; Graduada em História – UDESC.

\*\* Professor do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento – PPEGC/UFSC. Doutor em Comunicação e Semiótica – PUC-SP. Orientador da tese da qual resulta esse artigo.

trazidos, apresentados e debatidos no ambiente escolar. Porém, de maneira específica, o uso da imagem proposto no método quer ser um recurso de sustentação da fala do professor em diálogo direto com os estudantes.

As imagens fixas propiciam a interação direta e instantânea entre o professor e os estudantes, abrindo espaço e oferecendo tempo para o discurso do professor e requerendo mais da imaginação e da interação dos estudantes. O discurso pedagógico do professor, a imaginação e a interação dos estudantes são os princípios básicos das aulas propostas pelo método Tríptico, com base no uso de imagens e, especialmente, de imagens fixas.

A aplicação do modelo desenvolvido contou com a participação das três professoras da disciplina História de Ensino Médio em uma escola localizada no município de Joinville, que integra a rede pública estadual de Educação de Santa Catarina. A escolha da escola foi definida a partir de seu enquadramento no padrão médio das escolas da rede estadual catarinense, em termos didáticos e estruturais, considerando-se especialmente os recursos didático-tecnológicos.

Com a orientação da pesquisadora, as três professoras que participaram voluntariamente da pesquisa elaboraram e usaram um artefato gráfico-digital, como suporte de parte do conteúdo das aulas. Esse artefato foi estruturado de acordo com o modelo Tríptico proposto, para o uso de imagens nas aulas e de acordo com o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2012.

O método proposto, portanto, foca decisivamente o uso de imagens. Mas, considerou primeiramente a ampliação e a facilitação do acesso dos professores às imagens digitais, por meio da internet, e no seu domínio mínimo para o uso de programas ou softwares igualmente acessíveis e de fácil utilização.

Depois de avaliados e interpretados teoricamente, os produtos elaborados foram apresentados a seis turmas do Ensino Médio da mesma escola – três turmas do período matutino e três do período noturno. As aulas foram observadas e gravadas pela pesquisadora.

Para cada período escolar pesquisado (matutino e noturno) foi realizado um grupo focal com dois estudantes representantes das turmas participantes da pesquisa. Cada grupo focal contou com seis participantes. Objetivou-se a interpretação e descrição do resultado dos

produtos junto aos estudantes, considerando se representaram um avanço no potencial de compreensão e apropriação de conhecimento histórico.

No âmbito do processo de coleta de dados sobre o potencial pedagógico de artefatos como o Tríptico, aplicou-se ainda um questionário de sondagem a todos os estudantes das seis turmas participantes da pesquisa.

Outra ação desenvolvida para a coleta de evidências sobre a aplicabilidade do modelo Tríptico foi a realização de entrevistas semiestruturadas com as três professoras envolvidas na aplicação do modelo. Triviños (2006: 146) informa que essa técnica “parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que [...] oferecem amplo campo de interrogativas”, as quais surgem, também, conforme as respostas dos informantes. Com isso é mantida a presença consciente e atuante do pesquisador, no processo de coleta de informações. Assim foi possível conhecer e contextualizar as impressões e experiências das três professoras voluntárias, na aplicação do modelo de uso de imagens digitais.

## **Estrutura do modelo**

As três categorias imagéticas do modelo Tríptico são: (1) imagens propiciatórias, ou imagens para sentir e imaginar; (2) imagens ilustrativas, ou imagens para observar, e (3) imagens explicativas, ou imagens para compreender. Entre as três categorias destaca-se a função das imagens propiciatórias, como elemento integrador do imaginário dos estudantes agora mais enriquecido pelos estímulos da cibercultura e a apresentação e o desenvolvimento de conteúdos no processo de ensino e aprendizagem.

Considerando as recomendações de Meneses (2003), sobre a falta na historiografia de uma efetiva produção de conhecimento sobre as fontes visuais, esse trabalho buscou contribuir para minimizar tal lacuna. De acordo com o autor, pode-se perceber apenas em relação à fotografia um avanço mais significativo em múltiplos enfoques, pois a “história continua a privilegiar ainda hoje, a despeito da ocorrência de casos em contrário, a função da

imagem com a qual ela penetrou suas fronteiras no final do século atrasado. É o uso como ilustração” (MENESES, 2003: 20).

É possível observar que, também no ensino de história essa lacuna persiste e, o uso das imagens nas aulas seja apenas como ilustração de conceitos, ideias e acontecimentos, os quais os professores queiram apresentar aos estudantes. Portanto, o modelo proposto nesta pesquisa acrescenta, além do uso ilustrativo, outros dois tipos de uso pedagógico, possíveis para as imagens. Isso se desenvolve conforme a definição seguinte:

**Imagens propiciatórias:** têm uma função sensibilizadora, para estabelecer aproximação com os sentimentos dos sujeitos, promovendo a excitação de seu imaginário relacionado com as vivências do passado e as projeções do futuro. São imagens para imaginar, sentir e inspirar.

Na teoria da percepção de Peirce (SANTAELLA; NÖTH, 2008) as imagens propiciatórias são primeiramente eficientes por suas qualidades estilísticas, sejam essas mais expressivas, dramáticas ou líricas. Com relação ao conteúdo, as imagens propiciatórias são menos recorrentes ou menos convencionais, negando o “automatismo dos hábitos”.

As imagens propiciatórias são propostas a fim de permitir aos estudantes do presente, a identificação dos elementos de humanização daqueles sujeitos do passado histórico ou lendário, os quais vivenciaram outro tempo e fizeram suas opções e escolhas, conforme seus interesses e condições. Apresentando um caráter expressivo e dramático, essas imagens não têm compromisso com o discurso naturalista, pois visam preparar os estudantes da atualidade, para a construção do conhecimento em sala de aula.

Ao pensar a linguagem artística como elemento produtor de conhecimento, Sousa (2005: 30) observa que “a arte propõe algo além de um conhecimento intelectual e de um significado, buscando ampliar as fronteiras da experiência perceptiva, afetiva e intelectual.” Nessa direção é que são propostas as imagens propiciatórias.

Propiciatórias são imagens para sentir, porque permitem aos estudantes, a externalização dos seus sentimentos em relação aos elementos das imagens e ao que isso evoca neles. É um meio de produzir uma educação menos apassivadora, que possibilite um

processo de ensino e aprendizagem capaz de considerar e integrar no processo, os conhecimentos e sentimentos prévios dos educandos numa perspectiva mais ativa.

**Imagens ilustrativas:** é a categoria imagética mais conhecida por parte dos profissionais de História. Conforme Meneses (2003), desde o século XX, o uso de imagens é feito predominantemente como ilustração, por isso essas são reconhecidamente, imagens para observar.

As imagens foram e ainda são muito usadas nos livros didáticos como ilustrações. Tendo em vista que a formação da maioria dos professores se deu a partir destes livros e, ainda assim foi-lhes possível constituir-se profissionais, permite concluir que tal uso do recurso imagético não deva ser tão pouco considerável. Por isso é que não se propõe o abandono do uso ilustrativo das imagens, apenas sugere-se o acréscimo de outros tipos de utilização dessas fontes.

Ao adotar o uso pedagógico de imagens é importante considerá-las, sobretudo as ilustrativas, como documentos produzidos com alguma intencionalidade por um sujeito que, ao optar por um ou outro tipo de material, de estilo ou forma na sua confecção, está exercendo uma escolha. No entanto, além de documento, as imagens também são monumentos, como afirma Le Goff (1996: 545), o monumento “é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder”.

Toda e qualquer imagem, portanto, não é somente a produção de um indivíduo isolado, mas sim de um sujeito que atua e se relaciona em sociedade. A partir dessa constatação avança-se de modo a deduzir-se que “só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa” (LE GOFF, 1996: 545). Tal concepção leva a uma utilização mais emancipada das imagens ilustrativas em sala de aula, pois se assume a possibilidade de questionamento do documento, tomado não mais como verdade irrefutável.

Interessa-nos para o modelo proposto, o fato de que nas imagens ilustrativas predomina o discurso naturalista, permitindo a visualização de representações dos fenômenos em aproximação com o real. Mais precisamente, a linguagem das imagens ilustrativas se

estabelece através um discurso orientado ao receptor da sua mensagem, “informando-o com clareza especular sobre as qualidades sensíveis e naturais das coisas” (SOUSA, 2001: 187).

Na teoria da percepção de Peirce (SANTAELLA; NÖTH, 2008) as imagens ilustrativas tendem a confirmar o automatismo dos hábitos perceptivos, apresentando imagens apaziguadoras, confirmadoras e recorrentes no contexto da temática estudada.

Para além de testemunharem sobre si mesmas, sobre sua própria história e sobre a história da arte, as imagens ilustrativas também registram materiais, técnicas, acontecimentos e estilos da época de sua produção, documentando assim o seu tempo.

**Imagens explicativas:** são imagens formadas pela hibridização de diferentes recursos. Também denominadas de infográficos, configuram-se em recursos imagético-textuais compostos para estimular a produção de interpretações sobre a realidade. São imagens para compreender.

É possível observar que após o advento da computação gráfica, a área de Design passa a desempenhar um protagonismo no planejamento racional da expressão de formas e cores para compor as mensagens, desenvolvendo uma ciência com padrões estéticos, ergonômicos e sintáticos projetados para funcionarem como recursos significativos no processo semântico das mensagens gráficas (SOUSA, 2001). Assim as imagens impressas passaram a expressar conjuntos de informações decorrentes da utilização “de diferentes ilustrações, gráficos, tabelas e outros elementos pertinentes à comunicação visual na composição de imagens sintéticas em suportes impressos ou digitais” (ADORNO, 2011: 22).

Adorno (2011: 55), define que a imagem infográfica, costuma ser “veiculada em mídia impressa ou digital, e reúne diferentes linguagens: escrituras, gráficos, ilustrações, manuais e fotografias, para comunicar uma mensagem de maneira explicativa, sintética e predominantemente visual”. Essas imagens constituem-se em interpretações da realidade que favorecem a socialização e disseminação do conhecimento.

Esse tipo de imagem, composta pela junção de diferentes recursos comunicativos, faz parte do ambiente gráfico brasileiro desde a década de 1980, quando a tecnologia digital, através da computação gráfica, começou a estabelecer-se. Nesse sentido, Sousa (2001) explica

que o termo “infográfico” e a composição da área denominada “Infografia” demarcam o momento atual e fundamental no percurso da linguagem gráfica, após a revolução digital.

No século XX intensifica-se uma hibridização das linguagens escrita e imagética, o que se amplia ainda mais com o trabalho dos designers gráficos, potencializando a tendência do código híbrido se tornar dominante. Assim Santaella e Nöth (2008: 69) afirmam que “o código hegemônico deste século não está nem na imagem, nem na palavra oral ou escrita, mas nas suas interfaces, sobreposições e intercursos”. Por isso é que os infográficos se constituem importantes para esta pesquisa, enquanto um tipo de código capaz de incluir, de maneira significativa para as novas gerações, dois discursos dos quais precisarão para conhecer o antigo e produzir o novo.

Estruturalmente o modelo orienta a utilização dos três tipos de imagens já descritos, ordenadamente iniciando pelas imagens propiciatórias, em seguida utilizando as imagens ilustrativas e finalizando com as imagens explicativas. Não há, contudo, uma determinação do suporte a ser utilizado para a sua exposição, sendo possível ao professor adotar aquele que lhe estiver disponível na sua realidade de trabalho. Muito embora, considerando a realidade dos estudantes, o uso de suportes digitais seja mais indicado por aproximar-se do cotidiano vivenciado pelos mesmos.

Buscou-se desenvolver um modelo capaz de auxiliar professores e estudantes na produção e disseminação de conhecimentos em ambientes pedagógicos, por meio das imagens digitais disponíveis na rede mundial de computadores, tendo em vista a singularidade das subjetividades dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Essa preocupação com as individualidades acerca da interpretação do que é visualizado não é nova. Ainda na década de 1950, num trabalho que se tornou referência para a ciência cognitiva, aparecem afirmações que contribuem para essa posição. O autor, ao se questionar sobre as causas das imprecisões nos depoimentos de testemunhas oculares, afirma que as distorções de seu testemunho não são aleatórias. Conjectura que tais imprecisões sejam engendradas “a partir da recodificação particular que a testemunha usa, e a recodificação especial que ela usar dependerá de toda a sua história de vida” (MILLER, 1956: 95, tradução nossa).

Isso que foi observado por Miller (1956), aproxima-se da realidade do presente trabalho, pois o processo de ensino e aprendizagem envolve interação social, havendo, portanto, confluência do modelo ora proposto ao pensamento de Vigotski (2000, 2003). Para esse autor, a interação social e o instrumento linguístico são decisivos para compreender o desenvolvimento cognitivo.

Vigotski desenvolve uma teoria histórico-social do desenvolvimento que propõe uma visão da formação das funções psíquicas superiores, como “internalização” mediada da cultura e, portanto, postula um sujeito social que não é apenas ativo, mas, sobretudo interativo (PEREIRA et al, 2007).

Adotou-se na pesquisa uma proposição dos sujeitos – professores e estudantes – ativos na construção do conhecimento. Os aspectos considerados foram os seguintes:

- (1) As experiências dos estudantes com o uso da tecnologia e com as interações no ciberespaço, como fatores de especificação cognitiva e de ampliação da complexidade do imaginário individual e coletivo;
- (2) O acesso de professores e estudantes aos recursos e programas básicos de tecnologia digital para captura, edição e apresentação de imagens;
- (3) O domínio dos professores sobre os conteúdos em estudo e a necessidade de interação verbal com os estudantes, para que esses acessem os conteúdos;
- (4) A imagem como elemento de interesse comum e instância de mediação entre professores imigrantes digitais e estudantes nativos digitais;
- (5) As imagens fixas como estímulo e “pano de fundo” para instauração do diálogo verbal sobre o conteúdo, como campo de domínio dos professores;
- (6) A necessidade de uma sistemática simples e eficiente para o uso de imagens fixas, como recursos didático-pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem;
- (7) As imagens propiciatórias, como instância de passagem entre o imaginário difuso dos estudantes nativos digitais e o conteúdo objetivo de posse dos professores imigrantes digitais.

O processo de apropriação do modelo Tríptico pelos professores e sua aplicação junto aos estudantes depende da prévia preparação das aulas, considerando-se: (1) a escolha, o dimensionamento e a preparação do conteúdo a ser desenvolvido; (2) a busca, a seleção e a

captura de imagens em bancos de dados digitais; (3) o planejamento do uso das imagens de acordo com o dimensionamento prévio do tempo de ensino e aprendizagem; (4) a possível edição e o plano de inclusão das imagens selecionadas no contexto material do processo de ensino e aprendizagem.

Cumpridas as quatro etapas previstas acima, partiu-se para a aplicação do modelo Tríptico, junto aos estudantes, no contexto das atividades de ensino e aprendizagem previstas.

### **Ensino de História, educação e tecnologias: campos em aproximação**

O nome “Tríptico” para denominar o modelo proposto decorre de uma relação estabelecida com os produtos das artes plásticas, indicando uma obra única que é tradicionalmente composta por três telas pintadas ou três esculturas integradas. Isso pode ser relacionado ao modelo desenvolvido, porque esse é composto por três categorias de imagens, que se complementam no processo da comunicação e do conhecimento no percurso de ensino e aprendizagem. Apesar de o modelo se constituir como uma estrutura sequencial de exposição das imagens, enquanto os trípticos apresentam simultaneidade, também essa característica é interessante como metáfora para o modelo proposto, pois, se em determinados contextos uma imagem específica possa assumir a função de uma imagem propiciatória, em outros, a mesma poderá assumir outros papéis (ilustrativa ou explicativa), reforçando os fundamentos epistemológicos desejados.

É importante destacar, portanto, que o critério de categorização das imagens, como propiciatórias, ilustrativas ou explicativas, é a escolha e decisão do professor especialista responsável pelas aulas. Pois, as diferentes imagens potencialmente podem ser usadas nas três categorias, dependendo das circunstâncias e principalmente da maneira e do momento em que são apresentadas.

A relevância das imagens propiciatórias foi confirmada na aplicação do modelo realizada na escola pública estadual da cidade de Joinville, Santa Catarina. Na coleta de dados junto aos estudantes e às professoras sobre o processo de aplicação do modelo Tríptico, houve desenvolvimento de grupos focais com representantes dos estudantes; aplicação de

questionários de sondagem junto aos estudantes e entrevistas semiestruturadas com as três professoras participantes da pesquisa.

De acordo com a coleta de dados, as imagens propiciatórias permitem ao professor acionar o acervo de estímulos e lembranças do imaginário estudantil, preparando o público discente para se inteirar do conteúdo proposto. A imaginação e a subjetividade dos estudantes servem como ponto de partida para o desenvolvimento das aulas.

Observou-se que o professor pede aos estudantes para comentarem sobre as imagens propiciatórias e isso dinamiza todo o processo. Pois, a partir do universo simbólico proposto pelos estudantes esses se tornam comprometidos com o decorrer do debate que, cada vez mais, é dirigido ao conteúdo em estudo, sendo direcionado pelo discurso do professor e reforçado com as imagens ilustrativas e explicativas.

Saliba (2011) assinala que há um processo de “canonização” de algumas imagens, devido à insistência com que são utilizadas. Ao aparecerem repetidamente em livros ou em materiais diversos, essas passam a ser percebidas como imagens “verdadeiras”. As imagens canônicas constituem um componente internalizado e podem atuar como propiciatórias. O modelo Tríplico considera os aspectos internalizados ou inconscientes, valorizando as imagens que provocam “reação emocional”.

Essas imagens são necessárias para “integrar criticamente o aluno numa comunidade de significados” (SALIBA, 2011: 95). Configuram-se em marcos internalizados, sobre os quais é possível construir outras visões de mundo. De modo geral, na aplicação do modelo, os estudantes participaram e demonstraram interesse, fazendo perguntas e interagindo entre si e ainda com as professoras. Isso foi confirmado nos grupos focais e, para os estudantes, a interação é útil para dinamizar a aula.

O discurso do professor é fundamental no processo de mediação entre o conhecimento historicamente produzido e os estudantes, viabilizando a construção formal, sistemática e crítica de suas visões de mundo e práticas sociais. As imagens colaboram como “estratégias para o conhecimento da realidade”. Mas, “sem comentários uma imagem não significa rigorosamente nada” (SALIBA, 2002: 123).

Importa salientar que, além de usar a tecnologia para buscar as imagens e apresentá-las de acordo com a dinâmica tecnológica, a virtude do modelo é exatamente propiciar a interação professor/estudante em sala de aula. Isso ocorre por meio de uma dinâmica que é semelhante ao processo que acontece na cibercultura, porque parte da imaginação e se desenvolve de maneira interativa. Destacadamente, o modelo permite que essa interação seja estabelecida no campo de domínio do professor.

## **Considerações Finais**

Esta pesquisa é focada na imagem digital fixa e sua abrangência é recortada pelo seu uso da imagem no processo de ensino e aprendizagem, como elemento integrador do prazer e do interesse visual do professor e dos estudantes e, também, como elemento mediador do diálogo linguístico entre os envolvidos nos momentos de ensino e aprendizagem.

Sob esse foco e no recorte indicado, as imagens foram consideradas e categorizadas em três tipos diferentes, de acordo com sua aplicação no processo de ensino e aprendizagem: (1) imagens propiciatórias; (2) imagens ilustrativas, e (3) imagens explicativas. Essa categorização foi decorrente de projeções e estudos a respeito da história e da estruturação das imagens, especialmente das imagens planas, sejam essas pictóricas ou gráficas.

Diante da amplitude e da profundidade de tudo o que já foi estudado e compreendido sobre as imagens, a categorização nos três tipos básicos aqui apresentados incorre em evidente reducionismo. Porém, a proposta da pesquisa realizada previu a construção de um método simples e eficiente, para ser imediatamente compreendido e utilizado por professores de diferentes áreas e de diferentes níveis de atuação.

A aplicação da pesquisa também foi reduzida a seis aulas da disciplina História em nível de Ensino Médio. Essas aulas ocorreram em um curto período de tempo em uma única escola estadual da cidade de Joinville - Santa Catarina. Porém, houve um período anterior mais longo em que ocorreu um trabalho de observação, interação e preparação dos professores para participarem da pesquisa utilizando o método proposto de acordo com as orientações da pesquisadora.

Considera-se que em termos de tecnologia e da prática pedagógica, a realidade da referida escola corresponde ao comum na média das escolas públicas brasileiras nas regiões centrais das grandes cidades. Porém, o que é relevante é que a escola estudada não dispõe de equipamentos que permitem mais do que o mínimo necessário previsto neste trabalho e que os professores participantes da pesquisa também não são especialistas ou muito proficientes nas linguagens tecnológicas. Assim, confirmaram-se as previsões que orientaram a proposta da pesquisa, porque a escola pesquisada e os professores de História, que não são especialistas ou proficientes em informática detinham os conhecimentos mínimos necessários com acesso a equipamentos e programas básicos para busca, seleção, aquisição, edição e apresentação das imagens. Contudo, as aulas com apresentação de imagens digitais só puderam ocorrer em um ambiente específico dentro da escola, porque não há estrutura tecnológica para a projeção de imagens nas salas de aula.

A aplicação bem sucedida do método ao nível de Ensino Médio evidencia que a simplicidade proposta não é simplista, uma vez que se tratou do ensino mais complexo e sofisticado que é dirigido aos jovens adolescentes e eventualmente adultos. Assim, a simplicidade do método mostrou-se eficiente e ampla, na medida em que isso propõe sua indicação para o ensino em outras faixas etárias. Pois, por ser simples pode ser adaptado para imagens apropriadas às aulas nas séries mais iniciais e, por ter sido bem sucedido com o público jovem adolescente e eventualmente adulto, o método também pode ser experimentado em aulas de cursos superiores.

A motivação básica do trabalho proposto decorreu, primeiramente, do reconhecimento, da consolidação ou da popularização da mídia digital, especialmente a mídia interativa e interligada à internet, como um campo cultural diferenciado. Pois, essa mídia ampliou, dinamizou e agilizou o contato das pessoas entre si e o encontro dos professores com informações e ilustrações de diferentes naturezas, incluindo as visuais. Por outro lado, a fartura de estímulos e informações e a dinâmica ágil da internet transformaram e potencializaram os processos associativo-imaginativos e enriqueceram o imaginário dos estudantes.

O advento e a disseminação da tecnologia digital e do ciberespaço dividiu a sociedade atual em dois tipos de sujeitos tecnológicos. Há, portanto, os chamados “nativos digitais”, que nasceram no contexto desta nova cultura e os “imigrantes digitais” que, originalmente, pertencem ao contexto pré-digital. Portanto, estudantes e professores se dividem entre esses dois ambientes culturais. Entre o mundo literário da cultura pré-digital e o mundo multimídia e hipertextual da cultura pós-digital, a imagem persevera como ponto de contato entre essas duas culturas ou realidades.

Em síntese o produto da pesquisa é um modelo de utilização didático-pedagógica das imagens no processo de ensino e aprendizagem que integra TCD, como suporte das imagens digitais aplicadas na disciplina História no contexto escolar de Ensino Médio. O estudo desenvolvido propõe ainda a ideia de que o uso da tecnologia no espaço escolar pode depender menos do acesso e do domínio tecnológico e mais de orientação a respeito de como é possível utilizar de maneira consciente e eficiente os recursos disponíveis que já estão ao alcance dos professores. Acredita-se que o sucesso do método proposto decorre mais especificamente da orientação didática sobre o uso das imagens digitais que do domínio dos recursos tecnológicos.

## Referências

ADORNO, Luciano. **O design gráfico da infografia noticiosa na comunicação da marca editorial-jornalística**. 2011. 172f. Dissertação (Mestrado em Design e Expressão Gráfica) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, história visual. Balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/Contexto, vol. 23, nº 45, 2003, p. 11-36.

MILLER, George A. The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information. **Psychological Review**. Washington, DC, USA: American Psychological Association, vol. 63, 1956, p. 81-97.

PAVANATI, Iandra. **Tríptico**: modelo de categorização básica de imagens fixas para o processo didático-pedagógico de Ensino Médio. 2012. 206f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <[http://btd.egc.ufsc.br/wp-content/uploads/2013/02/Iandra\\_Pavanati\\_Tese.pdf](http://btd.egc.ufsc.br/wp-content/uploads/2013/02/Iandra_Pavanati_Tese.pdf)>. Acesso em: 30 mar. 2013.

PEREIRA, Kariston et al. Uma visão articulada das teorias de Piaget e Vygotsky e suas implicações na educação a distância. **Educação em Rede**, v.2, n.1, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/educacaoemrede/article/viewFile/1765/1381>>. Acesso em: 10 mar. 2009.

SALIBA, Elias Thomé. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo das imagens. In: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 117-127.

\_\_\_\_\_. Imagens canônicas e a História. In: CAPELATO, Maria Helena et al (Org.). **História e cinema**: dimensões históricas do audiovisual. 2. ed. São Paulo: Alameda Editorial, 2011, p. 85-96.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. 1. ed. 4. reimpr. São Paulo: Iluminuras, 2008.

SOUSA, Richard Perassi Luiz de. **A visualidade das marcas institucionais e comerciais como campo de significação**. 2001, 227f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Centro de Comunicação e Expressão, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. **Roteiro didático da arte na produção do conhecimento**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2006.

VIGOSTKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

# XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA

Conhecimento histórico e diálogo social

Natal - RN • 22 a 26 de julho 2013

ANPUH  
BRASIL