

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS**

CAROLINE ARAÚJO LARRAÑAGA DE MATOS

**LEITURA DE IMAGEM FOTOGRÁFICA NA ESCOLA E (RE)CONSTRUÇÃO DO
CONCEITO DE FAMÍLIA**

**Bagé
2021**

CAROLINE ARAÚJO LARRAÑAGA DE MATOS

**LEITURA DE IMAGEM FOTOGRÁFICA NA ESCOLA E (RE)CONSTRUÇÃO DO
CONCEITO DE FAMÍLIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Taíse Simioni.

**Bagé
2021**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

M433I Matos, Caroline Araújo Larranãga de
Leitura de imagem fotográfica na escola e (re)construção do
conceito de família / Caroline Araújo Larranãga de Matos.
187 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2021.
"Orientação: Taíse Simioni".

1. Leitura de imagem. 2. Fotografia. 3. Família. 4. Ensino. I. Título.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal do Pampa

CAROLINE ARAÚJO LARRAÑAGA DE MATOS

LEITURA DE IMAGEM FOTOGRÁFICA NA ESCOLA E (RE)CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE FAMÍLIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Dissertação defendida e aprovada em: 30 de março de 2021.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Taíse Simioni
Orientadora
UNIPAMPA

Profa. Dra. Rachel Duarte Abdala
UNITAU

Profa. Dra. Carolina Fernandes
UNIPAMPA

Profa. Dra. Clara Zeni Camargo Dornelles
UNIPAMPA



Assinado eletronicamente por **TAISE SIMIONI, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 30/03/2021, às 11:22, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **CAROLINA FERNANDES, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 30/03/2021, às 11:22, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **CLARA ZENI CAMARGO DORNELLES, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 30/03/2021, às 11:22, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Rachel Duarte Abdala, Usuário Externo**, em 30/03/2021, às 11:42, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0492858** e o código CRC **B335CD44**.

Dedico esta dissertação aos professores anônimos que fazem grandes feitos em pequenas ações diárias em sala de aula e acreditam que a educação é a única ferramenta para a garantia da liberdade.

AGRADECIMENTO

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por reger todos os momentos da minha vida e por ser a luz que me guia. Obrigada, meu Deus, pelas situações difíceis que me moldam e me ensinam a viver e pelos momentos de felicidade e alegria, os quais me mostram como é bom viver.

À minha amada Mãe, Nara. Mãe, além de ser minha melhor amiga, me ensinaste que, quando tudo está nublado, devemos limpar as lágrimas e continuar a caminhada com força e alegria. Obrigada por me mostrar o quanto as mulheres podem ser fortes e por plantar tantos sentimentos bons em mim, nas minhas irmãs e nas tuas netas.

Ao meu Pai, Juan Carlos, pela força, garra e determinação. Obrigada, pai, por me fazer prometer que nunca deixaria de estudar, por me mostrar que podemos ser muito fortes, por nunca nos abandonar e por ter sido o melhor pai e amigo do mundo. Tua existência foi curta, tua partida repentina, mas viveste o suficiente para ser lembrado por muitas pessoas pelo grande ser humano que foste.

Ao meu amigo, companheiro de vida, Gustavo, pelo incansável apoio e grande compreensão. Obrigada, Gustavo, por “abraçar” os meus sonhos e me dar muita força para que eu possa alcançá-los. Gratidão pelas revisões textuais, pelo incentivo quando eu já não aguentava mais e por entender as minhas tantas ausências. Sem teu apoio, eu não teria conseguido.

À minha filha Luíza, meu primeiro amor, por muitas vezes me trazer um lanchinho ou preparar o chimarrão nas minhas intermináveis horas de estudo e leitura. Obrigada, Luíza, por me ajudar a amadurecer mais cedo e por estar sempre ao meu lado.

Às minhas pequenas, Isadora e Giovana, pela maturidade de compreenderem tantas ausências, mesmo estando em casa. Por encararem com respeito os “meus momentos” e, principalmente, por reafirmarem meus sonhos com seus lindos sorrisos. Gratidão por serem exatamente como são e por cuidarem uma da outra quando eu não pude fazê-lo.

À minha irmã, Daniela, por, em sua curta passagem, ter plantado em mim memórias tão felizes e agradáveis e por ter me influenciado a seguir o caminho das letras. Dani, obrigada!

À minha irmã, Aline, e à pequena Bibiana por estarem ao meu lado em todos os momentos. Aline, tua força e dedicação ao que fazes servem de exemplo para a minha vida.

À minha irmã, Rafaela, por trazer calma e serenidade à minha existência. Gratidão, Rafa, por teres cuidado das meninas para que eu pudesse ir à luta e por estar sempre disponível a ajudar.

Aos meus sogros, que são muito mais que sogros, são grandes amigos e parte da minha família. Jane e Regino, obrigada pelo amor, carinho e incentivo!

Ao meu compadre e amigo, Osvaldo, pelo carinho, atenção e apoio nos momentos difíceis e pela parceria nos momentos de alegria.

Às minhas colegas, amigas e comadres, Ellen e Idelmira, pelo apoio incondicional e pela compreensão nos momentos em que precisei me ausentar da escola em busca dos meus objetivos. Gratidão por, junto comigo, acreditarem que podemos transformar vidas por meio da educação e, principalmente, por não terem desistido dos seres humanos ao longo desses 16 anos que caminhamos juntas na Escola Nepomuceno Vieira Brum.

À dona Terezinha, pelo incansável carinho e cuidado que dedicou a mim e à minha família nos últimos anos. Gratidão!

Aos professores, funcionários e alunos da Escola Nepomuceno Vieira Brum por estarem sempre abertos às novas situações e aprendizagens. Obrigada por contribuírem com o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

À minha colega e amiga Fabiane, por ceder seu precioso tempo e espaço em sala de aula para o desenvolvimento deste trabalho. Fabiane, obrigada por compartilhar teus saberes e por acreditar na “nossa” proposta.

Aos alunos do quinto ano da Escola Nepomuceno Vieira Brum por encararem a proposta com receptividade e seriedade. Vocês são o sentido da nossa existência enquanto escola. Meninos e Meninas, acredito no potencial de cada um de vocês!

Às colegas do Mestrado por terem dividido suas experiências e seus conhecimentos. Em especial, agradeço às minhas colegas e amigas, Leane, Mariana e Renata.

Leane, tua serenidade foi fundamental nos momentos tensos. Gratidão! Mariana, sou grata por teres nos transportado no percurso Sant’Ana do Livramento/Bagé com tanto zelo e carinho e por tua amizade! Renata, nos ofereceste as mais lindas risadas para aliviar o nervosismo dos momentos difíceis. Obrigada! Gurias, sem vocês eu não teria conseguido! Obrigada por chegarem de uma forma inesperada e fazerem parte da minha história!

Aos professores do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas pelas excelentes aulas que confirmaram o meu anseio em aprender mais. Gratidão por

fundamentarem minha prática educacional e me instigarem a novas descobertas.

Às professoras Carolina Fernandes e Clara Zeni Camargo Dornelles, membros da minha banca de qualificação, por lerem atentamente o trabalho e apontarem aquilo que poderia ser aperfeiçoado. Obrigada! Ao Professor Moacir Lopes de Camargos pelo grande apoio e incentivo durante o curso.

Agradeço, especialmente, à minha orientadora, Professora Taíse Simioni, por seu imenso profissionalismo, ética, seriedade e compreensão. Obrigada, Professora, por encaminhar minha escrita, por conduzir minha prática, muitas e muitas vezes, fazendo com que eu pensasse de forma profunda sobre a minha atuação profissional para que pudesse relacioná-la às leituras e às teorias. Com certeza, para mim, és uma grande referência profissional. Tens minha eterna admiração e gratidão!

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é investigar, por meio do planejamento de uma proposta de intervenção, como a fotografia pode contribuir para o ensino-aprendizagem da leitura, de alunos do quinto ano do Ensino Fundamental, numa perspectiva de análise da história da família e do seu cotidiano. A temática escolhida está relacionada à necessidade de os alunos se reconhecerem como parte da comunidade e das famílias em que estão inseridos, compreendendo de que maneiras as famílias se formam e se transformam. Este trabalho relaciona-se diretamente com a área da linguística aplicada, entendida por Pennycook (2006) como um estudo dinâmico acerca das questões da linguagem em diferentes contextos. Adotamos, neste trabalho, a concepção de leitura interacional (dialógica), que tem como foco a interação autor-texto-leitor. De acordo com Koch e Elias (2008), a construção dos sujeitos, nesta concepção, se dá a partir de sua interação com o texto, uma vez que os sujeitos, dialogicamente, “se constroem e são construídos no texto” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 10). Para o alcance do objetivo proposto para esta pesquisa, nos baseamos teoricamente em Kossoy (2014, 2016, 2018), o qual apresenta a possibilidade de leitura da imagem fotográfica a partir da análise iconográfica e da interpretação iconológica. Nos ancoramos, também, em Santaella (2015), que justifica a busca pela ampliação do que se concebe por leitura e apresenta a imagem como uma possibilidade de leitura. Dondis (2015) também ancora a pesquisa ao apresentar uma sintaxe da linguagem visual, a qual explicita um letramento visual com base em estratégias pertinentes a essa leitura. Além disso, sustentamos este trabalho em Ariès (1981), entre outros, no que se refere às transformações familiares ao longo do tempo. A metodologia apresenta a discussão acerca de dados gerados na implementação de um projeto-piloto e, a partir disso, propõe uma intervenção organizada em duas atividades contínuas e quatro blocos de atividades, as quais foram discutidas acerca de suas especificidades e das motivações para seu planejamento. Foi discutida também a relação das atividades com os pressupostos teóricos defendidos no trabalho e foram apresentadas possibilidades de implementação em diferentes contextos educacionais. Por fim, em linhas gerais, a pesquisa propõe a sistematização da leitura da imagem fotográfica como possibilidade de (re)construção do conceito de família.

Palavras-chaves: Leitura de imagem. Fotografia. Família. Ensino.

ABSTRACT

The objective of this research is to investigate, through the planning of an intervention proposal, how photography can contribute to the teaching and learning in reading of students in the fifth grade of Elementary School, in a perspective of analyzing family history and its daily life. The chosen theme is related to the need for students in recognizing themselves as part of the community and of the families in which they are inserted, understanding the ways in which families are formed and transformed. This work is directly related to the area of applied linguistics, understood by Pennycook (2006) as a dynamic study about language issues in different contexts. In this work, we adopted the concept of interactional (dialogic) reading, which focuses on the author-text-reader interaction. According to Koch and Elias (2008), the construction of the subjects, in such conception, occurs from their interaction with the text, since the subjects, dialogically, “construct themselves and are constructed in the text” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 10). In order to achieve the objective proposed for this research, this work is theoretically based on Kossoy (2014, 2016, 2018), who presents the possibility of reading the photographic image from iconographic analysis and iconological interpretation. We also base ourselves on Santaella (2015), who justifies the search for the expansion of what is conceived by reading and presents the image as a possibility of reading. Dondis (2015) also bases the research by presenting a visual language syntax, which explains a visual literacy based on strategies relevant to this reading. In addition, we substantiate this work on Ariès (1981), among others, regarding family transformations over time. The methodology presents the discussion about data generated in the implementation of a pilot project and, from there, proposes an intervention organized in two continuous activities and four blocks of activities, which were discussed about their specificities and the motivations for its planning. The relationship between the activities and the theoretical assumptions defended was also discussed in this work and the possibilities for the implementation in different educational contexts were presented. Finally, in general terms, the research proposes the systematization of the photographic image reading as an instrument for (re)constructing the concept of family.

Keywords: Image reading. Photography. Family. Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pintura rupestre – Praia do Santinho/SC	27
Figura 2 – Pintura rupestre – Lapa do Caboclo. Vale do Peruaçu – Januária/MG	28
Figura 3 – Anúncio publicitário SOS Mata Atlântica	31
Figura 4 – Câmera escura do século XVIII	39
Figura 5 – A primeira fotografia de Niépce	40
Figura 6 – Daguerreótipo, câmera inventada por Louis-Jacques Mandé Daguerre ..	41
Figura 7 – Espingarda fotográfica de Jules Marey, 1882	42
Figura 8 – Quadro sobre análise iconográfica e interpretação iconológica	49
Figura 9 – Fotografia “Colheita do café”	51
Figura 10 – Ponto	54
Figura 11 – Aproximação dos pontos	55
Figura 12 – Ligação entre os pontos	55
Figura 13 – Série de pontos	56
Figura 14 – Linha	57
Figura 15 – Forma	58
Figura 16 – Direção	58
Figura 17 – Tom	59
Figura 18 – Escala de tons	59
Figura 19 – Círculo cromático	60
Figura 20 – Escala	61
Figura 21 – Dimensão	62
Figura 22 – Movimento	63
Figura 23 – Diálogo entre os autores	65
Figura 24 – Página inicial do produto educacional- <i>site</i>	85
Figura 25 – Fotografia de família do século XIX.....	98
Figura 26 – Fotografia de família do século XX.....	98
Figura 27 – Fotografia I de família da atualidade.....	99
Figura 28 – Fotografia II de família da atualidade.....	100
Figura 29 – Estrutura da proposta de intervenção.....	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Atividades contínuas	109
Quadro 2 – Primeiro bloco de atividades	116
Quadro 3 – Segundo bloco de atividades	140
Quadro 4 – Terceiro bloco de atividades	155
Quadro 5 – Quarto bloco de atividades	170

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

LAC – Linguística Aplicada Crítica

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

UNITAU – Universidade de Taubaté

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 CONCEITOS GERAIS E REVISÃO DA LITERATURA	27
2.1 A importância do ensino de leitura de imagem	27
2.2 Fotografia: história e representação	38
2.2.1 A fotografia: breve histórico	38
2.2.2 Imagem, fotografia e representação	45
2.3 Memória e transformações nas configurações familiares.....	66
3 PROPOSTA METODOLÓGICA.....	83
3.1 Apresentação e discussão acerca da implementação do projeto-piloto	85
3.2 Apresentação da proposta de intervenção	105
4 DISCUSSÃO E REFLEXÃO ACERCA DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	109
5 CONCLUSÃO	175
REFERÊNCIAS.....	179
APÊNDICE A – Termo de Concordância de Menor	185
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	186

1 INTRODUÇÃO

Início esta introdução pela apresentação de minha trajetória acadêmica e profissional. Desde sempre soube que seria professora, pelo interesse por livros e pela leitura. Admirar a nobre profissão de educar fez parte da minha vida, pois, desde muito cedo, minha mãe manifestou o desejo de que suas quatro filhas fossem professoras. Desde que me reconheci como aluna, ficava observando os trejeitos dos meus professores para imitá-los nas brincadeiras com minhas irmãs. Em 1997, concluí o Ensino Fundamental e no ano seguinte ingressei no Curso Normal, no Instituto Estadual de Educação Dr. Carlos Vidal de Oliveira, em Sant'Ana do Livramento-RS. Encantada pela oportunidade de aprender sobre o funcionamento da educação, detive-me entre leituras, didáticas e planejamentos, o que só reforçava a certeza de estar no caminho certo.

No primeiro semestre de 2001, realizei o estágio final do Curso Normal em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. Dessa oportunidade, surge a minha admiração pela alfabetização, pois esse processo requer muito mais do que ensinar e aprender, representa a descoberta do mundo letrado, que acompanhará o ser humano em toda a sua vida. Curiosa e com muita vontade de crescimento profissional, iniciei, no mesmo ano, o Curso de Letras na Universidade da Região da Campanha. A escolha por essa área de estudo decorre, em primeiro lugar, da minha afinidade com a leitura e a escrita e, também, do incentivo da minha irmã mais velha, Daniela, a qual também cursava Letras na época. Infelizmente, minha irmã não concluiu o curso, pois faleceu em um acidente em setembro de 2003, mas eu tive, em agosto de 2005, a felicidade de me formar.

Em 2002, enquanto ainda estava cursando Letras, decidida em seguir a carreira do magistério, aceitei um novo desafio ao ser nomeada professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Prefeitura de Sant'Ana do Livramento. Atuei como regente de classe, por aproximadamente dois anos, em uma escola de educação infantil, o que me encantava, porém não preenchia a minha necessidade por novas descobertas e experiências.

Em 2004, fui convidada a trabalhar na escola em que estou até a presente data, Escola Municipal de Ensino Fundamental Nepomuceno Vieira Brum, em Sant'Ana do Livramento. Aceitar esse novo desafio se apresentava como oportunidade de novos conhecimentos e experiências. Embora tenha permanecido alguns anos fora da

cidade, ao retornar, fui direcionada ao mesmo educandário. Nessa escola, atuei como professora da educação infantil, supervisora, professora dos anos iniciais, educadora especial, diretora, e hoje estou na função de vice-diretora.

Após concluído o Curso de Letras, em 2005, também concluí duas especializações, uma em Gestão Escolar, na Universidade Castelo Branco, em 2007, e a outra em Mídias na Educação, na Universidade Federal de Santa Maria- RS, em 2012. Essas especializações foram grandes oportunidades para ampliar minha visão acerca das mudanças que podem ocorrer na educação por meio da disposição docente para o novo e para o enfrentamento dos desafios de forma coerente e responsável.

Em 2012 fui morar na pequena cidade de Amambai, no Mato Grosso do Sul, e lá atuei como professora de língua portuguesa do sexto ao nono ano pela manhã e do quarto ano à tarde, na Escola Estadual Dom Aquino Correa. O contato direto com a língua portuguesa despertou em mim um grande interesse pelas letras, descobri meu potencial como educadora dessa disciplina ao perceber que poderia fazer muito além do que ensinar regras e conceitos.

Retornei a Sant'Ana do Livramento em janeiro de 2018 e, como mencionei anteriormente, fui direcionada para a mesma escola que sempre representou a motivação para fazer das teorias estudadas parte da prática e da realidade. A comunidade está inserida em uma área de vulnerabilidade social, e, nesse lugar, me reafirmo como professora que não apenas ensina, mas muito aprende e se transforma com as interações humanas e a cada nova situação.

Dentre tantos desafios enfrentados pela inquietação acadêmica e profissional, o maior deles, sem dúvida, foi ingressar no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), em 2019. A oportunidade de (re)conhecer as teorias sobre a educação e ampliá-las para a sala de aula surgiu de acordo com tudo que acredito enquanto professora intermediadora da (re)construção da sociedade. A cada viagem, as distâncias entre Livramento e Bagé foram encurtadas pelo fascínio das aprendizagens e pela certeza de que se pode fazer diferente para fazer a diferença.

Envolvida com a comunidade da Escola Nepomuceno Vieira Brum, acredito que, conforme a qualidade das experiências e dos estímulos, o ser humano, mesmo que oriundo das mais desfavorecidas classes sociais, tem condições de se

desenvolver plenamente em diferentes áreas do conhecimento a partir do desenvolvimento de um pensamento livre e crítico.

Nessa perspectiva, é possível inferir que outras formas de leitura, além da leitura de textos verbais, podem ser aprendidas com a intermediação do professor em sala de aula. A leitura de imagem, especificamente, a leitura de fotografias pode ampliar a percepção do aluno sobre as muitas leituras de mundo que se pode fazer.

A partir desse pressuposto, surge a intenção de estimular os alunos a se compreenderem como parte fundamental da história de suas famílias¹, uma vez que todos, com maior ou menor intensidade, interferem no cotidiano familiar e da comunidade em que estão inseridos. Nesse sentido, é cabível uma investigação pautada na leitura de imagens fotográficas que possa, ao mesmo tempo, sistematizar a leitura desse tipo de texto e atentar para as interações familiares cotidianas e para as transformações das constituições familiares.

Para tanto, a questão de pesquisa que ora se apresenta é: de que formas, por meio de fotografias, pode-se realizar o ensino de leitura de imagem fotográfica ao valorizar situações do cotidiano, especificamente do cotidiano da família e da comunidade?

Como objetivo geral desta pesquisa, pretendo investigar, por meio do planejamento de uma proposta de intervenção, como a fotografia pode contribuir para o ensino-aprendizagem da leitura, de alunos do quinto ano do Ensino Fundamental, numa perspectiva de análise da história da família e do seu cotidiano.

Como objetivos específicos de pesquisa, pretendo:

- Refletir acerca das possibilidades de ampliação da leitura de imagens pelos alunos;
- Discutir a viabilidade de a leitura de fotografias ampliar a compreensão do aluno acerca de seu papel na história da família e da comunidade local;
- Analisar formas de (re)construção dos conceitos de família e suas diferentes configurações pelos alunos;

¹ Em um contexto de aplicação da proposta de intervenção apresentada e discutida neste trabalho, é fundamental que se tenha atenção com questões familiares conflituosas e/ou com o entendimento do que os alunos compreendem por família de acordo com os contextos em que estão inseridos. Ademais, há de se considerar condições específicas, como adoção e crianças em situação de abrigo, por exemplo.

- Analisar a viabilidade de implementação de um produto educacional que contemple a leitura de imagens fotográficas como possibilidade de (re)construção do conceito de família.

Como objetivo geral de ensino, pretendo possibilitar o aprimoramento da leitura de imagens dos alunos, sob uma perspectiva de análise de fotografias e reconhecimento do aluno como parte da história familiar.

Como objetivos específicos de ensino, pretendo:

- Oportunizar aos alunos a análise de fotografias;
- Criar condições de ampliação da leitura de texto imagético;
- Intermediar a ampliação do conceito de família;
- Integrar os textos imagéticos às práticas de construção de sentidos por meio da fotografia;
- Elaborar produto educacional que contemple a sistematização da leitura do texto imagético e a (re)construção do conceito de família.

A importância da pesquisa se dá, inicialmente, porque a visibilidade das diferentes configurações familiares, na sociedade brasileira, requer uma postura reestruturadora de conceitos e paradigmas por parte dos educadores e gestores escolares. A escola, como instituição com participação importante na formação do pensamento criativo e crítico, necessita de reformulações para atender as mais diversificadas demandas sob um viés de respeito e aceitação das diferenças. Segundo Carvalho (2002, p. 70), “Pensar em respostas educativas da escola é pensar em sua responsabilidade para garantir o processo de aprendizagem para todos os alunos, respeitando-os em suas múltiplas diferenças”. Consoante a esse pensamento,

[...] a escola precisa abandonar um modelo no qual se esperam alunos homogêneos, tratando como iguais os diferentes, e incorporar uma concepção que considere a diversidade tanto no âmbito do trabalho com os conteúdos escolares quanto no das relações interpessoais (ARAÚJO, 1998, p. 44).

Sob a perspectiva de respeito às diferenças individuais, surge a necessidade de localizar o contexto familiar na ótica das particularidades, pois cada família possui uma história construída pela ação de seus membros em seus cotidianos.

Ao refletir sobre a forma de encaminhar esta pesquisa, surgiu a intenção de propor aos alunos uma leitura diferente da priorizada na escola, a leitura do texto verbal escrito. Ler imagens surgiu como um desafio, pois, após consulta ao Catálogo

de Teses e Dissertações da Fundação Capes, constatei que há mais pesquisas sobre leitura de textos verbais, por exemplo, Silva (2016) e Souza (2017), do que imagéticos, por exemplo, Giordano (2016) e Lunardi (2018). Dessa análise é possível perceber uma questão lacunar, pertinente de ser investigada, porque isso demonstra desprestígio do ensino de leitura de imagens na escola. É possível que a ausência de sistematização da leitura do texto imagético na escola perpassa, muitas vezes, pela carência de uma formação acadêmica adequada do professor para que tenha subsídios suficientes para intermediar esse ensino.

Em relação à fotografia, há considerável quantidade de trabalhos realizados nos últimos cinco anos, como, por exemplo, Gomes (2016), Kiefer (2018) e Savaris (2017), os quais abordam aspectos específicos da imagem fotográfica, mas não são voltados para as estratégias de leitura desse tipo de texto. Não encontrei trabalhos que privilegiem especificamente a leitura de imagens por meio da fotografia com enfoque nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, que discorrem acerca da organização desse componente curricular a fim de elaborar uma base mínima de uniformidade, apontam, ao longo do texto, muitas competências e habilidades sobre a aquisição da leitura e da escrita. É nítido, nesse documento, o privilégio por textos verbais, orais e escritos. Ao longo do texto, há a exposição das formas como o professor deve intermediar a aprendizagem textual, entretanto, em nenhum momento, há referência ao texto imagético como possibilidade de ensino. Os textos imagéticos, quando citados, aparecem ligados a outras linguagens, e nunca com autonomia de instrumento de ensino. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), os textos imagéticos são tratados como coadjuvantes e auxiliares dos textos verbais. No trecho a seguir, por exemplo, o documento cita a importância da leitura de textos verbais escritos, porque promovem o “estabelecimento das relações necessárias entre o texto e outros textos e recursos de natureza suplementar que o acompanham (gráficos, tabelas, desenhos, fotos, boxes) no processo de compreensão e interpretação do texto” (BRASIL, 1998, p. 56).

Já nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa (BRASIL, 2018), as práticas de linguagem também estão centradas no texto, pois este faz parte do cotidiano das pessoas e, por isso, precisa ser explorado em sala de aula. Entretanto, diferentemente do que fazem os PCNs (BRASIL, 1998), essa centralidade não está baseada apenas no texto verbal e, sim, na variedade de

composição de textos, como o verbal, o gestual, o visual, o sonoro, levando em consideração, portanto, a multimodalidade de linguagens. Assim, dentre as muitas modalidades textuais consideradas na BNCC, há, também, um olhar sobre o texto de imagem.

Anteriormente à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), Novaes (2005 [1998], p. 109) reconhece que o “valor do trabalho documental sobre recursos imagéticos e não-textuais² continua sendo pouco explorado e mesmo contestado em vários círculos acadêmicos”, sob justificativa de que os materiais escritos possuem superior riqueza informativa em relação às imagens. Essa situação mostra a pertinência em se estudar as possibilidades de construção de sentidos a partir da leitura desse tipo de texto.

Nesse liame, surge a importância de valorizar e melhor explorar o texto imagético em sala de aula. As imagens

como representações visuais diferem de acordo com a finalidade a que se prestam. Elas podem ter a finalidade de aguçar e ampliar nossa capacidade perceptiva, regenerar nossa sensibilidade visual - uma das razões da arte, entre outras (SANTAELLA, 2015 [2012], p. 19-20).

Santaella (2015) enfatiza que é possível um letramento visual³ que leve os alunos a aprender a ler imagem, a partir da observação e análise de seus aspectos constitutivos. Sob essa perspectiva, pode-se dizer que, “no contexto institucional da escola, alfabetização visual significa desenvolver sistematicamente as habilidades envolvidas na leitura de imagens” (SANTAELLA, 2015, p. 14).

Cabe enfatizar que, embora os pressupostos apresentados por Santaella (2015) façam referência ao termo alfabetização como o ensino da leitura de imagem, hoje, a escola já não se restringe a um trabalho que leve os alunos à simples decodificação. No caso da leitura de imagens, a ideia de letramento visual ultrapassa a capacidade biológica de ver e alcança uma proposta que direcione o aluno a relacionar o que vê a questões sociais, históricas e culturais, fazendo uso proficiente de suas aprendizagens.

² Embora Novaes (2005) utilize a expressão “não-textuais” para se referir aos recursos imagéticos, neste trabalho adotamos a concepção de que a imagem é um texto que pode ser lido, ou seja, a imagem é percebida com um texto.

³ Neste trabalho, a expressão “alfabetização visual”, empregada por Santaella (2015), será substituída por “letramento visual”, com base no entendimento de que o letramento significa ir além da simples decodificação e alcançar o uso proficiente da leitura nas práticas sociais.

Uma das especificidades da imagem, defendida por Maresca (2005), é a sua capacidade de estimular a oralidade. Segundo o autor, a menor foto familiar é capaz de desencadear comentários acerca de si, estabelecendo trocas verbais as quais atingem a dimensão simbólica da fotografia. Então, podemos dizer que a fotografia

favorece a palavra. [...] é comum para nós ver uma pessoa velha ir buscar o álbum de família para explicar as relações genealógicas que, no entanto, raramente são perceptíveis nas imagens e que resultam, de toda maneira, de uma organização social praticamente irrepresentável. A partir dessa constatação, supõe-se que a imagem é ainda mais eficaz para suscitar a palavra nas sociedades sem escrita, em que os objetos são ritualisticamente investidos de funções simbólicas (MARESCA, 2005, p. 139).

Vale destacar que, em virtude desta pesquisa abordar a sistematização, no contexto da sala de aula, da leitura de imagens, elas estarão presentes no decorrer deste trabalho para que sejam lidas e contribuam para a construção de sentidos.

Pesquisar sobre a leitura de textos imagéticos, mais especificamente a fotografia, surgiu com a intenção de criar condições e oportunidades para que os alunos realizem a análise e a interpretação dessa forma textual. A exploração do texto fotográfico, por apresentar riqueza de informações sobre os meios familiares, suas constituições e sua história, pode ampliar a discussão sobre o conceito de família e o reconhecimento do aluno como parte formadora desse grupo.

Este trabalho, embora seja enriquecido por diferentes pesquisadores das áreas da leitura da imagem e das transformações familiares, possui por principal base teórico-metodológica a proposta de análise iconográfica e interpretação iconológica, defendida por Kossoy (2014, 2016 [1999], 2018 [1998]). O autor, que é fotógrafo e historiador, apresenta, como objetivo principal de sua obra, orientar e embasar historiadores para que tenham subsídios para desvendar, por meio da fotografia, fragmentos do passado. Ao discorrer acerca do ensino da leitura da imagem fotográfica, Santaella (2015) apresenta, de forma breve, a proposta de Kossoy (2014) para a leitura de imagem fotográfica e, a partir do reconhecimento da metodologia proposta pelo historiador, busca ampliar, em seu trabalho, a leitura da imagem e didatizar o que, antes, foi elaborado para historiadores. Dessa forma, pretendo, neste trabalho, propor a apresentação de estratégias pertinentes à leitura de imagens para que sejam alcançadas a análise iconográfica e a interpretação iconológica das fotografias em sala de aula.

Ademais, neste trabalho, adotamos a concepção de leitura interacional (dialógica) que tem como foco a interação autor-texto-leitor. Segundo Koch e Elias (2008, p. 10), os sujeitos⁴ ativos dialogicamente “se constroem e são construídos no texto”. Nesta concepção de leitura adotada, a construção de sujeitos é considerada como “o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 11). Desse modo, Koch e Elias (2008) afirmam que o sentido do texto se constrói pela interação entre o texto e os sujeitos, não a partir de algum aspecto preexistente a essa interação. Assim, a leitura é entendida como

uma atividade altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2008, p. 11).

Apesar de Koch e Elias (2008) referirem-se exclusivamente a textos verbais ao citarem elementos linguísticos como base para a leitura, o posicionamento das autoras poderia se relacionar, também, aos elementos não verbais e não linguísticos, uma vez que existe a possibilidade de leitura para além dos elementos verbais. Desse modo, pretendemos, neste trabalho, contemplar a leitura do texto imagético na busca pela produção de sentidos, não apenas pela decodificação da materialidade textual, mas pelo atingimento de compreensões mais profundas proporcionadas pela interação entre autor, texto e leitor. Nessa perspectiva, o leitor de imagem é entendido como construtor de sentidos, o qual se apropria e faz uso de recursos pertinentes para esse fim.

O trabalho que se apresenta relaciona-se diretamente com a área de Linguística Aplicada, uma vez que está voltado a uma forma problematizadora e dinâmica de leitura de imagem fotográfica. De acordo com Pennycook (2006, p. 67), a linguística aplicada é compreendida como uma forma de “conhecimento transgressivo, como um modo de pensar problematizador”. Baseada nesse pensamento, entendo que a dinâmica da sala de aula aconteça, justamente, a partir de uma prática que considere os saberes escolares e a vida social do aluno, problematizando diferentes questões e situações.

⁴ Koch e Elias (2008, p. 10), à luz da teoria sociointeracionista, pressupõem a existência de um sujeito social e ativo que se constrói e é construído a partir de sua interação com o texto. Ao adotar essa concepção, as referências a sujeito, neste trabalho, estão atreladas à concepção de sujeito social.

Ao considerar a proposta de leitura de imagens fotográficas, e a consequente preocupação com o desenvolvimento crítico dos alunos, é importante relacionar este trabalho à Linguística Aplicada Crítica (LAC). Pennycook (2006, p. 67) entende a Linguística Aplicada Crítica como uma “abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos em vez de como um método, uma série de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento”. O autor esclarece sua preferência em compreender a Linguística Aplicada Crítica como uma maneira de “antidisciplina ou conhecimento transgressivo” (PENNYCOOK, 2006, p. 67), ou seja, como forma de encarar o pensamento e a ação de forma problematizadora.

A Linguística Aplicada Crítica aborda o ensino de línguas voltado à formação da identidade do aluno por meio do incentivo ao pensamento crítico. Dessa maneira, a aprendizagem deixa de ser mera transferência do saber e passa a ser uma forma de intermediar a reflexão dos sujeitos acerca de seu lugar na sociedade e de estimulá-los a expressarem sua visão sobre e nesse lugar.

Nessa perspectiva, Lopes (2006, p. 90) afirma que um projeto em Linguística Aplicada precisa ter relação com o processo de “renarração ou redescrição da vida social” para que seja possível compreendê-la. A tentativa de (re)construção do conceito de família, por meio da leitura da imagem fotográfica, vai ao encontro do que propõe a linguística aplicada, uma vez que busca relacionar, de forma reflexiva e crítica, a leitura do texto imagético e a compreensão das transformações da sociedade.

Inicialmente, a intenção deste trabalho era a de implementar a proposta de intervenção aqui apresentada e discutida em uma turma de quinto ano do Ensino Fundamental, mas, em decorrência do distanciamento social e da impossibilidade de reunir os alunos, provocados pelo Coronavírus, foi viável apenas a análise do planejamento das atividades que se pretendia aplicar.

Embora a aplicação não tenha ocorrido, por motivos adversos a nossa vontade, existia, previamente ao planejamento da proposta de intervenção, um reconhecimento das formas como os alunos do quinto ano percebem a leitura de imagem, a leitura da imagem fotográfica e o conceito de família, pois, durante o ano de 2019, foram implementadas atividades, parte de um projeto-piloto, com uma turma. O projeto-piloto teve duração de 14 horas e contemplou a reflexão acerca das diferentes configurações familiares existentes na sociedade, da leitura da imagem e, mais especificamente, da leitura da imagem fotográfica.

Os resultados gerados, durante a implementação das atividades do projeto-piloto, apontaram para as seguintes situações: a necessidade de ampliação do conceito de família, a dificuldade de leitura de imagem pelos alunos, a não consideração da imagem como texto e a dificuldade de leitura de imagem fotográfica.

De posse dessas informações, apresento e discuto uma proposta de intervenção, organizada em duas atividades contínuas e quatro blocos de atividades, as quais buscam o alcance dos objetivos de pesquisa e de ensino elencados acima. Ademais, saliento que as atividades foram pensadas para alunos de um contexto específico, porém podem ser adaptadas e repensadas para outras realidades educacionais.

Com relação à organização deste trabalho, após esta introdução, o segundo capítulo dedica-se à apresentação da importância da leitura de imagem e das propostas de um letramento visual em âmbito escolar, capazes de encaminhar o aluno à compreensão do texto imagético como fonte de exploração, análise e interpretação. Na sequência, discorro acerca da história da fotografia e da evolução dos instrumentos de registro de imagem. Além disso, explicito as formas de leitura da imagem fotográfica a partir da proposta de Kossoy (2014, 2016, 2018), em que busco demonstrar a relevância da imagem fotográfica como possibilidade de representação das realidades, e apresento a concepção do autor acerca dos tempos da fotografia e sobre a análise iconográfica e a interpretação iconológica. Em continuidade, procuro apontar aspectos relevantes das transformações do conceito de família ao longo do tempo e as diferentes formas em que as pessoas se organizam para viver.

No terceiro capítulo, apresento a metodologia planejada e aplicada, em partes, nesta proposta. Para tanto, apresento e discuto os dados gerados no projeto-piloto. Ademais, o terceiro capítulo dedica-se, também, à apresentação da estrutura de uma proposta de intervenção.

Em continuidade, no quarto capítulo, discorro acerca do planejamento de duas atividades contínuas e de quatro blocos de atividades sobre a leitura de imagem fotográfica e a (re)construção do conceito de família. Além disso, discuto a relação da proposta com os pressupostos teóricos apresentados neste trabalho e explicito algumas considerações em relação às possibilidades de implementação em diferentes contextos. Por fim, o quinto capítulo apresenta a conclusão acerca das percepções advindas deste trabalho.

2 CONCEITOS GERAIS E REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo está organizado em três seções: “A importância do ensino de leitura de imagem”, em que discuto propostas teórico-metodológicas pertinentes ao ensino da leitura de imagem; “Fotografia: história e representação”, em que discorro brevemente acerca da história da fotografia e discuto sobre a fotografia enquanto representação de realidades e as formas de análise e interpretação de fotografias; e “Memória e transformações nas configurações familiares”, em que reflito sobre as modificações nas configurações familiares.

2.1 A importância do ensino de leitura de imagem

A relação do homem com a imagem nasce com o surgimento da própria humanidade. Antes mesmo de registrar nas cavernas as pinturas pré-históricas, o homem já criava em sua mente sentenças imagéticas, como assinalam Santaella e Nöth (2001), o que fundamenta a posterior produção dessas imagens. Essas representações de imagens antecedem o registro da palavra escrita. As figuras 1 e 2 abaixo demonstram alguns dos primeiros registros imagéticos, usados como forma de comunicação, gravados em paredes de cavernas.

Figura 1 – Pintura rupestre – Praia do Santinho/SC



Fonte: Borges (2008, p. 35).

Figura 2 – Pintura rupestre – Lapa do Caboclo. Vale do Peruaçu – Januária/MG



Fonte: Borges (2008, p. 45).

Sob essa ótica, Joly (2007) destaca que as imagens são reflexo e produto da nossa história. Segundo a autora, o homem deixou pelo mundo “vestígios das suas faculdades imaginativas sob a forma de desenhos feitos na rocha e que vão desde os tempos mais remotos do paleolítico até a época moderna” (JOLY, 2007, p. 18). Essas ilustrações tinham a função de transmitir mensagens e construíram, muitas vezes, a pré-escrita.

Santaella e Nöth (2001) apontam que o advento da escrita, ainda que posterior ao da imagem, ganhou grandes dimensões e prestígio já no século XV, com a invenção da imprensa por Gutenberg. Entretanto,

enquanto a galáxia de Gutenberg foi, desde cedo, acompanhada por uma galáxia de pesquisa sobre a natureza e estrutura da mídia palavra, institucionalmente propagada pelos acadêmicos das artes, da gramática, retórica e filologia, os estudos da imagem não criaram uma tradição similar, continuando até hoje sem um suporte institucional de pesquisa que lhe seja próprio. Uma ciência da imagem, uma imagologia ou iconologia ainda está por existir (SANTAELLA; NÖTH, 2001, p. 13).

Hoje, pelo avanço tecnológico, vivemos em uma época de estímulos visuais quase que a todo momento (SANTAELLA; NÖTH, 2001). A leitura de imagens é realizada instantânea e instintivamente, sem que haja uma sistematização da exploração desse tipo de texto. Ademais, se levarmos em consideração a leitura de imagens, podemos pensar que nunca se leu tanto, e é justamente pela falta de

consciência de que imagem é texto que os leitores de imagem não se enxergam como leitores.

Segundo Vieira (2014), etimologicamente, a palavra “imagem” provém do latim *imāgo* e se refere a figura, que tem semelhança ou aparência de algo. Imagens são os reflexos de algo natural, ou seja, reproduzem

características de algo visível [...] Assim, estas costumam ser definidas como um artefato, bidimensional (como em um desenho, pintura, gravura, fotografia) ou tridimensional (como em uma escultura), que tem uma aparência similar a algo que está fora delas – usualmente objetos, pessoas ou situações – e que, de algum modo, elas, as imagens, tornam reconhecível, graças às relações de semelhança que mantêm com o que representam (SANTAELLA, 2015, p. 15).

Desse modo, podemos dizer que o registro da imagem representa a visualidade daquilo que pode ser visto por meio da pintura, do desenho, da fotografia ou de outras técnicas. De acordo com Santaella (2015), a imagem, como representação de algo, se presta à interdisciplinaridade, já que ela serve à arte, à história, à antropologia, à sociologia, à psicologia, entre outras áreas do conhecimento. Nesse sentido, Kossoy (2018) menciona interesse pela imagem fotográfica por estudiosos e profissionais de diferentes áreas, pois

os cursos de pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento: ciências da comunicação, história, antropologia, sociologia, educação, artes, arquitetura, vêm ampliando cada vez mais seu espaço para o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares que têm a imagem fotográfica como objeto e/ou fonte de investigações; dissertações e teses nessa direção têm se multiplicado pelas principais universidades do país (KOSSOY, 2018, p. 15).

Depreende-se, então, que as imagens são as representações⁵ daquilo que vemos, ou seja, são representações visuais e dependem da intermediação de “habilidades, instrumentos, suportes, técnicas e mesmo tecnologias” (SANTAELLA, 2015, p. 18). A autora enfatiza ainda que, por serem representações visuais, as imagens podem ser inscritas de forma manual com o auxílio de lápis e tintas ou podem ser capturadas através de recursos ópticos, como espelhos e câmeras. Em relação à técnica e à tecnologia, Santaella (2015) diz considerar as imagens como imagens tecnológicas e não apenas imagens técnicas, porque a técnica se caracteriza por

⁵ O conceito de representação será melhor explorado na seção 2.2.2.

habilidades do indivíduo, já a tecnologia “envolve um dispositivo, aparelho ou máquina que é capaz de encarnar, fora do corpo humano, um saber técnico, um conhecimento científico acerca das habilidades técnicas específicas” (SANTAELLA, 2015, p. 71).

Dado o momento da representação, em que a imagem representa algo que foi visto ou pensado, há de se considerar um próximo passo no cumprimento da função da imagem na comunicação, o da leitura dessa imagem. Assim como há a decodificação dos sinais gráficos para a leitura da palavra, existe a decodificação das partes que compõem o texto imagético. Por isso, “imagens também podem e devem ser lidas. Para isso, o ponto de partida a ser tomado é o de dilatar sobremaneira o que concebemos como sendo leitura” (SANTAELLA, 2015, p. 10).

Santaella (2015) evidencia a sua preocupação sobre a não consideração das imagens como possibilidades de leitura, dotadas de cunho informativo e passíveis de análises e interpretações⁶. Equivocadamente, temos a percepção de que ler é decodificar sinais gráficos, e nos olvidamos das leituras diárias das placas de trânsito, das cores dos semáforos, entre outros estímulos visuais que nos levam ao ato de ler, assim “podemos passar a chamar de leitor não apenas aquele que lê livros, mas também o que lê imagens” (SANTAELLA, 2015, p. 10).

No decorrer deste trabalho, considero imagem como texto. Alguns autores (KOSSOY, 2014; SANTAELLA, 2015; SANTAELLA; NÖTH, 2001) fazem distinção entre as nomenclaturas “texto” e “imagem”, ao utilizarem a palavra “texto” apenas como referência aos textos verbais e não às imagens. Cabe aqui analisarmos as imagens sob a ótica de material que pode ser lido, portanto, texto.

Em consonância a esse pensamento, Koch e Elias (2008) apresentam a concepção sociocognitivo-interacional de leitura, na qual o leitor constrói sentidos a partir de sua interação com o texto. Essa concepção privilegia os sujeitos e seus saberes na interação entre autor-texto-leitor, ou seja, o sentido não está no texto, mas se constrói nessa interação. Sob essa perspectiva, consideramos que a imagem é um texto que oportuniza a interação entre ele próprio, seu autor e o leitor, o que permite uma construção de sentidos resultante da mobilização de uma série de conhecimentos do leitor.

Além das imagens cotidianas que nos proporcionam a realização de leituras, outros exemplos de materiais que podem ser lidos são os livros ilustrados, as

⁶ Neste trabalho, a análise iconográfica e a interpretação iconológica, proposição teórico-metodológica de Kossoy (2018), serão apresentadas na seção 2.2.2.

fotografias familiares e a publicidade. Vivemos uma intrínseca relação entre a linguagem verbal e a imagem, dessa forma, quanto à leitura, “não há por que manter uma visão purista restrita à decifração de letras” (SANTAELLA, 2015, p. 11). A figura 3 traz um exemplo de texto multimodal usado em anúncio publicitário. A imagem pode ser lida como sendo os pulmões formados por duas árvores cortadas e caídas, corroborando a ideia de que é essencial preservar a natureza para que haja a produção de oxigênio, essencial à vida.

Figura 3 – Anúncio publicitário SOS Mata Atlântica



Fonte: Cardoso (2016, p. 54).

O anúncio publicitário acima, apesar de enfatizar a imagem, faz, também, uso da linguagem verbal, com a intenção de persuadir o leitor. Por isso, fica clara também a necessidade de se reconhecer a variedade de leitores, pois

há o leitor da imagem no desenho, na pintura, na gravura e na fotografia, há o leitor da cidade, leitor da miríade de signos, símbolos e sinais em que se converteu a cidade moderna, uma verdadeira floresta de signos (SANTAELLA, 2015, p. 11).

Ainda que a imagem seja um texto que pode ser lido, a utilização da linguagem verbal, escrita ou falada, para explicar ou acompanhar essa forma específica de representação, não determina que a possibilidade de construir sentidos a partir da leitura de um texto imagético seja menor em relação ao texto verbal, ou seja, não significa

que as imagens precisem ser traduzidas verbalmente porque sofrem de uma debilidade em relação ao verbal. O velho dito de que uma imagem vale por mil palavras é tão enganoso quanto o seu oposto, quer dizer, que as palavras têm mais poder do que as imagens (SANTAELLA, 2015, p. 13).

Santaella (2015) esclarece que ler imagens por meio de outras imagens⁷ não é uma ideia absurda, mas essa prática, a dispensa do verbal, está ligada à criação artística, ao campo da estética e se distancia de uma atividade didática. Decorre desse pensamento que, na escola, mesmo que as formas de arte devam ser exaltadas e trabalhadas, outras estratégias didáticas também precisam permear o âmbito educacional; não se pretende, portanto, neste trabalho, tornar a análise da imagem totalmente independente da linguagem verbal, porém, investigar de que formas o professor pode intermediar o processo de leitura de imagens.

Podemos relacionar o processo de leitura de imagens a um processo de letramento visual⁸, que leve o aluno a não apenas ler superficialmente esse tipo de texto, mas a ter condições de desenvolver a análise de seus aspectos e traços constitutivos e a interpretação que lhe permitam a construção de sentidos diversificados. O letramento visual proposto por Dondis (2015 [1991]) engloba o desenvolvimento de estratégias que auxiliam o sujeito a analisar e interpretar imagens. Nesse sentido, a autora diz que

Expandir nossa capacidade de ver significa expandir nossa capacidade de entender uma mensagem visual, e, o que é ainda mais importante, de criar uma mensagem visual. A visão envolve algo mais do que o mero fato de ver ou de que algo nos seja mostrado. É parte integrante do processo de comunicação, que abrange todas as considerações relativas às belas-artes, às artes aplicadas, à expressão subjetiva e à resposta a um objetivo funcional (DONDIS, 2015, p. 13).

Outrossim, letramento visual significa desenvolver uma habilidade essencial ao leitor de textos imagéticos, ao reconhecer ou inferir contextos, desmembrar as partes

⁷ Martins (1998), inclusive, apresenta a história do livro, da imprensa e da biblioteca, evidenciando o advento da escrita a partir das imagens criadas pelo homem como tentativa de se comunicar e registrar sua cultura.

⁸ Em concordância a Amaral (2012), neste trabalho, será utilizada a expressão “letramento visual” em substituição a “alfabetismo visual” (DONDIS, 2015), termo utilizado para traduzir o vocábulo *literacy*, já que esse termo, em inglês, quer dizer “capacidade de ler e escrever” e essa tradução não exprime o verdadeiro sentido de sua utilização no contexto da obra, e “alfabetização visual” (SANTAELLA, 2015), visto que esta proposta pretende analisar imagens além da decodificação de seus elementos constitutivos e buscar a construção de sentidos por meio da fotografia.

constitutivas, e o que representam, compreender com que outras imagens dialogam e quais relações podem ser feitas com outros textos.

Dondis (2015) apresenta o letramento visual a partir da perspectiva de análise que vai além de simplesmente enxergar o texto imagético, e, sim, compreender e compartilhar seus significados a um certo nível de “universalidade”, ou seja, o letramento visual “traz em si a promessa de uma compreensão culta dessas informações e experiências” (DONDIS, 2015, p. 227). Dessa ideia depreendemos que, para que isso aconteça, é necessário que

se ultrapassem os poderes inatos do organismo humano, além das capacidades intuitivas em nós programadas para a tomada de decisões visuais numa base mais ou menos comum, e das preferências pessoais e dos gostos individuais (DONDIS, 2015, p. 227).

Para se chegar à base mais ou menos comum de letramento visual, como proposto por Dondis (2015), é importante que se reflita acerca do ensino sistemático da leitura de imagens na escola. Ensinar a ler textos imagéticos prevê um processo diferenciado do ensino da leitura de textos verbais, entretanto ambos os processos apresentam algumas semelhanças, como o progresso de um ensino básico para um mais complexo e a decodificação das partes para o todo. Os elementos visuais explorados resultarão, no aluno, em um processo de letramento semelhante ao da aquisição da leitura verbal, ou seja,

seu reconhecimento ou sua utilização deve alçar-se a um nível mais alto de conhecimento que os incorpore tanto à mente consciente quanto à inconsciente para que o acesso até eles seja praticamente automático. Devem estar ali, mas não de modo forçado; devem ser percebidos, mas não soletrados como acontece com os leitores principiantes (DONDIS, 2015, p. 228).

A existência de uma “sintaxe visual” é afirmada por Dondis (2015), precipuamente no que tange a um ensino sistematizado de leitura da imagem. A autora revela a vicissitude da interpretação de uma imagem a partir do reconhecimento de

elementos básicos que podem ser aprendidos e compreendidos por todos os estudiosos dos meios de comunicação visual, sejam eles artistas ou não, e que podem ser usados em conjunto com técnicas manipulativas, para a criação de mensagens visuais claras. O conhecimento de todos esses fatores

pode levar a uma melhor compreensão das mensagens visuais (DONDIS, 2015, p. 18).

É necessário ressaltar que a decodificação da imagem, embora seja o primeiro passo para sua leitura, não basta para que o indivíduo seja considerado letrado visualmente. O processo de leitura de imagens vai além da simples identificação dos elementos que as constituem. Esse momento representa o primeiro passo em busca de uma análise mais aprofundada, pautada na construção de sentidos. É a escola que precisa nortear esse trabalho, mediar o processo de letramento visual, assim como o faz incansavelmente com o letramento focado no texto verbal escrito.

Cabe assinalar que o processo de construção de sentidos com base em textos imagéticos, segundo Dondis (2015), abarca a necessidade de compreensão de elementos individuais⁹, unidos aos conhecimentos prévios do leitor, como suas experiências individuais. Ainda de acordo com a autora, esses elementos são

O ponto, a unidade visual mínima, o indicador e o marcador de espaço; *a linha*, o articulador fluído e incansável da forma, seja na soltura vacilante do esboço seja na rigidez de um projeto técnico; *a forma*, as formas básicas, o círculo, o quadrado, o triângulo e todas as suas infinitas variações, combinações, permutações de planos e dimensões; *a direção*, o impulso de movimento que incorpora e reflete o caráter das formas básicas, circulares, diagonais, perpendiculares; *o tom*, a presença ou a ausência de luz, através da qual enxergamos; *a cor*, a contraparte do tom com o acréscimo do componente cromático, o elemento visual mais expressivo e emocional; *a textura*, óptica ou tátil, o caráter de superfície dos materiais visuais; *a escala* ou *proporção*, a medida e o tamanho relativos; *a dimensão* e *o movimento*, ambos implícitos e expressos com a mesma frequência (DONDIS, 2015, p. 23).

A autora defende a ideia de que o conhecimento e a aplicação de técnicas tendem a auxiliar a percepção do sujeito e o tornam “mais perspicaz para qualquer manifestação visual” (DONDIS, 2015, p. 25). A aprendizagem e utilização desses e de outros componentes e técnicas importantes para a leitura de imagens representa um processo complexo e lento, entretanto “não há por que transformar a complexidade num obstáculo à compreensão do modo visual” (DONDIS, 2015, p. 25). Ainda que afirme a complexidade do processo de ensinar a ver, Dondis (2015) exalta a importância de sistematizar esse ensino, pois

⁹ Os elementos básicos da comunicação visual serão melhor explorados na seção 2.2.2 desta fundamentação teórica.

não existe nenhuma maneira fácil de desenvolver o alfabetismo visual, mas este é tão vital para os modernos meios de comunicação quanto a leitura e a escrita foram para o texto impresso. Na verdade, ele pode tornar-se componente crucial de todos os canais de comunicação do presente e do futuro (DONDIS, 2015, p. 26).

Dondis (2015) enfatiza que, em relação à elaboração de textos visuais, a busca pelo significado não está pautada apenas nos efeitos causados pela organização dos elementos básicos, mas inclui o “mecanismo perceptivo universalmente compartilhado pelo organismo humano” (DONDIS, 2015, p. 30). Em outras palavras, a autora diz que é possível elaborar um texto imagético a partir das formas, das cores, dos tons, das relações resultantes desses elementos, entretanto,

O resultado é a composição, a intenção do artista, do fotógrafo ou do designer. É seu *input*. Ver é outro passo distinto da comunicação visual. É processo de absorver informação no interior do sistema nervoso através dos olhos, do sentido da visão. Esse processo e essa capacidade são compartilhados por todas as pessoas, em maior ou menor grau, tendo sua importância medida em termos do significado compartilhado (DONDIS, 2015, p. 30).

Desse modo, a autora deixa claro que ver e criar são processos distintos que exigem capacidades distintas para a construção dos significados do texto de imagem. Além da construção de sentidos por meio da imagem, há de se pensar nos propósitos a que se destina a imagem, ou seja, sua funcionalidade, para que os sentidos sejam mais aprofundados.

Na concepção de Dondis (2015, p. 30), “o ato de ver envolve uma resposta à luz”. Com isso, ela esclarece que os elementos mais importantes e que merecem maior ênfase na experiência visual são os tons. Uma vez que

Todos os outros elementos visuais nos são revelados através da luz, mas são secundários em relação ao elemento tonal, que é, de fato, a luz ou a ausência dela. O que a luz nos revela e oferece é a substância através da qual o homem configura e imagina aquilo que reconhece e identifica no meio ambiente, isto é, todos os outros elementos visuais: linha, cor, forma, direção, textura, escala, dimensão, movimento (DONDIS, 2015, p. 30).

Assim, se o ato de ver envolve a luz, o ato de fotografar obedece a processo semelhante. Entler (2005) adverte acerca da obviedade de se fazer fotografia a partir da luz, definindo-a como uma matéria-prima não encontrada em seu estado bruto, mas transformada pelos “objetos que a refletem ou a refratam” (ENTLER, 2005, p.

279). O autor diz ainda que, “apesar das possibilidades de controle que o dispositivo lhe oferece, o fotógrafo não manipula a luz com a mesma flexibilidade com que, por exemplo, um pintor manipula sua tinta” (ENTLER, 2005, p. 279).

Diante disso, é evidente que ver e criar imagens são ações distintas e independentes. Dondis (2015) explica que esses processos se diferenciam na construção de sentidos individuais e globais. Embora existam diferenças entre os processos de ver e criar, eles se relacionam no momento em que a manifestação do artista ou criador de um texto visual é ressignificada pelo leitor. A ressignificação, por sua vez, está ligada à construção de sentidos, pois o significado produzido por determinada imagem dependerá do leitor, “que também a modifica e interpreta através da rede de seus critérios subjetivos” (DONDIS, 2015, p. 31).

Essa subjetividade é enfatizada na concepção sociocognitiva-interacional, concepção de leitura adotada neste trabalho. Koch e Elias (2008) enfatizam a pluralidade de leituras e sentidos, uma vez que os conhecimentos são distintos de um leitor para outro, o que resulta na pluralidade de “leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 21).

Assim sendo, podemos depreender que a leitura proficiente de imagens é consequência de um ensino sistemático que deve começar na escola desde os anos iniciais. Nesse caso, o professor precisa mediar esse processo de construção de sentidos proporcionado pela leitura de textos imagéticos, já que a constância de suas ações poderá resultar na aquisição de novas habilidades leitoras de seus alunos.

Barros (2005) ratifica esse pensamento ao afirmar que o educador deve posicionar-se diante das práticas do olhar que permeiam as ações escolares. O autor sugere, inclusive, na formação de pedagogos, a proposta de incorporação de conteúdos “que discutam o campo e a pedagogia da imagem” (BARROS, 2005, p. 195), não apenas

a discussão (introdutória) das linguagens visuais, em sua significação e produção técnica – envolvendo necessariamente equipes multidisciplinares – como também, e principalmente, a historicização da cultura expressa nesses suportes e sua materialização no cotidiano por uma rede silenciosa de práticas do olhar (BARROS, 2005, p. 197).

Cabe ao professor fundamentar sua prática em estudos acerca da leitura de imagem para a consequente ampliação do acesso à leitura do texto imagético pelos alunos. Para que isso se concretize, Barros (2005) ressalta a relevância de os cursos

de formação de pedagogos oferecerem subsídios que favoreçam a fundamentação sobre a linguagem visual, nesse sentido, pois,

acreditamos que o educador não deve prescindir dos recursos técnico-visuais contemporâneos, mas se impõe igualmente a contextualização da sociedade técnica que produz essa necessidade. A escola não pode ignorar um cotidiano no qual os signos imagéticos são subsumidos a mercadorias, e nesse posicionamento deve incorporar um papel mais efetivo e secular. Oferecer aos educadores os instrumentos básicos para a inteligibilidade da visualidade técnica é qualificar a escola para os desafios das novas formas de percepção e cognição que ora são gestadas (BARROS, 2005, p. 198).

A exemplo da linguagem verbal, a linguagem de imagens também serve como meio de expressão, de veículo de informação, serve para propagar ideais, ideologias, desperta e imprime sentimentos, o que justifica a importância de os professores de línguas, que trabalham com a multimodalidade textual, também serem fundamentados nos cursos de formação, uma vez que a leitura do texto visual é essencial para a ampliação da competência leitora e melhor entendimento e compreensão de mundo.

Porquanto, não pode a escola ignorar ou ocultar a importância do texto imagético como meio de conhecimento, de estímulo à criatividade e à criticidade do aluno, pois, de acordo com Dondis (2015, p. 231), o desenvolvimento da “inteligência visual aumenta o efeito da inteligência humana, amplia o espírito criativo”. O ensino sistemático de leitura de imagens instiga a criatividade dos sujeitos, tanto na leitura quanto na produção do texto imagético.

Somado a essa ideia, o letramento visual é capaz de ressignificar o mundo a nossa volta e contribuir para formação da criticidade sobre padrões impostos pela sociedade, porque os letrados visualmente podem

elevar-se acima dos modismos¹⁰ e fazer seus próprios juízos de valor sobre o que consideram apropriado e esteticamente agradável. Como meio ligeiramente superior de participação, o alfabetismo visual permite domínio sobre o modismo e controle de seus efeitos. Alfabetismo significa participação, e transforma todos que o alcançam em observadores menos passivos. Na verdade, o alfabetismo visual impede que se instaure a síndrome das “roupas do imperador”, e eleva nossa capacidade de avaliar acima da aceitação (ou recusa) meramente intuitiva de uma manifestação visual qualquer (DONDIS, 2015, p. 231).

¹⁰ Dondis (2015, p. 231) evidencia entre as vantagens do “desenvolvimento da acuidade visual e de seu potencial de expressão”, para os que não são artistas, a possibilidade de evolução da capacidade crítica, ao não se submeter a padrões impostos, mas ter condições de distinguir o que considera adequado esteticamente ou não.

A ampliação do conceito de leitura perpassa o ensino da técnica e do mecanismo de decodificação e atinge a

sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são os seus modos específicos de representar a realidade (SANTAELLA, 2015, p. 13).

Destaco, ainda, que a proposta metodológica de Dondis (2015, p. 2), ao sugerir “uma variedade de métodos de composição e design que levem em conta a diversidade da estrutura do modo visual”, contribui para a análise iconográfica e a interpretação iconológica propostas por Kossoy (2018), sobre as quais discorrerei na seção 2.2.2.

Dentre as formas de leitura de imagens, ênfase, nesta investigação, a importância da fotografia como registro do passado e importante fonte de conhecimento e análise. Na próxima seção, discorrerei acerca desse tipo de texto de imagem, a fotografia.

2.2 Fotografia: história e representação

Nesta seção discorro brevemente acerca do histórico da fotografia, dos principais inventos de registro de imagem e da evolução dos aparelhos fotográficos. Ademais, discuto sobre a fotografia enquanto representação de realidades e apresento uma proposta teórico-metodológica de leitura da imagem fotográfica.

2.2.1 A fotografia: breve histórico

Cerca de 300 a.C. já existiam máquinas de desenhar. Em seus escritos, como assinala Amar (2018), Aristóteles, nessa época, registra o desenvolvimento de um outro instrumento de registro de imagem, além da máquina de desenhar, que capta a imagem de um eclipse solar num compartimento escuro com um furo que possibilita a entrada de luz e a formação da imagem em uma das paredes do objeto, o qual mais tarde seria aperfeiçoado e chamado de *câmara escura*¹¹. Santaella (2015, p. 72)

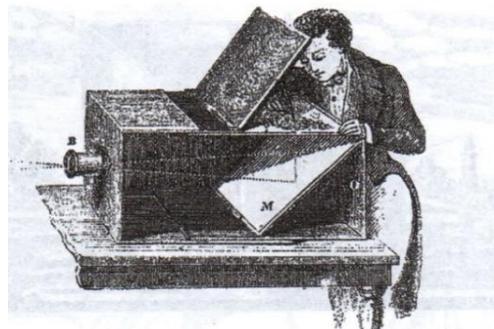
¹¹ Barthes (1984) estabelece, em sua obra “Câmara Clara”, a relação entre a estratégia de produção de imagem pela câmara clara e pela câmara escura. Além disso, Barthes (1984) explicita considerações sobre a fotografia ao apresentar, também, reflexões sobre fotografia de sua mãe.

explica que a câmara escura é um “aparelho óptico, usualmente uma caixa com um buraco no canto, pelo qual passa a luz refletida em um objeto externo”. A autora acrescenta que a câmara fotográfica, apesar de ser mais sofisticada, obedece ao mesmo princípio, pois “o negativo da foto é a imagem invertida” (SANTAELLA, 2015, p. 72).

Durante toda a Renascença, com o intuito de facilitar as descobertas científicas, esse aparelho passou por melhorias. Dentre as modificações, Amar (2018) cita a substituição do furo do instrumento por um disco de vidro, a diminuição do tamanho do objeto, que era da altura humana, o emprego do diafragma para reduzir o diâmetro do furo, entre outras.

Desde os primeiros registros de sua existência, conforme registrado por Aristóteles, cerca de 300 a.C., a câmara escura passou por transformações e aperfeiçoamentos, como foi mencionado anteriormente, e no século XVIII é utilizada como ilustra a figura 4.

Figura 4 – Câmera escura do século XVIII



Fonte: Amar (2018, p. 13).

Segundo Amar (2018), o francês Claude Niépce (1765-1833) foi o precursor da primeira fotografia propriamente dita. Em 1826, após longo período de estudos e tentativas sem sucesso, alcançou seu resultado a partir das propriedades do cloreto de prata sobre o papel, numa experiência que despendia entre sessenta e cem horas para obtenção da imagem. Barthes (1984) apresenta a primeira fotografia, criada por Niépce e intitulada por ele como “A mesa posta”, imagem ilustrada na figura 5.

Figura 5 – A primeira fotografia de Niépce



Fonte: Barthes (1984, p. 131).

Dentre as grandes invenções, pelo avanço das ciências, advindas da Revolução Industrial, surgiu naquele contexto a fotografia como meio inovador de disseminação de informação, de auxílio à pesquisa e como forma de expressão da arte. Segundo Kossoy (2018), a fotografia

[...] teria papel fundamental enquanto possibilidade inovadora de informação e conhecimento, instrumento de apoio à pesquisa nos diferentes campos da ciência e também como forma de expressão artística (KOSSOY, 2018, p. 29).

De acordo com Amar (2018), Louis-Jacques Mandé Daguerre, homem vocacionado para o lucro, associou-se a Niépce em 1829 para explorar seus inventos. Ao assinar o contrato com Daguerre, Niépce “abdica de sua invenção”, e Daguerre aperfeiçoa a câmera escura por meio da união de seu talento e sua aptidão para a indústria.

A máquina fotográfica, segundo Amar (2018), foi fruto de dez anos de estudo de Louis-Jacques Mandé Daguerre. Ele apresentou o aparelho, denominado daguerreótipo, ilustrado na figura 6, em 1839, na Academia Francesa de Ciência em Paris. Esse instrumento nada mais era do que a *câmera escura* aperfeiçoada com novas técnicas de produção.

Figura 6 – Daguerreótipo, câmera inventada por Louis-Jacques Mandé Daguerre



Fonte: Vicente (2017).

Vasquez (1986) explica que em 1840 o inglês William Henry Fox Talbot (inventor do negativo, que possibilita a multiplicação da imagem fotográfica) reivindica para Niépce a paternidade da fotografia, uma vez que ela fora inventada por Niépce, quase duas décadas antes, e não por Daguerre. O mesmo autor elenca que os primeiros daguerreótipos produzidos no Brasil foram de autoria do abade francês Louis Comte em janeiro de 1840. Conforme Vasques (1986),

Apresentados em luxuosos estojos de madeira revestida de couro, veludo ou baquelita trabalhada em relevo (registraram-se mais de oitocentos motivos diferentes de ornamentação), com a imagem emoldurada por um *passé partout* de metal dourado, os daguerreótipos aparecem para a burguesia emergente como mais uma possibilidade de se igualar à nobreza, tradicionalmente retratada por pintores célebres. Objeto luxuoso, único e raro, o daguerreótipo era para o cidadão comum uma oportunidade de escapar às limitações do espaço e do tempo em que vivia, perenizando-se, como também, e por isso mesmo, uma espécie de troféu que exibia com orgulho (VASQUEZ, 1986, p. 10-11).

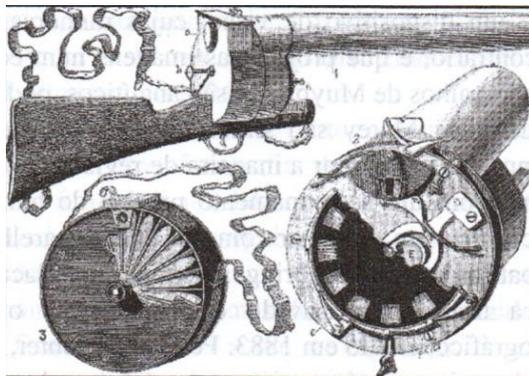
Segundo Amar (2018), comercialmente, a fotografia só foi, realmente, utilizada a partir de 1850, com os retratos do tipo *carte-de-visite*, criados por André Adolphe Disdéri (1819-1890), na França. Como explica Kossoy,

A partir da década de 1860, quando o retrato fotográfico sobre papel se disseminou por todo o mundo através de vários formatos-padrão como a *carte-de-visite*, o *cabinet-portrait*, etc., o retratado tinha por hábito oferecer seu retrato (com a devida dedicatória, assinatura e data) para alguém, em sinal de “amizade”, “recordação” etc (KOSSOY, 2018 [1998], p. 88).

O processo fotográfico, hoje tão comum, durante muito tempo foi restrito às classes favorecidas economicamente, pela exigência de técnicas específicas de produção, tempo despendido, o que gerava altos preços: “em 1841, um retrato custa entre 10 e 20 francos-ouro, cerca de uma semana de salário de um operário” (AMAR, 2018, p. 45).

De acordo com Amar (2018), a partir de 1860, sequências de fotografias são utilizadas para transmitir a ideia de movimento, como, por exemplo, a utilização de fotografias de “homens a marchar” pelo médico americano Oliver Holmes, que pretendia, a partir da análise dessas imagens, compreender o mecanismo da locomoção humana para criar próteses ortopédicas. Posteriormente, em 1882, surge a “espingarda fotográfica”, conforme mostra a figura 7, criada para “estudar o voo das aves” (AMAR, 2018, p. 77).

Figura 7 – Espingarda fotográfica de Jules Marey, 1882



Fonte: Amar (2018, p. 77).

Conforme Amar (2018), a fotografia oportunizou o surgimento do filme flexível e mais tarde do protocinema (1878), técnica que reproduz uma sequência de imagens dando a ideia de movimento. Já a imprensa teve a sua primeira fotografia publicada em 1880. Esse momento marcou um avanço, não só para a disseminação da imagem como para o fotojornalismo.

Por outro lado, Kossoy (2018) enfatiza o quanto o advento da fotografia tornou o mundo mais familiar ao homem, pois a imagem fotográfica proporcionou o reconhecimento de outras realidades, antes conhecidas apenas pela tradição verbal e escrita. Assim,

Com a descoberta da fotografia e, mais tarde, com o desenvolvimento da indústria gráfica, que possibilitou a multiplicação da imagem fotográfica em quantidades cada vez maiores através da via impressa, iniciou-se um novo processo de conhecimento do mundo, porém de um mundo em detalhe, posto que fragmentário em termos visuais e, portanto, contextuais. Era o início de um novo método de aprendizado do real, em função da acessibilidade do homem dos diferentes estratos sociais à informação visual dos hábitos e fatos dos povos distantes (KOSSOY, 2018, p. 30-31).

A partir do século XX, como afirma Kossoy (2018), o mundo, gradativamente, deparou-se invadido pela imagem fotográfica, o que o tornou “portátil e ilustrado” (KOSSOY, 2018, p. 31). Sob outra ótica, a fotografia possibilitou o autoconhecimento, a recordação, a produção artística, a qual enriqueceu a arte, a documentação e a denúncia por “sua natureza testemunhal”. Portanto, “é a fotografia um intrigante documento visual cujo conteúdo é a um só tempo revelador de informações e denotador de emoções” (KOSSOY, 2018, p. 31).

Ainda de acordo com Amar (2018), em 1948, o Dr. Edwin Land constrói “o primeiro aparelho de revelação instantânea” (AMAR, 2018, p. 36). Nasce, então, o sistema polaroide que “permite obter uma fotografia monocromática em um minuto” (AMAR, 2018, p. 36). Dondis (2015) diz que a invenção da câmera polaroide, instrumento que exclui a necessidade de revelação em quarto escuro e cria imagens instantâneas, fez aumentar o poder de atração pela fotografia.

Em 1988, como assinala Amar (2018), George Eastman cria a primeira câmera portátil para amadores e profissionais, a “câmera Kodak”. A partir desse momento, as câmeras portáteis evoluíram em relação à diminuição de seus tamanhos e pesos, qualidade das imagens que produzem e, hoje, temos esse instrumento nos nossos aparelhos celulares, facilitando a captura instantânea de imagens.

Farias e Gonçalves (2014, p. 8) dizem que a câmera Kodak “sintetizou, em seu tempo, a mudança da relação do homem com a fotografia”, uma vez que, para a captura da imagem, passou a ser necessário apenas apertar um botão. Os autores comparam esse momento com a atualidade, em que é necessário apertar o botão do *smartphone*, o qual possui “as mais variadas funções e com a liberdade para criar sobre a imagem crua” (FARIAS; GONÇALVES, 2014, p. 8).

Ademais, Farias e Gonçalves (2014) discorrem sobre as diferenças entre as formas de fotografar na era analógica e na digital. Na era analógica, a fotografia era produzida, na maioria das vezes, pelos adultos que registravam situações específicas, escolhidas com cautela. Já na fotografia digital, essa situação se transforma, pois,

consoante Farias e Gonçalves (2014, p. 9), “tudo é fotografável e pode ser compartilhado em diversos sites na *Internet*”, fato que possibilita a interação entre pessoas de diferentes lugares, as quais consomem impetuosamente a produção de imagens e compartilham suas produções.

Nesse sentido, como elencado por Farias e Gonçalves (2014), atualmente, as fotografias, acima do caráter documental, expressam a rotina da sociedade, porque,

De momentos marcantes e que não se repetem constantemente, as fotos passam a registrar momentos rotineiros como um almoço em família, a tosa de um animal de estimação ou um cinema com os amigos. Ao compartilhar em redes sociais na *Internet*, como *Flickr*, *Facebook*, *Twitter* e *Instagram*, as pessoas tentam mostrar o que estão vivenciando (FARIAS; GONÇALVES, 2014, p. 8).

De acordo com a posição de Vasquez (1986), antigamente, no século XIX, as pessoas procuravam os fotógrafos para adquirir “*status* e a eternidade barata que a emulsão fotográfica fornecia” (VASQUEZ, 1986, p. 16). Assim, a fotografia representava uma oportunidade de coroar momentos importantes da vida, como a primeira comunhão, o casamento, e, em alguns casos, até mesmo a morte. Por um lado, o avanço tecnológico e a vulgarização da fotografia, como afirma Vasquez (1986), diminuiu o valor das imagens, o que repercutiu na queda da qualidade de “produção dos retratistas, termo que acabou por adquirir uma conotação depreciativa, como sinônimo de fotógrafo menor” (VASQUEZ, 1986, p. 17). Entretanto,

A popularidade do retrato não foi reduzida, ao contrário, mas ele passou a ser essencialmente praticado por amadores, dotados de equipamento tosco, poucos conhecimentos técnicos e nenhuma exigência de qualidade. Esta é uma das razões pelas quais hoje é mais fácil recuperar a iconografia fotográfica do Império do que a da atualidade, onde a produção instantânea e imediatista está fadada a ser descartada com a mesma rapidez com que foi feita e consumida (VASQUEZ, 1986, p. 17).

Vicente (2005) afirma que a fotografia está se transformando com base nas recentes inovações da tecnologia, “em especial as advindas da eletrônica: automação e informatização da geração e do tratamento das imagens” (VICENTE, 2005, p. 320). Ademais, o autor alerta que as transformações, muitas vezes, tidas apenas como técnicas e operacionais, acontecem no campo de “complexos processos culturais, portanto estéticos e ideológicos” (VICENTE, 2005, p. 320). Assim, existe alteração nas

formas de produção das imagens e, sobretudo, nas formas de pensar e de construir sentidos.

Desse apanhado histórico, podemos compreender que a fotografia representa grande potencial como fonte documental, além de se prestar às diferentes áreas do conhecimento, como a arte, as ciências, a história, a medicina, entre outras. Assim, é pertinente pensar na fotografia como representação, em suas especificidades e nas possíveis formas de analisá-la e interpretá-la.

2.2.2 Imagem, fotografia e representação

Embora outros autores sejam citados nesta seção, este trabalho, em relação à análise e interpretação de fotografias, possui por principal base teórico-metodológica a trilogia de Kossoy (2014, 2016, 2018). Nessa perspectiva, Kossoy (2014) diz que a fotografia se presta e, desde sua invenção, se prestou ao registro amplo da experiência do homem, pois

A memória do homem e de suas realizações tem se mantido sob as mais diferentes formas e meios graças a um sem número de aplicações da imagem fotográfica ao longo dos últimos 170 anos (KOSSOY, 2014, p. 132).

Neste trabalho, o planejamento de uma proposta de intervenção visa que os alunos, em suas leituras de imagem fotográfica, considerem, entre outros aspectos, os três elementos essenciais para a realização de uma fotografia: o assunto, o fotógrafo e a tecnologia, os quais, segundo Kossoy (2018), são componentes que devem ser considerados nos estudos históricos específicos por serem constantes em todos os processos. Desse modo,

o produto final, a fotografia, é portanto resultante da ação do homem, o fotógrafo, que em determinado espaço e tempo optou por um assunto em especial e que, para seu devido registro, empregou os recursos oferecidos pela tecnologia (KOSSOY, 2018, p. 41).

Nesse mesmo sentido, Santaella (2015, p. 74) afirma que, para compreender “como e por que uma linguagem é capaz de significar, devemos levar em consideração, antes de tudo, a maneira como ela é produzida, com ênfase no agente dessa produção e nos meios que lhe estão disponíveis para isso”.

A fotografia, entretanto, não se restringe a mostrar o registro de uma cena passada, ela carrega em si uma íntima relação entre “matéria e expressão”, ou seja, a união de informações implícitas e explícitas sobre a própria gênese e sobre o fragmento do passado que foi registrado por meio de técnicas específicas (KOSSOY, 2018). Kossoy (2018) refere-se a uma dupla arqueologia da fotografia, a qual se apresenta para a retomada das informações de “reconstituição do processo que gerou o artefato, momento em que procuramos determinar seus elementos constitutivos e suas coordenadas e situação” (KOSSOY, 2018, p. 82), ou seja, de determinação dos elementos que compõem a imagem, conteúdo da representação fotográfica.

Essa dupla linha investigativa permeia, também, este estudo, para que, além daquilo que se pode ver na fotografia, elementos possam ser reunidos com o propósito de se chegar a uma interpretação mais profunda e alcançar a construção de sentidos que vá além do que está representado na superfície da imagem.

Kossoy (2014) afirma que a imagem, sobretudo a fotográfica, tradicionalmente, sempre foi utilizada como ilustração de textos que tratam acerca da história. Entretanto, a documentação iconográfica é uma valiosa fonte de conhecimento do passado. As imagens, segundo o autor, carregam, inicialmente, apenas indícios, ou seja, trata-se apenas da face externa de histórias que podem ser desvendadas.

Um dos caminhos para o desvendar dessas histórias carregadas pelas imagens fotográficas é a consideração de dois tempos da fotografia, como propõe Kossoy (2014), ou seja, o tempo da criação e o tempo da representação:

sabemos do tempo histórico da criação em função do tempo da representação. O tempo da criação se refere ao próprio fato, no momento em que este se produz, contextualizado social e culturalmente. É, no entanto, um momento efêmero, que desaparece, volatiliza-se, está sempre no passado, insistentemente. No tempo da representação, os assuntos e fatos permanecem em suspensão, petrificados eternamente, perpétuos se conservados: peças arqueológicas, cuja poeira do tempo removemos cuidadosamente, na tentativa de descortinarmos as sucessivas camadas que constituem sua espessura histórico-cultural, sua memória (KOSSOY, 2014 [2007], p. 134-135).

No que tange ao tempo da criação da imagem fotográfica, Kossoy (2014) frisa a sua função em paralisar a ação, ainda que de forma ilusória e intencional. Ademais, esse tempo, segundo Kossoy (2014), está vinculado à história, se presta às lembranças e faz parte da memória dos sujeitos.

A análise da imagem fotográfica precisa considerar o momento da gênese da fotografia, ou seja, o seu momento e seus meios e instrumentos de produção. A captura da imagem tem uma motivação, um objetivo, uma contextualização que não podem ser desconsiderados, mas que permanecem relegados ao passado.

Após a feitura da fotografia, sua efetiva produção, já materializado o registro fotográfico, surge um novo momento, o da representação, ou seja, o passado pode ser recuperado por meio da análise das imagens, o que dá a elas uma trajetória de longa duração. Sob essa ótica, Kossoy (2014) salienta que,

Não importando qual seja o objeto da representação, a questão recorrente é o aspecto (consciente e inconsciente) da captura ilusória do tempo, ou da preservação da memória. É a memória coletiva nacional, preservada através da documentação fotográfica de seus monumentos, arquitetura, de suas vistas e paisagens urbanas, rurais e naturais, de suas realizações materiais, de sua gente, de seus conflitos e de suas misérias (KOSSOY, 2014, p. 132).

Esse segundo tempo, o da representação, de acordo com Kossoy (2014), significa a oportunidade de convivência seja pelas “lembranças marcantes em nossas vidas (mantidas em meio aos nossos papéis particulares, em nossos porta-retratos) [seja] enquanto documentos iconográficos” (KOSSOY, 2014, p. 134). Ainda de acordo com Kossoy (2014), o tempo da representação é a oportunidade da preservação da memória por meio do congelamento da imagem, o que oportuniza que as lembranças sejam retomadas.

Logo, a imagem fotográfica significa a oportunidade de leitura e releitura de um tempo passado, próximo ou remoto, porém, que teve significado e motivo para sua elaboração. Não fosse a deterioração a qual estão suscetíveis as fotografias impressas pelo material utilizado para sua produção e pelas formas de conservação, poderíamos dizer que elas são fontes históricas e documentais perpétuas.

Tendo sido discutidos os dois tempos da fotografia propostos por Kossoy (2014), o da criação e o da representação, podemos nos deter na leitura de imagens fotográficas. A princípio, a leitura de imagens, conforme metodologia proposta por Kossoy (2014, 2016, 2018), e, no caso em tela, de fotografias, divide-se em duas partes: a análise iconográfica e a interpretação iconológica.

Kossoy (2018) explicita que por trás da aparência da fotografia está depositada uma dimensão além do que se pode ver no registro da imagem. O autor elenca a

iconografia e a iconologia como duas vertentes de análise capazes de desvendar questões explícitas e implícitas da fotografia.

A iconografia representa, além da oportunidade de reconstituição das partes visíveis que compõem o todo da imagem, a recuperação do contexto em que a fotografia foi produzida, enquanto a iconologia busca a recuperação de informações mais profundas dentro da imagem. Essas duas leituras são encaradas por Kossoy (2018) como análise iconográfica e interpretação iconológica, respectivamente.

Por um lado, como assinala Kossoy (2018), a análise iconográfica é o estudo das características estéticas das imagens, o qual busca o detalhamento sistemático e a realização de um inventário de seus elementos formativos. Nessa atividade, a de análise iconográfica, prevalecem os aspectos descritivos e literais e os assuntos são situados no tempo e no espaço. Kossoy (2018, p. 110) explicita que a análise iconográfica “no caso da representação fotográfica situa-se a meio caminho da busca do significado do conteúdo; ver, descrever e constatar não é o suficiente”.

Outrossim, Kossoy (2016) afirma que, na análise iconográfica, é necessária a realização de uma verdadeira “arqueologia” do documento, e, ainda, sugere duas linhas multidisciplinares para a possível leitura das informações explícitas e implícitas no documento. As linhas de investigação são: a reconstituição do processo que originou a imagem, considerando o assunto, o fotógrafo, a tecnologia, além do espaço e do tempo em que o registro foi feito; e o inventário de informações contidas na fotografia, por meio da cuidadosa busca pelos detalhes icônicos que compõem o todo da fotografia.

No presente trabalho, Dondis (2015), ao propor uma sintaxe da linguagem visual, inclusive para a análise da fotografia, contribui com a análise iconográfica, a partir da construção de um

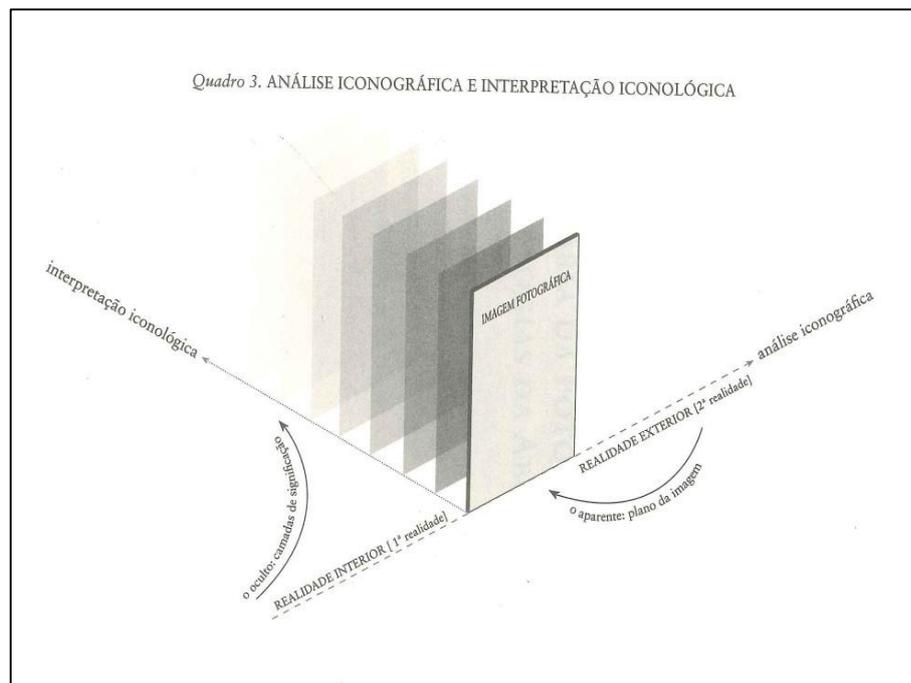
Sistema básico para a aprendizagem, a identificação, a criação e a compreensão de mensagens visuais que sejam acessíveis a todas as pessoas, e não apenas àquelas que foram especialmente treinadas, como o projetista, o artista, o artesão e o esteta (DONDIS, 2015, p. 3).

A tentativa de leitura da imagem fotográfica restrita à análise iconográfica, como explica Kossoy (2016), poderá resultar na utilização da imagem apenas como ilustração e na não exploração de seu potencial, porque a representação fotográfica apresenta informações além daquilo que é possível ver, decodificar e inventariar. É,

justamente, nesse sentido, que o estudo das imagens deve proporcionar a “desmontagem de construções ideológicas materializadas em testemunhos fotográficos” (KOSSOY, 2016, p. 25).

Nesse sentido, temos a interpretação iconológica como uma leitura mais profunda das imagens analisadas. Neste ponto, existe a preocupação com a construção de sentidos expressos pelo texto imagético, considerando aspectos sociais, históricos e culturais. Assim, a busca pelo significado da fotografia vai além da análise iconográfica, e adentra no campo de maior profundidade, o das ideias e das ideologias. Portanto, “é este o estágio mais profundo da investigação, cujos limites não são cristalinamente definidos” (KOSSOY, 2018, p. 110). Para ilustrar as ideias de Kossoy (2018), apresento, na figura 8, um quadro proposto pelo autor, que contempla a análise iconográfica e a interpretação iconológica.

Figura 8 – Quadro sobre análise iconográfica e interpretação iconológica



Fonte: Kossoy (2018, p. 137).

A figura 8 demonstra as camadas de significação entre a análise iconográfica, que contempla a realidade exterior ou segunda realidade, e a interpretação iconológica, que busca a descoberta do oculto a partir da exploração da realidade interior ou primeira realidade.

A imagem fotográfica, por seu potencial documental, não está limitada a carregar apenas aquilo que o olho humano é capaz de decodificar. Kossoy (2016) sugere que a interpretação iconológica é o momento de nos recordarmos que a fotografia é uma “representação a partir do real”, a qual traz o registro de um aspecto “selecionado” de determinada realidade, organizada “cultural, técnica e esteticamente, portanto, ideologicamente” (KOSSOY, 2016, p. 57).

A tentativa de recuperação da cena passada, sob o prisma de Kossoy (2005), não se completa na análise iconográfica, por mais competente que essa leitura seja. Porquanto, a construção de determinado tema, através da fotografia, supõe um conjunto de construções mentais, ou seja, o contexto particular da imagem, a história dos personagens, a realidade interior são invisíveis à lente da câmera, mas podem ser reconstruídas.

Ademais, Kossoy (2016) esclarece que na interpretação iconológica não se pode estabelecer uma “regra” de interpretação, haja vista que, mesmo que a fotografia seja o objeto de análise, é preciso ir além dela, e nos situarmos na esfera das ideias. O autor, entretanto, sugere dois caminhos básicos para essa decifração da realidade interior da representação fotográfica: “resgatar, na medida do possível, a história do assunto [e] buscar a desmontagem¹² das condições de produção” (KOSSOY, 2016, p. 57).

O reconhecimento de aspectos gerais e específicos do passado trará “pistas” para o esclarecimento do que está além do que se pode ver na imagem fotográfica. Esse reconhecimento unido às contextualizações históricas, sociais, políticas, econômicas, entre outras, refletirá na busca pelos significados implícitos existentes na fotografia.

Para elucidar a análise iconográfica e a interpretação iconológica, Kossoy (2018) apresenta, como pode ser visto na figura 9, o exemplo de uma fotografia elaborada por Guilherme Gaensly, entre os anos 1902 e 1903, a qual registra um grupo de colonos em plena colheita de café em uma fazenda da região de Araraquara, em São Paulo.

Figura 9 – Fotografia “A colheita do café”

¹² Kossoy (2014) relaciona a desmontagem à ideia de decifração que, segundo ele, está presente tanto na análise iconográfica quanto na interpretação iconológica.



Fonte: Kossoy (2018, p. 133).

Inicialmente, o autor elenca os aspectos visíveis na imagem, realizando um inventário acerca dos aspectos que a constituem, e apresenta o lugar e em que situação o momento foi registrado. No caso da imagem acima, o autor informa que se trata de um cafezal em Araraquara, com o trabalho de colonos, e afirma que a colheita era realizada, geralmente, em maio e que toda a família do colono participava desse trabalho. Kossoy (2018) dá um passo a mais em sua leitura, expondo o caráter estético que a imagem lhe transmite, ao esclarecer que,

Além da informação iconográfica que nos apresenta, por assim dizer, o fato da colheita, tal como se dá no campo, trata-se, por outro lado, de uma foto bastante elaborada sob o prisma estético. Os colonos - no momento da foto também personagens de Gaensly - são registrados “naturalmente”, em plena harmonia com o carro de bois e o restante da paisagem montanhosa ao fundo por onde se estende o cafezal: uma perfeita composição (KOSSOY, 2018, p. 134).

Nesse ponto, o autor completa a análise iconográfica, ou seja, o meio do caminho para a busca dos significados mais profundos da imagem fotográfica.

Posteriormente, Kossoy (2018) demonstra a outra face da imagem, mascarada pelo romantismo explícito na análise iconográfica, ao denunciar a dura realidade dos trabalhadores imigrantes, que viviam miseravelmente e sob rígidas condições de trabalho. O especialista inicia, então, a interpretação iconológica, no momento em que situa o leitor nas minúcias políticas e históricas desse retrato e afirma que a construção dessa fotografia, assim como nas composições românticas, possui a finalidade

de atrair colonos para as fazendas do Estado de São Paulo, como de fato foram utilizadas pelos agentes de recrutamento de trabalhadores na Europa. Comprova isso o fato de que o fotógrafo era contratado pela Secretaria de Agricultura, Comércio e Obras Públicas do Estado de São Paulo para documentar as fazendas do interior, justamente entre os anos 1902 e 1903, época em que foi tirada esta foto (KOSSOY, 2018, p. 135).

Outrossim, Kossoy (2018) continua sua interpretação e explica aspectos sobre o fotógrafo, Gaensly, e sua forma de atuação. Após a conclusão da leitura da fotografia, pelo autor, é perceptível a relevância de unir a análise iconográfica e a interpretação iconológica como meio de obter uma leitura proficiente que contemple a descrição minuciosa dos aspectos constitutivos, a busca por informações acerca do fotógrafo, do lugar, da época em que a imagem foi registrada, além da investigação dos contextos mais aprofundados para, em todas as etapas da leitura, construir sentidos.

Conforme Kossoy (2018), a união da iconologia e da iconografia compõe a leitura de uma imagem fotográfica. Vale ressaltar que a realidade mostrada na fotografia não é fidedigna, e, sim, representação do que foi o momento da gênese. Nesse sentido, o autor diz ainda que

É necessário compreender que a representação fotográfica pressupõe uma elaboração na qual uma nova realidade é criada em substituição 'daquilo que se encontra ausente'; tal se dá ao longo do processo de criação do fotógrafo. Assim nasce a representação fotográfica, que, em sua materialização documental, registra a realidade exterior do objeto: sua aparência (KOSSOY, 2018, p. 157).

O fragmento da realidade não pode ser tomado como a própria realidade, embora, para o leitor, assim o pareça. Dessa análise, decorre o papel do leitor de imagens, o de compreender a fotografia enquanto fragmento descontínuo do passado.

Assim, a fotografia passa a ser entendida como um “resíduo do passado”, pois Kossoy (2018, p. 49) a define como sendo um “artefato que contém em si um fragmento determinado da realidade registrado fotograficamente”. Esse registro carrega uma trajetória, uma vez que “toda fotografia tem atrás de si uma história” (KOSSOY, 2018, p. 49). A trajetória da fotografia é situada por Kossoy (2018) em três estágios bem definidos: a intenção para sua existência, o ato do registro que originou a imagem e os caminhos percorridos pela fotografia, ou seja,

[...] as vicissitudes por que passou, as mãos que a dedicaram, os olhos que a viram, as emoções que despertou, os porta-retratos que a emolduraram, os álbuns que a guardaram, os porões e sótãos que a enterraram, as mãos que a salvaram (KOSSOY, 2018, p. 48-49).

A imagem fotográfica é uma valiosa possibilidade de recuperação das histórias do passado e uma das sugestões apontadas por Kossoy (2018) para o levantamento de artefatos fotográficos e a identificação de seus conteúdos é o contato permanente com a comunidade. Desse modo,

as pessoas mais idosas e os cronistas do lugar devem ser consultados, pois possivelmente terão condições para identificar e relatar as circunstâncias que envolveram os cenários documentados e os personagens retratados. Seus testemunhos são insubstituíveis porque contemporâneos - ou então, menos afastados no tempo - da época em que foram tomadas as fotos. E esses depoimentos devem ser colhidos com urgência; caso contrário, são incontáveis os cenários e personagens que permanecerão desconhecidos e anônimos nas fotografias do passado (KOSSOY, 2018, p. 93).

Essa ideia nos remete à pertinência da consideração dos relatos orais dos membros de uma comunidade como estratégia de reconhecimento e identificação das histórias que permeiam os aspectos internos e externos da fotografia.

A partir da análise descritiva, da busca pela história da imagem e construção de sentidos mais profundos, é possível que uma fotografia seja lida.

Nesse sentido, a leitura de imagens poderá ser aprimorada a partir da exploração dos elementos visuais primários. Santaella (2015) faz referência a Dondis (2015) para apresentá-los, pois, segundo Santaella (2015, p. 34), “esses elementos não se confundem com os materiais empregados, como a madeira, o gesso, a tinta, ou a película plástica”. Os elementos visuais primários, de acordo com Santaella (2015), servem de matéria-prima das informações visuais, que além de comporem uma imagem, podem ser lidos a partir da decomposição de seus elementos básicos. As qualidades específicas de cada um dos elementos primários podem ser analisadas por meio das relações que estabelecem entre si na formação do todo da imagem. Os elementos visuais primários apresentados por Santaella (2015) são: ponto, linha, direção, tom, cor, textura, escala, dimensão e movimento. O detalhamento de cada um desses elementos será melhor explorado, neste trabalho, a partir de Dondis (2015).

Dondis (2015) afirma ser possível realizar a leitura de uma imagem fotográfica, o mesmo sendo válido para outras imagens. A autora sugere, inclusive, o controle do

“assombroso potencial da fotografia” por meio da existência de uma sintaxe visual. Nesse liame, Dondis (2015) diz que

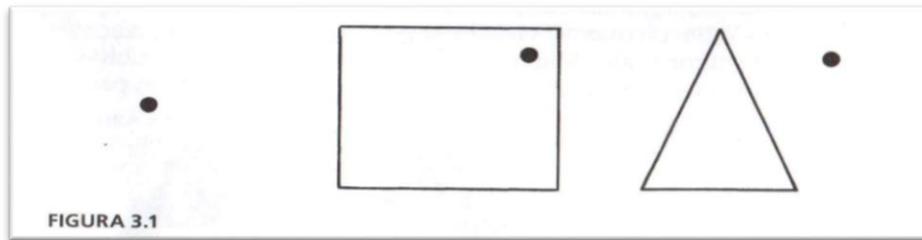
O alfabetismo significa que um grupo compartilha o significado atribuído a um corpo comum de informações. O alfabetismo visual deve operar, de alguma maneira, dentro desses limites. [...] O modo visual constitui todo um corpo de dados, que, como a linguagem, podem ser usados para compor e compreender mensagens em diversos níveis de utilidade, desde o puramente funcional até os mais elevados domínios da expressão artística (DONDIS, 2015, p. 3-4).

Cabe-nos esclarecer de que formas, no contexto do presente trabalho, Dondis (2015) complementa a proposta de Kossoy (2014, 2016, 2018) para a leitura da imagem fotográfica, ou seja, para a análise iconográfica e a interpretação iconológica. Dondis (2015) defende a possibilidade de “ensinar a ver”, com o auxílio de estratégias pertinentes a esse ensino e, para tanto, expõe os elementos básicos da comunicação visual, pertencentes a um todo maior, a sintaxe da linguagem visual. Embora outros aspectos possam ser considerados na elaboração da imagem, apresentaremos aqui aqueles que a autora chama de básicos, ou seja, os que podem ser observados na maior parte das imagens.

Os elementos visuais estão presentes no ato de elaboração da imagem. Desse modo, os elementos básicos representam a fundamentação básica, matéria-prima, do que é visto. São eles: o ponto, a linha, a forma, a direção, o tom, a cor, a textura, a escala, a dimensão e o movimento.

O ponto, como afirma Dondis (2015, p. 53), “é a unidade de comunicação visual mais simples e irredutivelmente mínima”. A autora afirma que a tendência de um líquido derramado sobre uma superfície é a de adotar a forma arredondada, mesmo que essa forma não seja perfeita. Além disso, o ponto possui o poder de atrair o olhar humano para si, como podemos perceber na figura 10.

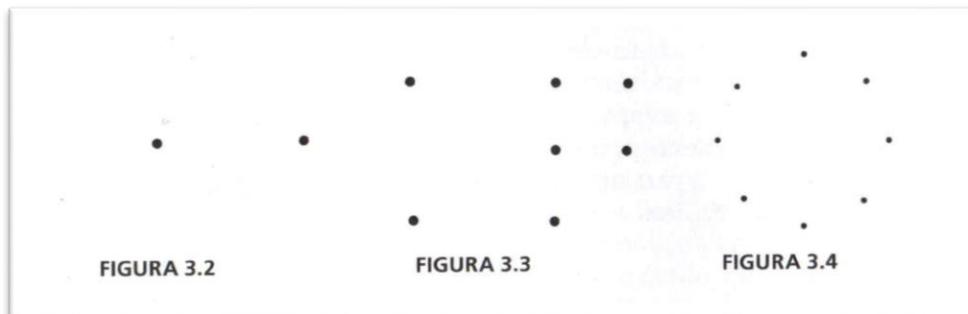
Figura 10 – Ponto



Fonte: Dondis (2015, p. 53).

Dois pontos são dispositivos importantes para medir o espaço em determinado ambiente ou em projetos que envolvam a visualidade. Dondis (2015) lembra que desde cedo aprendemos a usar o ponto “como sistema de notação ideal, junto com a régua e outros instrumentos de medição como o compasso” (DONDIS, 2015, p. 54), conforme exemplificado na figura 11. A autora afirma que esses pontos, quando visualizados, acabam por se juntar e direcionam o olhar, pois “em grande número e justapostos, os pontos criam a ilusão de tom ou de cor” (DONDIS, 2015, p. 54), ideia evidenciada na figura 12. Ademais, quanto mais próximos os pontos estiverem, maior será sua capacidade de encaminhar a direção do olhar, conforme ilustra a figura 13.

Figura 11 – Aproximação dos pontos



Fonte: Dondis (2015, p. 54).

Figura 12 - Ligação entre os pontos



Fonte: Dondis (2015, p. 54).

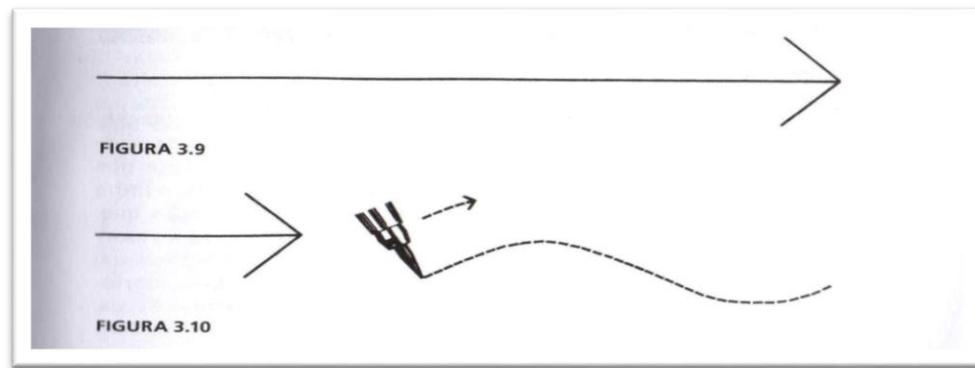
Figura 13 – Série de pontos



Fonte: Dondis (2015, p. 55).

A impossibilidade de identificação dos pontos, consequência da acentuada proximidade entre eles, resulta na formação da linha, o que promove a ideia de direção. Dondis (2015, p. 55) também define a linha “como um ponto em movimento ou como a história do movimento de um ponto”, porque a criação de uma linha é a movimentação de um marcador de pontos sobre uma superfície. Essas noções podem ser mais esclarecidas pela figura 14.

Figura 14 – Linha



Fonte: Dondis (2015, p. 55).

A linha é um elemento básico que pode aparecer de diferentes formas e expressar diferentes “estados de espírito”, pois ela

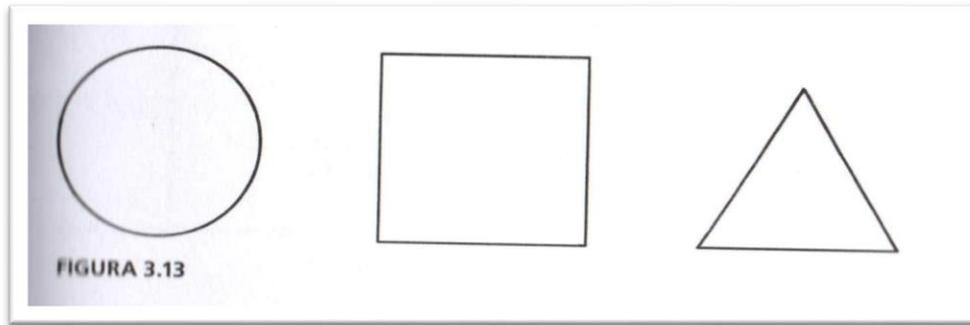
[...] pode ser muito precisa e indisciplinada, como nos esboços ilustrados, para tirar proveito de sua espontaneidade de expressão. Pode ser muito delicada e ondulada ou nítida e grosseira, nas mãos do mesmo artista. Pode ser hesitante, indecisa e inquiridora, quando é simplesmente uma exploração visual em busca de um desenho. Pode ser ainda tão pessoal como um manuscrito em forma de rabiscos nervosos, reflexo de atividade inconsciente sob a pressão do pensamento, ou um simples passatempo (DONDIS, 2015, p. 57).

A forma é descrita pela linha e esta articula a complexidade daquela, como expõe Dondis (2015). A autora apresenta as três formas básicas existentes: o quadrado, o círculo e o triângulo equilátero, e acrescenta que

Cada uma das formas básicas tem suas características específicas, e a cada uma se atribui uma grande quantidade de significados, alguns por associação, outros por vinculação arbitrária, e outros, ainda, através de nossas próprias percepções psicológicas e fisiológicas (DONDIS, 2015, p. 57-58).

Dondis (2015), em relação à forma, comenta que ao quadrado estão relacionados “enfado, honestidade, retidão e esmero [ao triângulo associam-se] ação, conflito, tensão [e ao círculo] infinitude, calidez, proteção” (DONDIS, 2015, p. 58). Pela figura 15, podemos reconhecer a forma descrita por Dondis (2015).

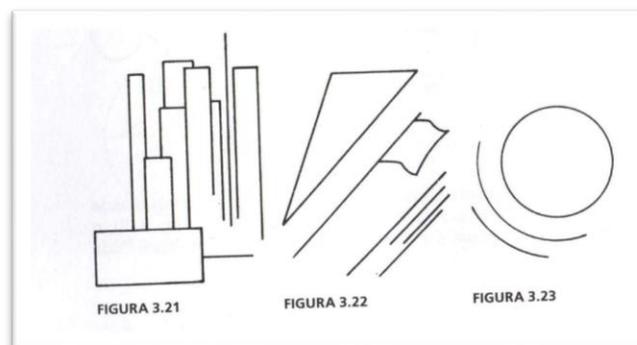
Figura 15 – Forma



Fonte: Dondis (2015, p. 57).

No tocante à direção, é possível dizer que “todas as formas básicas expressam três direções visuais básicas e significativas: o quadrado, o horizontal e a vertical; o triângulo, a diagonal; o círculo, a curva” (DONDIS, 2015, p. 59). As direções visuais são apresentadas por Dondis (2015) como elementos que carregam intensa capacidade associativa e importantes instrumentos na elaboração de mensagens visuais. A autora complementa, dizendo que a referência horizontal-vertical possui relação com bem-estar e maleabilidade. Segundo Dondis (2015), a diagonal associa-se à estabilidade, enquanto a curva está relacionada “à abrangência, à repetição e à calidez” (DONDIS, 2015, p. 60). A ilustração acerca da direção pode ser vista na figura 16.

Figura 16 – Direção

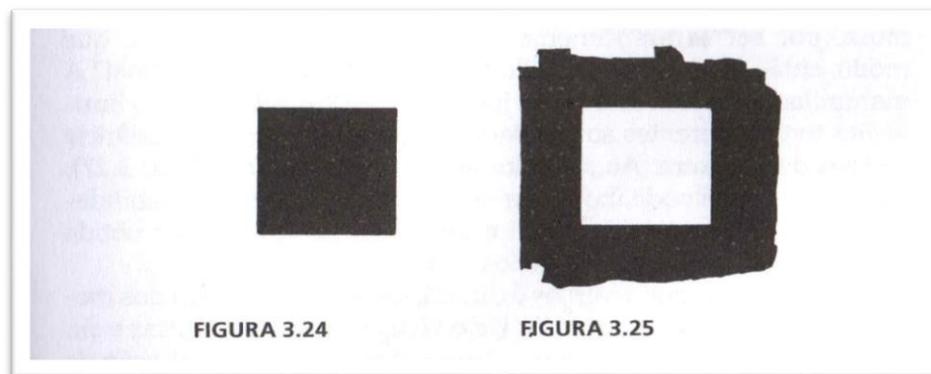


Fonte: Dondis (2015, p. 57).

O tom, um dos elementos mais importantes na composição da imagem, é visto a partir da intensidade da obscuridade ou da claridade daquilo que é observado. A possibilidade de ver existe calcada na “presença ou ausência relativa de luz, mas a luz não se irradia com uniformidade no meio ambiente, seja ela emitida pelo Sol, pela

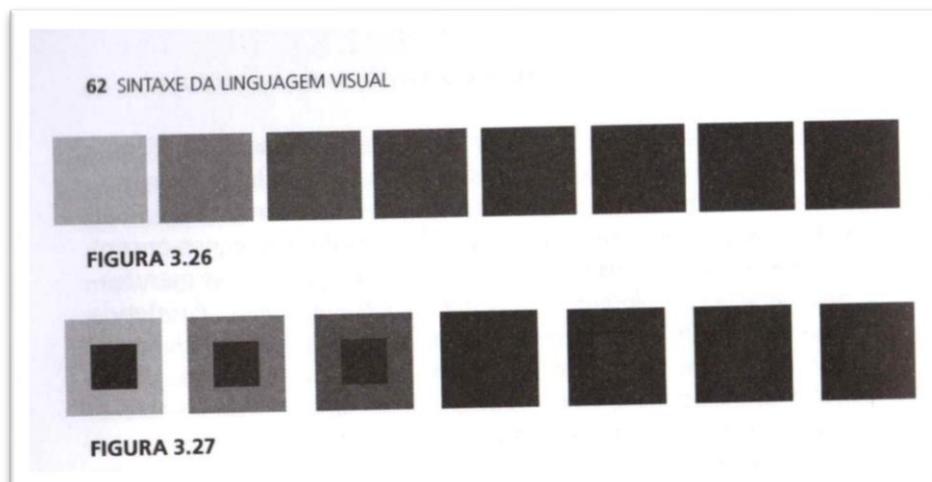
Lua ou por alguma fonte artificial” (DONDIS, 2015, p. 61). As diferentes tonalidades se dão, justamente, pela trajetória percorrida da obscuridade à luz, o que, na natureza, aparece em múltiplas gradações sutis, enquanto, nas artes, com o uso de pigmentos, essa gama é mais limitada. Essas noções estão exemplificadas nas figuras 17 e 18.

Figura 17 – Tom



Fonte: Dondis (2015, p. 61).

Figura 18 – Escala de tons



Fonte: Dondis (2015, p. 62).

Dondis (2015) atribui à cor a capacidade de carregar informações e de oportunizar uma experiência visual a todos, sendo um valioso instrumento para os comunicadores visuais. Ademais, as cores são amplamente vistas na natureza e a elas atribuímos significados simbólicos, por exemplo “o vermelho significa perigo, amor, calor e vida, e talvez mais uma centena de coisas. Cada uma das cores também

tem inúmeros significados associativos e simbólicos” (DONDIS, 2015, p. 64-65). As cores, da maneira mais simples possível, podem ser ensinadas, como mostra Dondis (2015), por meio do círculo cromático, visto na figura 19. Assim,

As cores primárias (amarelo, vermelho e azul) e as cores secundárias (laranja, verde e violeta) aparecem invariavelmente nesse diagrama. Também é comum que nele se incluam as misturas adicionais de pelo menos doze matizes (DONDIS, 2015, p. 65).

Figura 19 – Círculo cromático



Fonte: Dondis (2015, p. 67).

Dondis (2015) afirma que a textura é um elemento que funciona em substituição às qualidades do tato, ou seja, esse elemento pode ser reconhecido ou apreciado tanto pela visão quanto pelo tato. É possível inferir determinada textura, sem ao menos tocá-la, entretanto,

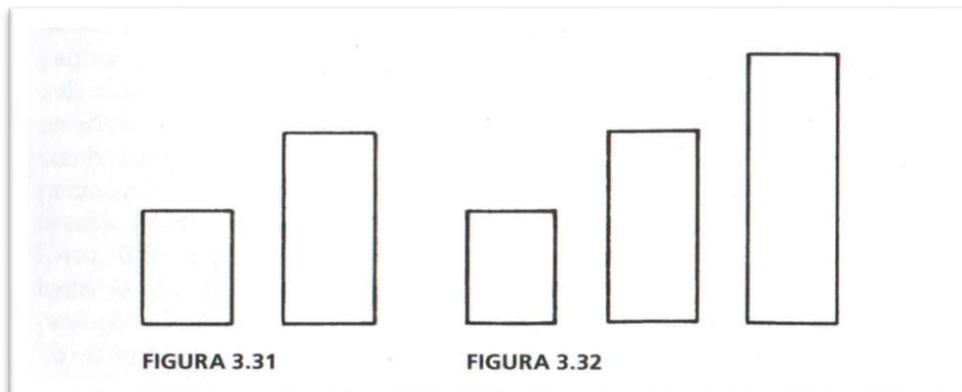
é possível que uma textura não apresente qualidades táteis, mas apenas óticas, como no caso das linhas de uma página impressa, dos padrões de um determinado tecido ou dos traços superpostos de um esboço. Onde há uma textura real, as qualidades táteis e óticas coexistem, não como tom e cor, que são unificados em um valor comparável e uniforme, mas de uma única forma e específica que permite à mão e ao olho uma sensação individual, ainda que

projetemos sobre ambos um forte significado associativo (DONDIS, 2015, p. 70).

Além disso, Dondis (2015) reafirma que as experiências que envolvem textura são mais experimentadas pela visão do que pelo tato, já que este é menos explorado do que aquela em decorrência de um comportamento social que evita que muitas coisas sejam tocadas.

A escala é definida por Dondis (2015) como o processo de modificação e definição dos elementos visuais. A escala pode ser encarada, por exemplo, pelas diferenças tonais de uma cor ou pela distinção entre grande e pequeno. Entretanto, a escala se altera não só pelas diferenças entre grande e pequeno, mas também pelas relações com o ambiente. Para exemplificar essa ideia, Dondis (2015) diz que a medida do próprio homem é o fator fundamental para se estabelecer a escala, pois “uma grande sala pode parecer pequena e aconchegante, e uma sala pequena, aberta e arejada” (DONDIS, 2015, p. 75). Portanto, todo o espaço pode passar por essa manipulação por meio da proporção da escala, conforme ilustrado na figura 20.

Figura 20 – Escala



Fonte: Dondis (2015, p. 72).

Sobre a representação da dimensão em formatos visuais bidimensionais, Dondis (2015) afirma que há uma dependência da ilusão, pois em “nenhuma das representações bidimensionais da realidade, como o desenho, a pintura, a fotografia, o cinema e a televisão, existe uma dimensão real; ela é apenas implícita” (DONDIS, 2015, p. 75). A ilusão pode ser simulada pelos efeitos da técnica da perspectiva, e

esta pode ser intensificada pela “manipulação tonal através do claro-escuro, a dramática ênfase de luz e sombra” (DONDIS, 2015, p. 75).

Segundo Dondis (2015), a perspectiva possui muitas e complexas regras, além de recorrer à linha na criação de efeitos, embora sua função seja a de construir uma “sensação de realidade”. Para exemplificar a dimensão, conforme a figura 21, Dondis (2015) explica que a forma como

Dois planos de um cubo aparecem aos nossos olhos depende, em primeiro lugar, de que estabeleça o nível do olho. Só há um ponto de fuga no qual um plano desaparece. O cubo de cima é visto do ponto de vista de uma minhoca, e o inferior, do ponto de vista de um pássaro (DONDIS, 2015, p. 75-76).

Figura 21 – Dimensão

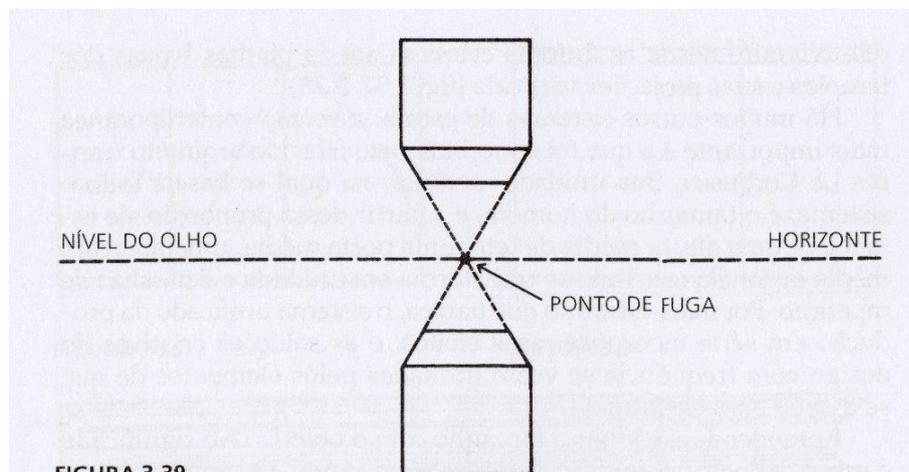


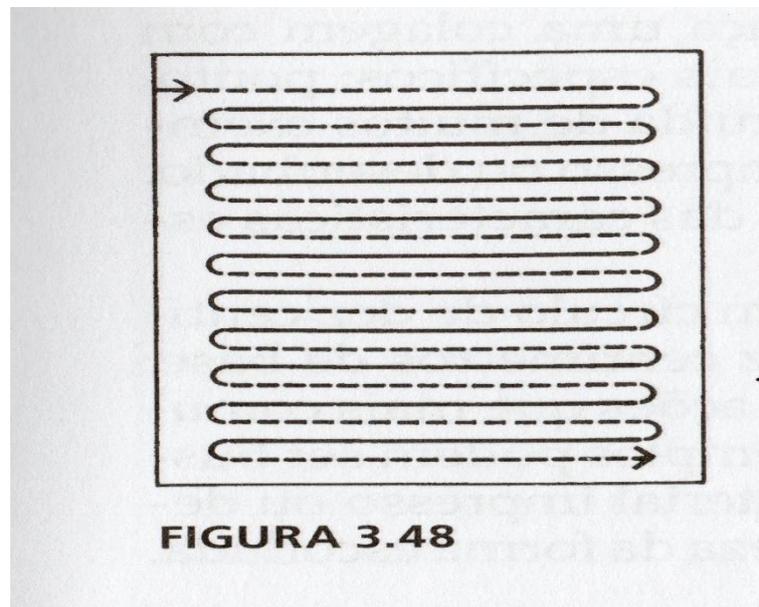
FIGURA 3 39
Fonte: Dondis (2015, p. 76).

Dondis (2015) frisa que o movimento talvez seja, da experiência humana, uma das forças mais dominantes e suas técnicas tendem a

[...] enganar o olho; a ilusão de textura ou dimensão parecem reais graças ao uso de uma intensa manifestação de detalhes, como acontece com a textura, e ao uso da perspectiva e luz e sombra intensificadas, como no caso da dimensão (DONDIS, 2015, p. 80).

É grande o dinamismo envolto no movimento enquanto componente visual, como pode ser visto na figura 22, e o homem o usa na criação de imagens e de formas com diversos objetivos “dos quais um dos mais importantes é a objetivação de si mesmo” (DONDIS, 2015, p. 82).

Figura 22 – Movimento



Fonte: Dondis (2015, p. 81).

Dessa forma, os elementos básicos da linguagem visual constituem as questões básicas com as quais se formam o pensamento e a comunicação visual, emitindo mensagens reconhecidas universalmente, segundo a autora. Portanto, compreender a natureza desses elementos e a forma como eles se apresentam e como funcionam institui “a base de uma linguagem que não conhecerá nem fronteiras nem barreiras” (DONDIS, 2015, p. 82).

A fotografia, assim como outras imagens, é constituída a partir dos elementos visuais básicos. Nesse viés, Dondis (2015) declara que

A fotografia é dominada pelo elemento visual em que interatuam o tom e a cor, ainda que dela também participem a forma, a textura e a escala. Mas a fotografia também põe diante do artista e do espectador o mais convincente simulacro da dimensão, pois a lente, como o olho humano, vê, e expressa aquilo que vê em uma perspectiva perfeita. Em conjunto, os elementos visuais essenciais da fotografia reproduzem o ambiente, e qualquer coisa, com enorme poder de persuasão (DONDIS, 2015, p. 215).

Em consonância a Dondis (2015), Santaella (2015) explicita uma proposta que inclui a fotografia dentro do campo de análise de imagens, pois

uma vez diante da fotografia, trata-se de buscar a unidade melódica de suas luzes, linhas e direções, suas escalas e volumes, seus eixos e suas sombras, enfim, contemplar a atmosfera que ela oferta ao olhar, pois a significação

imane dos motivos e temas fotografados é inseparável do arranjo singular que o fotógrafo escolheu apresentar (SANTAELLA, 2015, p. 80).

Para a sistematização da leitura da imagem fotográfica, é essencial, também, a consideração individual do “processo de construção da interpretação”, processo que

se funda na evidência fotográfica e que é elaborado no imaginário dos receptores, em conformidade com seus repertórios pessoais, culturais, seus conhecimentos, suas concepções ideológicas/estéticas, suas convicções morais, éticas, religiosas, seus interesses econômicos, profissionais, seus mitos (KOSSOY, 2016, p. 44-45).

Nessa perspectiva, a natureza polissêmica da fotografia permite uma “leitura plural”, já que os leitores carregam suas “próprias imagens mentais preconcebidas [sobre os diferentes assuntos]” (KOSSOY, 2016, p. 45). A forma de leitura da imagem depende dos filtros ideológicos de cada sujeito, uma vez que uma mesma fotografia poderá despertar diferentes percepções, emoções, rejeições, em diferentes pessoas.

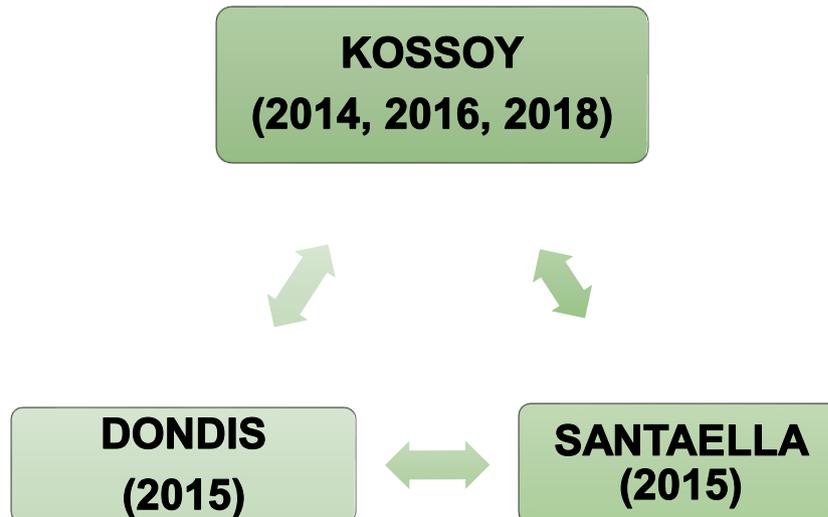
A concepção de leitura adotada nesta dissertação, a sociocognitivo-interacional, prevê que a construção de sentidos não está apenas no texto ou no leitor, mas resulta da interação entre autor-texto-leitor. Segundo Koch e Elias (2008), é importante considerar que diferentes leitores terão diferentes conhecimentos, o que justifica a pluralidade de leituras e de sentidos construídos nessa interação.

Assim, pretendo que a potencial implementação das atividades de intervenção apresentadas e discutidas neste trabalho fomentem entre os alunos a leitura crítica e autônoma e a produção de fotografias, além da análise das diferentes formações familiares com a intenção de ampliar esse conceito. Para isso, quando as atividades puderem ser implementadas, os alunos serão apresentados, por meio de diálogos e reflexões, às estratégias de leitura de imagem (DONDIS, 2015; SANTAELLA, 2015) e à proposta de leitura de Kossoy (2018).

Ainda que a proposta de intervenção apresentada e discutida nesta investigação tenha por principal base teórico-metodológica a proposta de Kossoy (2014, 2016, 2018), as propostas de Dondis (2015) e Santaella (2015) complementam e reafirmam o que se pretende neste trabalho. Assim, para se chegar aos objetivos pretendidos, a intervenção se fundamenta em um diálogo entre essas bases metodológicas estudadas, ao propor aos alunos a sistematização da leitura de imagem, por meio de técnicas próprias como propõem Dondis (2015) e Santaella (2015) e da análise iconográfica e interpretação iconológica propostas por Kossoy

(2014, 2016, 2018). A partir da figura 23, procuro ilustrar de que forma um ciclo de leitura da imagem fotográfica se completa pelos autores dialogando e se complementando.

Figura 23 – Diálogo entre os autores



Fonte: Matos (2020).

Kossoy (2014, 2016, 2018), principal base teórico-metodológica deste trabalho, apresenta importantes questões acerca da imagem fotográfica e propõe uma completa forma de leitura, a análise iconográfica e a interpretação iconológica. Embora essa proposta contemple o que se pretende com a leitura de fotografias, o contexto de sala de aula exige, também, a intermediação de estratégias para que se chegue a um certo nível de letramento visual, a partir do qual os alunos tenham condições de não apenas ver, mas de ler uma imagem. Nesse ponto, os autores Santaella (2015) e Dondis (2015), além de afirmarem a possibilidade e a importância do ensino de leitura de imagem, inclusive a fotográfica, apresentam estratégias pertinentes a esse fim. A proposta de leitura da imagem fotográfica apresentada por Kossoy (2014, 2016, 2018), elaborada para historiadores, ganha lugar na escola a partir das possibilidades de didatização baseadas nas estratégias propostas por Dondis (2015) e na elucidação da importância da leitura do texto imagético na escola, discutida por Santaella (2015), assim um autor complementa o que o outro propõe.

A proposta de o aluno, inicialmente, reconhecer as possibilidades de leitura de imagem a partir dos elementos básicos da linguagem visual, como a identificação e a

exploração dos pontos, das direções, das linhas, das cores, dos tons, entre outros, poderá representar a base para a construção de sentidos a partir do texto imagético. Construída uma base do letramento visual, será possível uma leitura em que o aluno, além de descrever minuciosamente o que vê no texto imagético, conseguirá inferir contextos, relacionar a outras leituras, desvendar histórias por trás da imagem e o momento histórico em que a imagem foi elaborada.

Desse modo, a mobilização dos elementos oferecidos pela sintaxe visual, apresentada e discutida por Dondis (2015), poderá encaminhar o olhar dos alunos a uma leitura de textos imagéticos que considere as particularidades da imagem, tanto nos seus aspectos formativos quanto no seu conteúdo, assunto e tema veiculado. Assim, a sintaxe visual, quando trabalhada em sala de aula, torna-se uma aliada do professor no fomento à discussão sobre diferentes temas sociais e, no caso desta proposta, contribui para que a escola seja um espaço de reconhecimento e discussão sobre as diferentes formações familiares, já que a leitura proficiente de uma fotografia se presta a esse fim.

No caso da fotografia, especificamente, a leitura poderá ser pautada na observação ao tempo da criação, considerando as coordenadas de situação, o fotógrafo, ou seja, o tempo histórico em que a imagem foi registrada, e o tempo da representação, visto como a oportunidade de resgatar o passado e refletir acerca do que foi a gênese. Assim, uma leitura do texto imagético, que considere os elementos básicos da linguagem visual e atinja um nível de compreensão acima da simples descrição, será completada pela construção de sentidos mais profundos por meio da análise iconográfica e da interpretação iconológica.

Enfim, a análise de fotografias se apresenta com uma pertinente forma para o ensino de leitura de imagens, além de possibilidade para ampliação do conceito de família mediado pelo reconhecimento da história familiar do aluno e pela noção das transformações nas configurações familiares.

2.3 Memória e transformações nas configurações familiares

O reconhecimento da história das nossas famílias pode nos dar subsídios suficientes para compreender por que as situações presentes se dão da forma como são. Embora os alunos de quinto ano, ano escolar para o qual foi planejada a intervenção apresentada e discutida neste trabalho, façam parte de uma história

recente dos âmbitos familiares em que estão inseridos, existe uma participação, garantida pela própria existência e convivência do ser, para a construção daquela instituição. Dentre tantos conceitos e tantas teorias privilegiadas pela escola, as ações cotidianas dos alunos e seu contexto de atuação, muitas vezes, deixam de ser alvo de exploração.

A tendência de estudar e valorizar o cotidiano surgiu na França em meados de 1960, conforme assinalam Prado e Silva (2015), com o contemplar da realidade sob o viés de pessoas comuns e das práticas e ações que caracterizam o dia a dia dos indivíduos. Em consonância aos PCNs (BRASIL, 2001), a observância aos temas sobre a história do cotidiano “é uma escolha didática para os alunos distinguirem suas vivências pessoais dos hábitos de outras épocas e revitalizarem os padrões de comportamento do seu próprio tempo” (BRASIL, 2001, p. 36).

Minha prática profissional indica que o trabalho do professor pautado nas ações cotidianas e de valorização da história individual e familiar faz com que os alunos estejam aptos a construir o conhecimento por meio da reflexão das próprias ações e das ações de seus pares. As famílias apresentam diferentes configurações e formações e fomentar ações de respeito e aceitação das diferenças é um dos desafios dos educadores. As concepções tradicionais já não cabem aos bancos escolares; uma configuração familiar heterogênea não mais pode ser relegada à negação de existência.

As formas de viver das pessoas, na atualidade, legitimam a construção de diversificados tipos de famílias, um pai e um filho, duas mães e uma filha, dois adultos, um casal homossexual, entre outros formatos, são família. Outrossim, Hintz (2001, p. 9) afirma que “a instituição família tem passado por várias modificações decorrentes de mudanças havidas no seu contexto sócio-cultural e, por ser uma instituição flexível, ela tem se adaptado às mais diversas formas e influências”, o que nos faz inferir que todas as pessoas contribuem de alguma forma para a formação da história familiar.

Consoante a esse pensamento, cabe-nos refletir brevemente acerca da construção da identidade individual e coletiva. Dubar (2005) conceitua a construção da identidade como o resultado do processo de socialização, a partir da união das experiências, das relações, da história e dos projetos do sujeito. O autor enfatiza que a identidade não surge com a própria existência do ser, uma vez que

Identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no nascimento: ela é construída na infância e, a partir de então, deve ser reconstruída no decorrer da vida. O indivíduo jamais constrói sozinho: ele depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é produto das sucessivas socializações (DUBAR, 2005, p. 2).

Complementando o que diz Dubar (2005), Le Goff (1990, p. 250) explicita que “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia”.

Estudar o passado é desenvolver as percepções dos fatos anteriores ao que estamos vivenciando para compreender o presente. A memória individual e coletiva

é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é sobretudo oral ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória (LE GOFF, 1990, p. 250).

Dubar (2005) relaciona o processo de construção da identidade dos sujeitos às relações estabelecidas no seio familiar desde a infância. O autor, inclusive, afirma que o desenvolvimento pessoal e a socialização em grupos, como na escola e no ambiente de trabalho, são influenciados pelas relações estabelecidas na família. Destarte, é fundamental que o professor estimule a busca da exploração dos fatos registrados na memória dos alunos como forma de valorização daquilo que eles trazem sobre suas próprias famílias e histórias.

No que concerne à fotografia e sua relação com o pretendido nesta investigação, Kossoy (2014) ratifica a pertinência de se utilizar esse instrumento para a descoberta de questões do passado, uma vez que as fontes que compõem a investigação por meio dessas imagens são

registros visuais que gravam microaspectos dos cenários, personagens e fatos; trazem indícios sobre o lugar e época em que foram produzidos, daí sua força documental e expressiva, prestando-se como instrumentos de identificação, análises e reflexão. São fontes primordiais, pois, para a reconstituição histórica, assim como para a fixação da memória visual do indivíduo e da comunidade (KOSSOY, 2014, p. 34-35).

É cabível, portanto, uma reflexão acerca das transformações das configurações familiares, por meio de um resgate histórico de como esses grupos se organizavam,

e isso pode ser feito pela leitura de fotografias para que haja a compreensão da forma como as famílias se configuram na atualidade.

Com a intenção de esclarecer a evolução da família, Roudinesco (2003) faz a distinção entre três grandes períodos. O primeiro período, até a segunda metade do século XVIII, aponta para a “família dita tradicional”, a qual tem por objetivo central a transmissão e a manutenção do patrimônio. Nesse caso, os casamentos são “arranjados” pelos pais e as relações sexuais e afetivas não são consideradas. O segundo período se impõe entre o final do século XVIII e meados do XX. O modelo de família dessa época, a “família dita moderna”, privilegia o amor romântico, a reciprocidade de sentimentos, a divisão do trabalho. No terceiro período, a partir de 1960, nasce a “família dita contemporânea” ou “pós-moderna”, em que há a busca por realizações sexuais ou por relações íntimas.

Segundo Ariès (1981 [1978]), os séculos XVI e XVII foram marcados, entre outros aspectos, pela grande mudança de postura das famílias frente às crianças. Com essas mudanças, a família também sofreu transformações.

Ainda de acordo com Ariès (1981), por volta do século XV, na Inglaterra, por exemplo, as crianças permaneciam em seus lares até completarem, aproximadamente, sete ou nove anos de idade e, após esse período, eram enviados às casas de outras pessoas para realizarem os serviços braçais. Desse modo, acreditava-se que os adultos seriam mais bem servidos do que pelos próprios filhos e garantiriam que esses “aprendizes” estariam, em determinado período de tempo, aptos para enfrentar a vida, além de aprenderem “boas maneiras”. Segundo Ariès,

Esse gênero de vida foi provavelmente comum ao Ocidente medieval. Já no século XII, G. Duby descreve a família de um cavaleiro natural do Mâconnais, chamado Guignonet, com base numa análise do seu testamento. Guignonet havia confiado seus dois filhos menores ao mais velho de seus três irmãos. Mais tarde, numerosos contratos de aprendizagem que confiavam crianças a mestres provam como o hábito de entregar as crianças a famílias estranhas era difundido (ARIÈS, 1981, p. 226).

Ariès (1981) diz que, ao relacionarmos essa prática, a de entregar as crianças a famílias de estranhos ou a membros da própria família, com as práticas e formas de viver da contemporaneidade, pode-se dizer que há uma indefinição do papel das crianças nesses âmbitos, pois atuavam simultaneamente como aprendizes, criados e até como pensionistas. Ademais, a execução dos serviços domésticos, pelas crianças, estava intimamente ligada à noção de aprendizagem, pois

Era através do serviço doméstico que o mestre transmitia a uma criança, não ao seu filho, mas ao filho de outro homem, a bagagem de conhecimentos, a experiência prática e o valor humano que pudesse possuir (ARIÈS, 1981, p. 228).

Essa prática, de entregar o filho a outra família, não se restringia a famílias de baixo poder aquisitivo. Por meio de contratos firmados ou não, crianças de diferentes classes sociais eram submetidas à prática que à época se julgava ser a melhor forma de encaminhá-las para que aprendessem um ofício, boas maneiras, e, até mesmo, pudessem ir à escola. Não bastava que uma criança praticasse bons modos à mesa, era importante que tivesse a habilidade de servir à mesa para que fosse considerada bem-educada. Ariès (1981) esclarece que os serviços feitos pelas crianças não eram considerados degradantes, mas uma forma de aprendizagem, uma vez que isso era percebido como uma oportunidade de aprender sobre bons modos e civilidade.

Ademais, a noção de aprendizagem que temos hoje é bem diferente da concebida naquela época; inclusive, a escola representava uma exceção, já que a aprendizagem estava relegada ao ambiente caseiro. Mesmo os clérigos¹³ que eram enviados à escola eram confiados a um padre ou a um prelado¹⁴ para servi-los. A noção de aprendizagem era semelhante tanto nas casas das famílias quanto na escola: aprender significava saber servir e saber comportar-se.

As condições de vida e de aprendizagem às quais eram submetidas as crianças faziam, muitas vezes, com que, ao retornarem aos âmbitos familiares de origem, muitas não tivessem vínculos sentimentais mais profundos com seus pais e familiares mais próximos. Essa ideia não significava, segundo Ariès (1981), que não existisse amor por parte dos pais. As atitudes da época, de enviar os filhos a outras famílias e deixá-los ser criados por elas, devia-se exatamente à crença de que, dessa forma, haveria uma contribuição desse ser ao bem comum e à organização da família. Acima da questão sentimental, a família estava pautada em questões morais, sociais e econômicas. Assim,

No caso de famílias muito pobres, ela [a família] não correspondia a nada além da instalação material do casal no seio de um meio mais amplo, a aldeia,

¹³ Segundo o dicionário Luft (2003, p. 173), clérigo significa “indivíduo que pertence ao clero, tendo recebido ordens sacras (a partir da tonsura); padre; sacerdote”.

¹⁴ Segundo o dicionário Luft (2003, p. 535), prelado significa “título honorífico de certas dignidades eclesiásticas”.

a fazenda, o pátio, ou a “casa” dos amos e dos senhores, onde esses pobres passavam mais tempo do que em sua própria casa (às vezes nem ao menos tinham uma casa, eram vagabundos sem eira nem beira, verdadeiros mendigos). Nos meios mais ricos, a família se confundia com a prosperidade do patrimônio, a honra do nome. A família quase não existia sentimentalmente entre os pobres, e quando havia riqueza e ambição, o sentimento se inspirava no mesmo sentimento provocado pelas antigas relações de linhagem (ARIÈS, 1981, p. 231).

Concomitantemente à ampliação do acesso à escola, a partir do século XV, de acordo com Ariès (1981, p. 231), “as realidades e os sentimentos das famílias se transformariam”. Ao deixar de ser privilégio dos clérigos, as escolas foram ganhando espaço na educação da criança dessa época em diante. A preocupação moral da escola, agora, era de separar a criança do mundo adulto para que ela deixasse de ser influenciada e mantivesse a inocência, resistindo, assim, às tentações da vida adulta. Ademais, houve uma preocupação dos pais em acompanhar seus filhos e não relegar mais sua educação a outras famílias. Ao colocar os filhos nas escolas e não mais nas casas de outras famílias, houve uma aproximação da criança com sua própria família, fortalecendo, além dos laços sentimentais, os sentimentos de infância. Desde esses fatos, a família passou a ter como centro a criança e não mais os adultos, e a escola passou a exercer importante papel, porque

O clima sentimental era agora completamente diferente, mais próximo do nosso, como se a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo que a escola, ou, ao menos, que o hábito geral de educar as crianças na escola (ARIÈS, 1981, p. 232).

De acordo com Ariès (1981), a partir do século XVII, os meninos, em sua maioria, já frequentavam escolas e tinham laços mais estreitos com os pais. Porém, a prática do acesso à escola pelas meninas só ocorreu entre o final do século XVIII e início do século XIX. Para elas, antes desse período, ainda era oferecida uma educação pautada na prática nas casas de outras famílias. Mesmo os meninos não foram inicialmente contemplados em maioria pela educação escolar, pois a alta nobreza, durante algum tempo, continuou oferecendo os serviços dos aprendizes aos grandes senhores.

Nesse cenário, entre os que defendiam a escola e a minoria que acreditava que a aprendizagem em casa era mais efetiva, a educação escolarizada se consolidou, na civilização moderna, por meio da ampliação do número de estabelecimentos de ensino e do aumento de profissionais para atuar nesses ambientes. Com todas essas

transformações nas maneiras de ensinar as crianças, surge uma modificação na estruturação da família. Alguns costumes foram se dissolvendo ou sendo encarados de distintas formas. Isso fica claro

no caso do antigo costume que permitia beneficiar apenas um dos filhos em detrimento dos irmãos, em geral, o mais velho. Tudo indica que esse costume se difundiu no século XIII, para evitar o perigoso esfacelamento de um patrimônio cuja unidade não estava mais protegida pelas práticas de propriedade conjunta e solidariedade de linhagem, mas, ao contrário, era ameaçada por uma maior mobilidade da riqueza. O privilégio do filho, beneficiado por sua progenitura ou pela escolha dos pais, foi a base da sociedade familiar do fim da Idade Média até o século XVIII. De fato, a partir da metade do século XVII, os moralistas educadores contestavam a legitimidade dessa prática, que, em sua opinião, prejudicava a equidade, repugnava a um sentimento novo de igualdade de direito à afeição familiar, e era acompanhada de uma utilização profana dos benefícios eclesiásticos - esses moralistas eram também reformadores religiosos (ARIÈS, 1981, p. 234).

A ideia de escolher e beneficiar apenas um dos filhos em prol da família, segundo Ariès (1981), ocorria pelo temor dos pais em relação ao enfraquecimento da família ao realizar entre os filhos a divisão dos bens. Assim, tinha-se o pensamento de que os pais nutriam mais sentimento por um filho, enquanto sacrificavam os outros. Essa ideia foi, aos poucos, substituída por uma prática de afeição entre pais e filhos e uma aparente igualdade entre os irmãos. Ariès (1981) diz que as transformações nesse cenário dão início a relações mais próximas entre familiares, o que depois resultaria na igualdade citada no código civil francês, este já consolidado nos costumes ao término do século XVIII.

Nesse liame, Ariès (1981) diz que houve divergências, no início do século XIX, entre os que defendiam a “família-casa”, ou seja, a família vista como uma empresa independente dos sentimentos, e a “família sentimental”, a que vivenciamos hoje, que, sobretudo, está pautada em sentimentos e afinidades. Dessa forma,

Observaremos aqui que o sentimento de igualdade entre as crianças pôde desenvolver-se num novo clima afetivo e moral graças a uma intimidade maior entre pais e filhos (ARIÈS, 1981, p. 236).

Um outro fato relevante para o fortalecimento dos vínculos familiares foi o progresso dos processos de higiene e assepsia que permitiram, no final do século XIX, o uso, sem riscos, do leite animal na alimentação. Até esse momento, as crianças da pequena burguesia e dos meios mais ricos eram alimentadas por amas-de-leite.

Entre os séculos XVI e XVII, as crianças deixaram de ser entregues para serem amamentadas nas casas das amas-de-leite, pois suas famílias não mais aceitavam a separação. As amas passaram a se deslocar até as residências para concretizar o ato da amamentação. Fatos que foram se dissipando, no momento em que o leite animal teve condições de ser oferecido com segurança às crianças no final do século XIX. O leite animal, antes desse momento, era consumido apenas pelas crianças mais pobres da população cujas famílias não tinham condições de manter uma ama-de-leite. Somadas à disseminação das escolas, as transformações do aleitamento configuram momentos de mudanças significativas de estreitamento dos laços familiares.

Por longo período de tempo, a sociedade interferiu diretamente no modo de vida da família. Os manuais de civilidade, por exemplo, apontavam exatamente como as famílias e a escola deveriam encaminhar a educação de uma criança ou de um jovem para que tivessem bons modos. Entretanto, de acordo com Ariès (1981), por volta do século XVIII, a família começou a se transformar em um ambiente mais fechado e distanciado da sociedade, fortalecendo, assim, um âmbito mais particular.

Toda essa trajetória de modificações do tratamento da criança por sua família reafirma a forma como os papéis se organizaram dentro desses agrupamentos para que tivéssemos o modo de viver que temos hoje. Podemos falar, hoje, em família pós-moderna, em que pais e filhos possuem diferentes funções e não há mais um único padrão de vida a ser seguido.

Um dos aspectos pertinentes acerca da família é a relação entre homem e mulher nesse âmbito. Roudinesco (2003) afirma a existência de uma quebra de paradigmas no século XVIII, em que a mulher passa a ter um papel de destaque na família em função da maternidade.

A posição de Roudinesco (2003) destaca o protagonismo da mulher no século XVIII apenas em relação à maternidade, e as modificações nesse contexto se davam de forma muito lenta e quase imperceptível. Ainda no século XX, as relações conjugais, como aponta Hintz (2001), eram marcadas pela liberdade sexual do homem e pela fidelidade exigida da mulher e, no contexto brasileiro, apenas em 1962, com o Estatuto da Mulher do Brasil, ela foi considerada “relativamente capaz”, uma vez que, no início do século XX, “era frequente as mulheres serem analfabetas” (HINTZ, 2001, p. 10). O homem, até meados do século XX, era considerado o centro da família e detinha o poder econômico, o que o tornava responsável pelos êxitos familiares.

O século XX também foi marcado por maior oportunidade de diálogo entre pais e filhos. As gerações passaram a uma maior interação e o afeto entre eles passou a ser mais explícito. Além da acentuação das questões sentimentais,

Em seu processo evolutivo, a família também modificou-se quanto ao número de membros pertencentes ao sistema: de uma família extensa do início do século XX, onde conviviam pais, filhos, parentes por consanguinidade ou por afinidade e empregados, passou a ser, na segunda metade desse século, uma família denominada nuclear, onde, preferentemente, convivem pais e filhos. Devido a questões sociais e econômicas, o modelo anterior foi se transformando e predominando a configuração na qual apenas os pais responsabilizam-se por seus filhos, diminuindo a rede de apoio da família extensa (HINTZ, 2001, p. 11).

Outro fator a ser pontuado é o distanciamento que as novas formações familiares passam a ter das famílias de origem. Essas novas formações estão envolvidas com questões culturais e econômicas, que as obrigam a se adequarem às novas formas de viver.

Hintz (2001) afirma que a família se modificou acentuadamente após as guerras mundiais e a Revolução Industrial, que no Brasil iniciou em 1930, uma vez que

Houve um maior incentivo em privilegiar mais o indivíduo, com seus valores e capacidades do que sua posição social, gênero ou idade. A família de características hierarquizadas foi se estruturando como uma família onde os conceitos de igualdade passaram a predominar, contribuindo para isso o surgimento de uma nova perspectiva sobre as questões de gênero. A família moderna, após a industrialização, passou a ter maiores possibilidades de se constituir através da livre escolha dos cônjuges fundamentada no amor conjugal. Passou-se a dar mais importância à realização pessoal na união conjugal, tendo o afeto, muitas vezes, o poder de direcionar as decisões pessoais (HINTZ, 2001, p. 10).

A partir da segunda metade do século XX, surge a cultura pós-moderna, segundo Hintz (2001). Nesse período, a mulher começa a exercer atividade remunerada. Com isso, os cuidados às crianças passam a ser realizados pelas creches e por outros membros da família, o que permite que a família passe a lidar com influências externas, não apenas com a influência de familiares mais próximos.

No que concerne às formas de sociabilidade, na atualidade, apesar de uma aparente igualdade entre os integrantes da família, Romanelli (2003) aponta que as famílias se organizam numa estrutura complementar, mas de natureza distinta, pois cada membro de uma família ocupa uma posição específica. A questão de gênero e idade é o princípio fundamental para a divisão desses papéis, pois,

Associadas a esse princípio, porém desfrutando de autonomia em relação a ele, as relações de autoridade e poder também se constituem como elementos ordenadores da cena doméstica, definindo para marido e esposa, para pais e filhos posições hierárquicas, direitos e deveres específicos, porém, desiguais. A sociabilidade doméstica ancora-se, ainda, nas relações afetivas cujo conteúdo e modalidades de expressão se diversificam conforme o gênero e a idade de seus componentes, e de acordo com as relações existentes entre eles (ROMANELLI, 2003 [1995], p. 74).

Dentre as diversificadas formações familiares possíveis, Romanelli (2003) não exclui o predomínio da família nuclear, formada por marido, esposa e filhos – biológicos ou adotivos. Esse fato reafirma o valor simbólico da família homogênea, aquela formada por pai, mãe e filhos, ou seja, “ideal de ordenação da vida doméstica para grande maioria da população” (ROMANELLI, 2003, p. 74). A posição de Romanelli (2003) acentua que, ainda que outras formações familiares sejam possíveis, há, na sociedade, um ideal de família, pautada na família nuclear, o que, ao estabelecer relação com este trabalho, reafirma a necessidade de se ampliar esse conceito.

Corrêa (2019, p. 36) esclarece que a “construção e a organização da família brasileira deu-se sobre os moldes do padrão patriarcal europeu”, o que, ao longo do tempo, transformou-se e hoje

Pode-se afirmar que a sociedade contemporânea tem não só um novo, mas novos modelos de família, muitos deles resultantes da presença feminina ocupando um lugar ativo e com mais liberdade. Atualmente, é comum o surgimento cada vez maior de mulheres como chefes de família, assim, como modelos diferentes do tradicional cuja estrutura é patriarcal (CORRÊA, 2019, p. 36).

Diante da gama de formações familiares existentes em nossa sociedade, Hintz (2001) usa a denominação “família monoparental” para se referir àquelas em que, em decorrência de divórcios, separações ou de pais solteiros, um deles assume o cuidado e a responsabilidade pelos filhos e o outro não é ativo nessas funções.

Corrêa (2019) diz que a família monoparental passa a ser reconhecida no Brasil pela Constituição Federal de 1988, embora ela tenha ganhado ênfase já a partir dos anos 70, após a aprovação da Lei do Divórcio¹⁵ em 1977. Com isso, as pessoas

¹⁵ A Lei 6.515, de 26 de dezembro de 1977, regula os casos de dissolução da sociedade conjugal e do casamento, seus efeitos e respectivos processos e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6515.htm. Acesso em 12 de janeiro de 2020.

obtiveram o direito de não continuar em casamentos que, por determinados motivos, não lhes eram convenientes. A mulher, em especial, ganha destaque com essa lei, pois, antes,

O casal poderia se separar em caso de traição, de tentativa de morte ou de abandono do lar. Lembrando que, desde 1916, com aprovação do Código Civil, só o homem era responsável pela família e o casamento poderia ser anulado pelo marido, caso descobrisse que a esposa não era virgem. A família da noiva também poderia deserdá-la (CORRÊA, 2019, p. 67).

Hintz (2001) também faz referência à “família reconstituída” como aquela reformulada a partir de “recasamentos”, formação familiar bastante comum e aceita na atualidade. Nesse caso, existe uma ampliação no relacionamento familiar. A família passa a ser formada pelo casal, pelos filhos de uma das partes, pelos filhos da outra parte e, possivelmente, pelos filhos que o casal tem em comum.

Nesse liame, há, também, as uniões consensuais decorrentes da opção de não formalização de um casamento legal. Como destaca Hintz (2001, p. 16), “atualmente não há discriminação aos casais assim constituídos”.

Muito comuns são os casais que optam por não ter filhos. Essa situação decorre, muitas vezes, pela necessidade de realização pessoal, privilegiando a vida profissional e não a maternidade ou a paternidade. São famílias, geralmente, que possuem no topo de seus desejos a ascensão social e profissional em detrimento da continuidade familiar (HINTZ, 2001).

Hintz (2001) diz ainda que o processo de individualização fez nascer a “família unipessoal”, ou seja, pessoas que, por circunstâncias aleatórias ou por escolha, vivem em um espaço individual, seja por exigência da vida profissional, para estudar fora ou mesmo para evitar desentendimentos familiares. Além desses tipos de famílias, Hintz (2001) faz referência à “associação”, a qual é formada

Por amigos sem grau de parentesco. Sem manterem relacionamento sexual, estas pessoas, que não têm filhos, reúnem-se para manter um convívio amistoso. Festejam feriados juntos, ajudam-se mutuamente, quando um adoecer. É hábito que datas importantes sejam comemoradas com sua família de origem. Desta forma, as pessoas nessas associações escolhem uma rede de parentesco baseada na amizade (HINTZ, 2001, p. 17).

Dentre as formações familiares encontradas na atual conjuntura social, vale destacar também a ligação dos seres humanos aos animais de estimação. Lima

(2016) enfatiza que afirmar a existência de uma “família multiespécie” é aceitar as mudanças na relação entre seres humanos e seus animais de estimação. Segundo Lima (2016), a caracterização da família multiespécie está relacionada à convivência íntima do animal na rotina e nos rituais da família. Desta maneira, Lima (2016) enfatiza que as relações entre o homem e seus animais de estimação desenvolvem uma forma peculiar de comunicação e relacionamento entre eles, que se assemelham às relações entre seres humanos.

Ademais, Knebel (2012) aponta alguns benefícios da relação entre homem e animal de estimação: benefícios para a saúde e para o estado emocional, incentivo às crianças para que respeitem a natureza, ganhos terapêuticos, entre outros. Assim, Lima (2016) é clara em dizer que as relações sentimentais de seres humanos aos seus animais e a inserção destes às suas rotinas configuram a formação de um novo modelo de família: a família multiespécie.

No Brasil, em maio de 2011, o Código Civil foi alterado pelo Supremo Tribunal Federal¹⁶ reconhecendo que a família não era apenas a formada por um homem e por uma mulher. A partir desse momento, as uniões estáveis entre casais do mesmo sexo passaram a ser reconhecidas e começaram a seguir as mesmas regras das uniões heterossexuais. Em 14 maio de 2013, o Conselho Nacional de Justiça publicou uma resolução a qual veda às autoridades competentes a recusa de habilitação, celebração de casamento civil, ou de conversão de união estável em casamento entre pessoas de mesmo sexo¹⁷.

Hintz (2001), em relação às diversificadas configurações familiares, aponta para os desafios que essas uniões podem enfrentar, sobretudo os casais homossexuais, que, segundo o autor, inevitavelmente, sofrem preconceitos. Vivemos, ainda, em uma sociedade homofóbica, fato que manifesta ações de desrespeito às condições de vida das pessoas. Apesar de parte da sociedade lutar por direitos iguais e por respeito à diversidade, o preconceito se revela das mais diferentes formas, seja pela violência física, verbal, emocional ou mesmo pelo preconceito velado e disfarçado de aceitação. É nessa perspectiva que, infelizmente, casais homossexuais são constantemente alvo de preconceitos. Este trabalho não tem por objetivo tratar

¹⁶ Informações disponíveis em:

http://www2.stf.jus.br/portalStfInternacional/cms/verConteudo.php?sigla=portalStfDestaque_pt_br&idConteudo=179003

¹⁷ Informações extraídas do Portal do Conselho Nacional de Justiça (CNJ). Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=2504>.

especificamente sobre as questões de gênero e diversidade sexual, mas, ao abordar as diferentes configurações familiares, é esperado que uma potencial aplicação da investigação sob discussão neste trabalho favoreça o surgimento de debates e reflexões sobre o tema.

Uma das questões levantadas por Hintz (2001) e que me intrigou é a necessidade da preservação da “privacidade” que os casais homossexuais devem manter frente aos filhos. Essa posição parece remeter a regras distintas de convivência de casais heterossexuais ou homossexuais e seus filhos. Embora reconheça a posição do autor, não acredito que deva haver regras distintas de comportamento para casais homossexuais.

Tendo sido descrita essa gama de formações familiares, é pertinente relacioná-las às imagens, pois os retratos de família, por exemplo, podem proporcionar ao leitor uma revisita à memória em busca de elementos que compõem a sua própria história.

Desse modo, Cañizal (2012), ao expor suas leituras de fotos de sua família, relata que as experiências vitais não podem ser revividas, mas os registros, como o fotográfico, oportunizam a retomada do que já foi. Assim,

A configuração fotográfica tem sempre tempo diante de si pelo fato de que as imagens reveladas conquistam a ocasião de mostrar de novo os dados da experiência captada. Por isso há de se admitir que os diferentes jeitos de escríção fotográfica permitem, às vezes, que o leitor paciente atine com traços mnêmicos camuflados (CAÑIZAL, 2012, p. 109).

Cañizal (2012) corrobora com a ideia defendida por Kossoy (2020), o qual afirma ser a fotografia uma representação da realidade, mas não a própria realidade. Kossoy (2020, p. 71) afirma ainda que a fotografia se conecta a um “domínio fluido, simbólico, subjetivo por natureza”. Assim, vale dizer que a fotografia é uma construção técnica, estética e cultural, ou seja, produto de uma construção do fotógrafo a partir da realidade que vê e observa.

Novaes (2005) expõe que as imagens são “artefatos culturais”, os quais podem permitir, por meio dos registros fotográficos e filmicos, a reconstituição da “história cultural de grupos sociais, bem como um melhor entendimento de processos de mudança social” (NOVAES, 2005, p. 110). Dessarte,

arquivos de imagens e imagens contemporâneas coletadas em pesquisa de campo podem e devem ser utilizados como fontes que conectam os dados à tradição oral e à memória dos grupos estudados. Assim, o uso da imagem

acrescenta novas dimensões à interpretação da história cultural, permitindo aprofundar a compreensão do universo simbólico, que se exprime em sistemas de atitudes por meio dos quais grupos sociais se definem, constroem identidades e apreendem mentalidades. Não é mais aceitável a ideia de relegar a imagem a segundo plano nas análises dos fenômenos sociais e culturais (NOVAES, 2005, p. 110).

A memória está relacionada a questões temporais e de armazenamento de informações. Por meio da memória individual ou coletiva, há a possibilidade de reconstituição do passado. Para Le Goff (1990, p. 255-256), “a memória é o fenômeno individual e psicológico, a memória liga-se também à vida social”. A memória reconstrói a história dos sujeitos, fazendo-os retomar e conservar fatos do seu passado.

A criança, por exemplo, tem sua memória formada a partir das diferentes leituras que realiza desde o seio familiar, pois mesmo as crianças que ainda não frequentam a escola já realizam leituras, uma delas é a de imagens. Uma das leituras possíveis é a dos álbuns de família, em que o sujeito tem condições de reconhecer e refletir sobre sua genealogia ou sua trajetória naquela família. Em relação a isso, Leite (2005) diz que

As metáforas do tempo nas fisionomias, nos corpos, nas atitudes, nas palavras, no ritmo e nas significações que o *temps retrouvé* assinala e aprofunda são análogas nos álbuns de família, nos quais quase todos nós tivemos nossas primeiras aulas de História (LEITE, 2005 [1998], p. 35).

Leite (2005) enfatiza que, ao examinar uma fotografia, o leitor acaba por estabelecer uma relação da imagem consigo mesmo, numa busca de reconhecimento de si, que talvez não fosse perceptível sem a visão daquela imagem. Relaciona-se a essa posição a busca pela própria identidade por meio dos retratos familiares, em que o sujeito (re)constrói a visão que tem de si mesmo a partir do reconhecimento de sua história. No que se refere aos retratos de família,

A história para quase todos se inicia com essas fotos de conhecidos e desconhecidos, e com as idiosincrasias de cada um, conduzindo à identidade dos leitores das fotos. Ao fixar instantes, garante-se a permanência de condições consideradas “inesquecíveis” (LEITE, 2005, p. 38).

Em convergência a Kossoy (2014), Leite (2005) reafirma o pensamento de que a fotografia é uma construção de realidades e não a própria realidade, quando explica

os dois tipos de retratos de família: os próprios dos momentos formais, como casamentos, batizados, e os informais, como o registro das férias. De acordo com a autora, em ambos os casos, há registros apenas de momentos alegres que encobrem momentos conflituosos e problemáticos, o que reafirma a importância da busca dos sentidos além do que se pode ver na imagem, alcançando a análise iconográfica e a interpretação iconológica.

Dondis (2015) contribui com Kossoy (2014) e Leite (2005), pois atribui à fotografia a aparência da credibilidade, não encontrada em outra arte visual. Dondis (2015, p. 216) afirma que “costuma-se dizer que a câmera não pode mentir”, mas alerta que essa é uma ideia extremamente questionável, já que a fotografia possui o poder de influenciar as pessoas, uma vez que atua sobre as emoções e o intelecto humano.

Darbon (2005) reforça o pensamento de que temos dificuldade de nos desvincular de um suposto “realismo fotográfico”, o qual nos encaminha à ideia de semelhança, embora essa semelhança não seja garantida. Esse pensamento está relacionado à construção de realidades, defendida por Kossoy (2014), ao dizer que

Uma imagem fotográfica é algo eminentemente fabricado, e essa fabricação assenta-se sobre convenções relativas à representação: representa somente algo que se assemelha às cenas no momento em que são fotografadas (DARBON, 2005, p. 97).

Desse modo, devido a seu caráter indiciário, a fotografia, segundo Kossoy (2014), oportuniza a descoberta de pistas de momentos e situações que nem sempre foram experimentados pelo observador. Portanto, “trata-se dos indícios existentes na imagem (iconográficos), e que, acrescidos de informações de natureza histórica, geográfica, geológica, antropológica, técnica, a carregam de sentido” (KOSSOY, 2014, p. 42-43). Assim, o caráter indiciário da fotografia se presta, também, à elucidação de fatos e questões explícitos e implícitos acerca das transformações das famílias e à construção de sentidos sobre o tema.

Vasquez salienta o apreço que, em geral, as pessoas nutrem pela imagem fotográfica, pois

é hábito corriqueiro, no mundo ocidental, carregar-se na carteira, ou ter diante de si na mesa do escritório, retratos de entes queridos, sejam eles filhos, pais, namorados, noivos, cônjuges, amantes ou simples amigos. Retratos que são

tratados com o mesmo amor reservado aos retratados na vida real (VASQUEZ, 1986, p. 18-19).

Contribuindo com a posição de Vasquez (1986), Kossoy (2016, p. 136) relata que a fotografia atua em nossos pensamentos como uma “espécie de passado preservado”, representando a lembrança de determinado momento e determinada situação, imbuída de um tema congelado no tempo. Portanto,

Fotografia é memória e com ela se confunde. Fonte inesgotável de informação e emoção. Memória visual do mundo físico e natural da vida individual e social. Registro que cristaliza, enquanto dura, a imagem-escolhida e refletida - de uma ínfima porção de espaço do mundo exterior. E também a paralisação súbita do incontestável avanço dos ponteiros do relógio: é pois o documento que retém a imagem fugidia de um instante da vida que flui ininterruptamente. Ela dá a noção precisa do microespaço e tempo representado, estimulando a mente à lembrança, a reconstituição, a imaginação. É, para o historiador, uma possibilidade incontestável de descoberta e interpretação da vida histórica (KOSSOY, 2018, p. 172-173).

Embora Kossoy (2018) evidencie a importância da fotografia como possibilidade de descoberta do passado para historiadores, a imagem registrada pode, também, servir de exploração por outros estudiosos de diferentes áreas e, inclusive, por alunos na busca de vestígios do passado. Assim como os historiadores, estudantes podem buscar, na imagem fotográfica, vestígios do passado para compreenderem, por exemplo, de que formas as formações familiares se transformaram na sociedade. No caso deste trabalho, a fotografia será utilizada como meio para a leitura dos elementos básicos da fotografia e, a partir disso, para a construção de sentidos em sala de aula, na busca pela análise iconográfica e a interpretação iconológica.

Le Goff (1990) afirma que a fotografia surgiu para revolucionar a memória, multiplicando-a e democratizando-a, o que permite “guardar a memória do tempo e da evolução cronológica” (LE GOFF, 1990, p. 245), o que, no que diz respeito ao presente trabalho, favorece a investigação sobre as diferentes formações familiares. Nesse liame, a fotografia exerce função significativa na recuperação da memória, porque

o registro imagético vem permeando cada vez mais a nossa cultura ocidental contemporânea e se transformando talvez no principal ‘texto’ orientador da construção das memórias individuais e da memória coletiva dos grupos sociais (SIMSON, 2005, p. 31).

Ademais, Simson (2005, p. 20) cita o “avanço tecnológico, o isolamento social e a violência da sociedade” como os responsáveis por levar o homem a permear seu cotidiano de imagens. Muitas pessoas, hoje, preferem vivenciar realidades virtuais do que se arriscar em “relacionamentos sociais imprevisíveis”. Na verdade,

Desde os anos trinta e quarenta com a “democratização” do registro fotográfico mediante o surgimento de máquinas fotográficas de operação muito simples e relativamente baratas, que permitiram a fixação rápida e fácil de “instantâneos”, a vida dos grupos sociais e dos indivíduos passou a ser registrada muito mais pela imagem do que pelos livros de memórias, cartas ou diários, e a memória individual e familiar passou a ser construída tendo por base o suporte imagético (SIMSON, 2005, p. 20).

A fotografia, então, é um suporte para a memória, porque “através das imagens que nos restaram e das histórias que nos chegam pelas tramas da rede familiar, construímos uma interpretação da figura e da atuação de nossos antepassados”. (SIMSON, 2005, p. 20). Complementando a ideia de Simson (2005), Kossoy (2005) diz que a fotografia, geralmente, sobrevive mesmo que desapareça o referente físico que a originou, “são os elos documentais e afetivos que perpetuam a memória”. (KOSSOY, 2005, p. 43).

Nesse sentido, com a intenção de criar condições para a formação de uma visão mais ampla dos alunos acerca do conceito de família, é pertinente que eles reconheçam as diferentes formações/transformações familiares por meio da exploração da fotografia.

Finalmente, há de se considerar a pertinência de refletir sobre a imagem fotográfica como uma representação de realidades, cuja interpretação leva em conta a trajetória histórica da fotografia como fonte de retomada do que foi o passado e, no caso deste trabalho, como forma de resgate de aspectos da memória para a compreensão das transformações das configurações familiares.

O próximo capítulo dedica-se à apresentação de uma proposta metodológica, a partir da elucidação e discussão acerca da implementação de um projeto-piloto e da apresentação da estrutura de uma proposta de intervenção.

3 PROPOSTA METODOLÓGICA

Em 2019 foram implementadas atividades diagnósticas, parte de um projeto-piloto, que objetivaram a averiguação dos conhecimentos prévios de alunos, com idades entre 11 e 14 anos, do quinto ano, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nepomuceno Vieira Brum, sobre leitura de imagem, fotografia e família. Na sequência, ainda em 2019, nesta mesma turma, foram implementados cinco blocos de atividades, os quais tratavam sobre os mesmos temas das atividades diagnósticas com o foco na leitura da imagem fotográfica como possibilidade de (re)construção do conceito de família.

A escola onde o projeto-piloto foi desenvolvido atende alunos de dois bairros, Vila Progresso e Bairro Simón Bolívar. Entretanto, a maioria dos alunos é proveniente do Bairro Simón Bolívar, pois na localidade não há escola e eles precisam se deslocar a pé de um bairro ao outro para estudar. Os discentes da escola, oriundos das duas localidades, vivem em área de vulnerabilidade social e representam uma parcela da população desprestigiada socialmente. Nessa escola, ainda se mantém uma desvalorização do texto imagético. Como em outras realidades, o texto verbal é utilizado, muitas vezes, como meio mais importante de leituras e análises e fomento a reflexões e discussões. Vale destacar que os alunos assinaram um termo de concordância e seus responsáveis assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido para a participação nas atividades do projeto-piloto. Os modelos dos termos citados encontram-se nos apêndices A e B deste trabalho.

Apenas o projeto-piloto foi implementado em sala de aula, pois a implementação de uma proposta de intervenção estava prevista para o ano letivo de 2020. Em função do distanciamento social provocado pelo Coronavírus, não foi possível tal implementação, de maneira que este trabalho apresenta e discute a proposta de intervenção em si, pensada inicialmente para alunos de quinto ano, mas que poderá ser adaptada e aplicada a outros anos escolares.

Isso posto, convém lembrar que, como objetivo geral de pesquisa, pretendo investigar, por meio do planejamento de uma proposta de intervenção, como a fotografia pode contribuir para o ensino-aprendizagem da leitura numa perspectiva de análise da história da família e do seu cotidiano.

Como objetivos específicos de pesquisa, pretendo:

- Refletir acerca das possibilidades de ampliação da leitura de imagens pelos alunos;
- Discutir a viabilidade de a leitura de fotografias ampliar a compreensão do aluno acerca de seu papel na história da família e da comunidade local;
- Analisar formas de (re)construção dos conceitos de família e suas diferentes configurações pelos alunos;
- Analisar a viabilidade de implementação de um produto educacional que contemple a leitura de imagens fotográficas como possibilidade de (re)construção do conceito de família.

A proposta metodológica deste trabalho foi inicialmente baseada numa pesquisa-ação com base em métodos qualitativos que, por meio da intervenção docente e da interação dos alunos, busca atuar numa realidade para modificá-la. Segundo assinala Tripp (2005), não se sabe ao certo sobre a origem da pesquisa-ação. Atribui-se a criação a mais de um autor e local, como exemplos, Lewin (1946) e John Collier antes e durante a Segunda Guerra Mundial. Independentemente da sua origem, é inegável a importância de uma pesquisa que se dedica à execução de ações favoráveis à modificação de uma realidade. Nesse sentido, há pertinência em desenvolver uma pesquisa-ação, que possa, de alguma forma, transformar as maneiras de ler ao ampliar o conceito de leitura por parte dos alunos, assim como influenciar outros professores a aperfeiçoarem ou modificarem suas práticas para uma ampliação do que se concebe por leitura.

O projeto-piloto obedeceu ao ciclo da pesquisa-ação, e a intenção era a de dar continuidade a este tipo de pesquisa com a implementação de uma proposta de intervenção em sala de aula. Entretanto, como foi explicitado anteriormente, tal implementação não foi possível em função do distanciamento social provocado pelo Coronavírus.

Em relação ao produto educacional, gerado a partir desta dissertação, foi elaborado um *site* contendo informações e orientações ao professor que tenha interesse e/ou necessidade de trabalhar acerca do tema deste estudo em sala de aula. O *site*, além de disponibilizar a proposta de intervenção aqui apresentada e discutida para que o professor a adapte à sua realidade, apresenta base teórica para sustentar essa atuação. O *site* está disponível no seguinte endereço eletrônico: <https://carolinelivra.wixsite.com/fotografiaefamilia>. Sua página inicial é mostrada na figura 24.

Figura 24 – Página inicial do produto educacional – *site*



Fonte: Matos (2021).

Este capítulo de metodologia está dividido em duas seções. Na primeira seção, apresento uma discussão acerca dos dados gerados a partir da aplicação do projeto-piloto. Optou-se por realizar a análise do projeto-piloto neste capítulo porque ele está sendo interpretado como uma etapa fundamental para o planejamento da proposta apresentada e discutida no presente trabalho. A segunda seção dedica-se à apresentação da estrutura de uma proposta de intervenção voltada ao ensino de leitura de imagem e da (re)construção do conceito de família.

3.1 Apresentação e discussão acerca da implementação do projeto-piloto

A geração de dados do projeto-piloto foi norteada pelo foco deste estudo, pois investigou, por meio da exploração do texto de imagens, como a fotografia contribuiu para o ensino-aprendizagem da leitura numa perspectiva de análise da história da família e seu cotidiano. Delimitado o foco da pesquisa, a geração dos dados foi registrada com base na utilização de diferentes instrumentos: na gravação das aulas por áudio e vídeo, no registro fotográfico feito pelos diferentes participantes do projeto, nos relatos em um diário de campo e em outras produções dos alunos. Por certo, uma vez gerados, os dados necessariamente precisam de análise e interpretação. Desse modo,

O processo de análise dos dados envolve extrair sentido dos dados do texto e da imagem. Envolve preparar os dados para análise, conduzir diferentes análises, ir cada vez mais fundo no processo de compreensão dos dados (CRESWELL, 2010, p. 217).

O momento da análise e interpretação dos dados gerados requer profunda reflexão por parte do pesquisador que, além de observar especificamente cada momento da geração desse material, precisa ter um olhar mais abrangente, capaz de identificar se as mudanças estão ou não ocorrendo.

Para tanto, retomo, aqui, os objetivos de ensino propostos neste trabalho. O objetivo geral de ensino é possibilitar o aprimoramento da leitura de imagens dos alunos, sob uma perspectiva de análise de fotografias e reconhecimento do aluno como parte da história familiar. Os objetivos específicos de ensino são: oportunizar aos alunos a análise de fotografias, criar condições de ampliação da leitura de texto imagético, intermediar a ampliação do conceito de família, integrar os textos imagéticos às práticas de construção de sentidos por meio da fotografia, elaborar produto educacional que contemple a sistematização da leitura do texto imagético e a (re)construção do conceito de família.

Nessa perspectiva, as atividades do projeto-piloto buscaram o alcance desses objetivos e as atividades da proposta de intervenção analisada neste trabalho foram planejadas para que, em sua futura implementação, haja a possibilidade de atingimento dos objetivos.

Antes do início da implementação das atividades do projeto-piloto com a turma, averigui, por meio de análise do plano trimestral realizado pela professora regente da turma e por conversas informais, de que formas a leitura de imagem estava contemplada em seu planejamento. Em relação ao planejamento trimestral, não constatei nenhum objetivo que abordasse leitura de imagem, e a professora relatou não explorar os recursos dos textos imagéticos com frequência e ter a concepção de leitura voltada aos textos verbais escritos.

A turma em que o projeto-piloto foi desenvolvido era composta por alunos bastante entusiasmados com atividades diferentes das rotineiras. Por isso, as atividades implementadas, geralmente, foram bem aceitas e contaram com a participação efetiva da maioria dos alunos. A evidência desses fatos é confirmada pela necessidade de verbalização, pois, quando provocados a falar sobre determinados

assuntos, a maioria manifestava o desejo de fazê-lo. Além disso, durante as atividades práticas de manuseio de objetos, movimentação corporal, atividades no pátio, houve grande participação dos alunos dessa turma e esses fatos facilitaram os encaminhamentos dados à implementação do projeto-piloto.

Inicialmente, o contato dos alunos com o projeto-piloto se deu por meio da implementação de atividades diagnósticas, em abril de 2019. Vale salientar que a professora-pesquisadora não era a regente da turma por estar, no momento da implementação do projeto-piloto, atuando em uma turma de Educação Especial e a ideia era de realizar a pesquisa em turma regular do Ensino Fundamental, uma vez que a educação especial prevê atendimento individualizado, o que impediria uma averiguação mais ampla acerca de aspectos da comunidade e discussão entre os alunos sobre os temas trabalhados. Assim, foram disponibilizados, pela regente, momentos específicos para a implementação do projeto-piloto.

O principal objetivo do primeiro momento do projeto-piloto foi o de averiguar os conhecimentos prévios dos alunos acerca de leitura, do que entendiam por família, da leitura de imagem, de maneira mais geral, e da leitura de imagem fotográfica, mais especificamente.

As atividades diagnósticas totalizaram três horas e seus resultados serviram de base norteadora para a continuidade do planejamento das atividades do projeto-piloto. Na sequência, descrevo como essas atividades foram estruturadas e executadas para que os dados fossem gerados.

No primeiro momento da implementação do projeto-piloto, etapa diagnóstica do trabalho, a turma foi questionada em relação ao que significa família. Essa pergunta serviu como reflexão inicial, pois eles não deveriam respondê-la oralmente e, sim, pensar sobre isso. Como mobilização, ofereci aos alunos um vídeo¹⁸ intitulado “Música Família- Rita Rameh”, o qual mostra uma sequência de imagens sobre as diferentes famílias e uma música que trata do mesmo assunto. Após o contato com esse material, iniciamos o diálogo sobre família e, além da atividade oral, a turma confeccionou um cartaz com frases de suas definições sobre o tema.

Para finalizar essa primeira etapa do diagnóstico, os discentes receberam uma caixa com imagens (fotografias, desenhos manuais, desenhos computadorizados) de

¹⁸ Material disponível no seguinte endereço eletrônico:
<https://www.youtube.com/watch?v=EpDKjnRvWqM>.

diferentes famílias e expuseram a forma como liam esses textos e os comparavam com as suas próprias famílias.

Como dados gerados da atividade sobre o conceito de família, a turma foi muito participativa, por meio de muitas contribuições orais e exemplificações acerca do tema discutido. A turma alvo da investigação possuía facilidade em se expressar oralmente e sentia a necessidade de relatar em aula sobre as suas rotinas. Por falarem em família, expuseram um pouco das relações que possuíam com os familiares, além de deixar claro o que consideravam família e o que, para eles, não poderia ser considerado família.

Ao serem questionados sobre o que é família, a tendência dos alunos foi de relacioná-la aos bons sentimentos, como amor, carinho, cuidados e compreensão. Entretanto, alguns alunos, embora em menor quantidade, aprofundaram a reflexão ao exporem que família é um âmbito de desenvolvimento de amor e cuidado, mas que todos temos problemas e situações familiares que não são tão boas assim. Ainda que se tenha problemas, a família continua sendo família, de acordo com alguns alunos da turma. Entre as falas dos alunos que ilustram o que foi dito, cito “Na minha família, sempre tem briga, porque a minha tia gosta de complicar. Mas as famílias são assim mesmo” e “A gente briga, mas logo fica tudo bem. Somos uma família”.

Outra questão bastante pertinente foi a definição de alguns alunos ao dizerem que família é quem está conosco nas horas difíceis. Essa definição mostrou uma abrangência maior do conceito de família, uma vez que pessoas sem vínculo sanguíneo também foram consideradas familiares por alguns alunos. Como dito por alguns alunos: “Família é quem se preocupa com a gente”, “Não precisa ser de sangue para ser da nossa família” e “Meu padrasto me cuida e é da minha família”.

Quando foram instigados a falar sobre as configurações de família existentes na sociedade, os alunos demonstraram ter um conceito mais abrangente do que o esperado por mim, pois eu acreditava que eles não se sentiriam à vontade para falar sobre casais homossexuais ou mulheres solteiras que criam sozinhas seus filhos, por exemplo.

Os educandos, ao visualizarem imagens de famílias, as compararam com as suas famílias e foram expondo os seus conceitos. Dentre as imagens apresentadas, imagens computadorizadas, desenhos e fotografias, de diferentes famílias, como casais homossexuais e seus filhos, pais solteiros e seus filhos, uma mulher e seus

cães, a avó que cria o neto, entre outras, todas foram consideradas como família pela turma.

A tentativa de reprodução de um casal homossexual com uma criança, supostamente filho, foi analisada por um dos alunos que leu o texto como sendo duas irmãs e o filho de uma delas. Questionado em relação a outra possibilidade de formação dessa família, o aluno disse não concordar que pudesse existir. Acredito que o aluno não tenha exposto outra possibilidade por fazer parte de uma família tradicional, composta pelo pai, pela mãe e pelos filhos. Esse fato pode ter deixado o aluno constrangido diante da turma, com base nos conceitos que, possivelmente, tenha apreendido em casa. Outra hipótese para essa resposta é a timidez do aluno não permitir que ele se expusesse com medo da reprovação dos colegas. Os alunos citaram, também, exemplos e contaram histórias familiares sobre os animais que são considerados membros da família.

Ainda que o conceito de família precise ser discutido em sala de aula entre professor e aluno para que haja a sua ampliação, os resultados da atividade diagnóstica sobre família demonstraram que a maioria das crianças estava suscetível a receber as diferenças sob a ótica de respeito e desconstrução de paradigmas impostos pela sociedade. Na minha perspectiva, desconstruir paradigmas, pelas crianças, significa que elas aceitam as diferenças individuais e familiares, evitando o preconceito ao enxergarem a diversidade com mais naturalidade do que muitos adultos.

Apesar de a maioria dos estudantes considerar como família diferentes formações e reconhecerem distintas formas de viver das pessoas, alguns alunos disseram saber que existem essas famílias, mas que apenas uma é a certa, aquela composta pelo pai, pela mãe e pelos filhos. Esse fato comprova que o tema precisa ser amplamente discutido em sala de aula.

A segunda etapa do diagnóstico foi dedicada à análise das percepções que os alunos possuíam em relação à leitura de imagens. Inicialmente, foi questionado ao grupo acerca do que eles costumam ler. Nesse momento, os alunos puderam dizer quais leituras realizam e citar onde encontram esses materiais que podem ser lidos. A continuidade da mobilização ocorreu por meio da leitura do livro "Zoom" (BANYAI, 1994), por meio da apresentação da obra em *slides*. O livro apresenta imagens postas sob diferentes perspectivas em que os contextos vão se alterando e as imagens aparecendo cada vez menores ou maiores. Lido do início ao fim, as imagens vão

diminuindo, e, lido do final para o início, as imagens aumentam de tamanho. O livro Zoom apresenta, inicialmente, a crista de um galo. Na sequência, o galo aparece inteiro e, a partir daí, muitas outras imagens podem ser lidas, pois a organização das imagens proporciona, gradativamente, uma visão mais ampla do mesmo contexto e é finalizado com a imagem do planeta Terra disposto no universo. Ademais, a obra engloba a possibilidade de leitura de elementos, como cores, formas, ângulos, texturas, entre outros. Antes de o livro ser lido na íntegra, ele foi apresentado aos alunos a partir do questionamento sobre o que esse nome, “Zoom”, sugere.

O livro não foi explorado em todas as suas possibilidades, já que há outras formas de trabalho e utilização desse material. Por se tratar de uma etapa diagnóstica, coube, nesse momento, apenas averiguar se os alunos entendiam as imagens apresentadas como material de leitura e como realizavam esse processo. Posteriormente, houve a socialização oral das formas como a leitura foi feita e se foi possível ler ou não o livro. A etapa foi concluída com questionamentos orais e interação entre alunos e professora sobre como ler um texto que não possui palavras escritas, apenas imagens.

Como dados gerados nessa atividade, aponto que os alunos expuseram, em sua maioria, que leem apenas textos verbais. Eles citaram, como materiais de leitura, os livros que possuem muitas palavras, os textos grandes e pequenos que copiam do quadro e os textos verbais dos livros didáticos. Inicialmente, nenhum aluno citou o texto imagético como fonte de leitura. Entretanto, após meu encaminhamento, dois alunos disseram que era possível ler imagens. Como hipótese para essa última resposta, acredito que a forma como meus questionamentos foram feitos influenciou esses dois educandos a responderem dessa maneira, já que eles já haviam citado, inicialmente, apenas os textos verbais como material de leitura.

O título do livro “Zoom” foi apresentado aos alunos que reconheceram se tratar de aproximação de imagens, inclusive, alguns relataram fazer essa aproximação com a tela de aparelhos celulares. A leitura do livro foi realizada duas vezes, pois percebi que, na primeira vez, a turma não acompanhou a sequência imagética em sua totalidade.

Após a segunda leitura, proporcionada entre alunos e professora, houve uma conversa que apontou para a decodificação das imagens por parte dos educandos, uma vez que eles conseguiram apontar a maioria das imagens vistas, inclusive, com evidência de cores, formas e posições em que apareceram na história. Porém, vale

destacar que nenhum aluno conseguiu estabelecer oralmente a sequência das imagens do início ao fim, o que prejudicou a compreensão em relação à construção de sentidos estabelecida pelas imagens.

Acredito que os fatos elencados acima decorrem de duas situações: a primeira diz respeito à complexidade do livro escolhido. Realmente, o texto do livro “Zoom” demanda um nível de compreensão e de busca de sentido do texto imagético que os alunos não estão acostumados a realizar. A segunda é pela ausência da sistematização da leitura de imagens na escola, pois os alunos não são estimulados com frequência a esse tipo de leitura.

A proposta de leitura do livro imagético e a dificuldade aparente dos alunos em realizar a atividade apontam para a não consideração da imagem como possibilidade de construção de sentidos em sala de aula. Na escola em que o projeto-piloto foi desenvolvido, as atividades com imagens estão, na maioria das vezes, vinculadas a textos verbais ou servem apenas como ilustração. Esses fatos contribuem para a importância de sistematizar o ensino de leitura de imagens na escola, uma vez que elas podem ser fundamentais para diferentes aprendizagens, para a análise iconográfica e para a interpretação iconológica.

Questionados sobre as possibilidades de leitura do livro “Zoom”, os alunos, mesmo realizando a leitura, não compreenderam como se dá esse processo, ou seja, eles leram, mas não acreditaram que esse fosse um exercício de leitura. Alguns alunos disseram, ainda, que mesmo não podendo ler imagens, elas podem ser compreendidas porque temos a capacidade de “ver”.

A última etapa do diagnóstico objetivou a investigação sobre as condições de leitura de fotografias apresentadas pelos alunos e o que eles conheciam sobre a fotografia e os instrumentos de registro de imagem. Os alunos retomaram as ideias relacionadas à leitura de imagem, por meio dos questionamentos:

- a. Que tipo de texto lemos na aula passada?
- b. Além das imagens de livros, placas, que outras imagens podemos ler?

Depois, os alunos visualizaram um álbum de fotografias e foram questionados acerca de que tipo de material era aquele e quem da sala de aula possuía material semelhante em casa e por que esse tipo de registro é usado. Além do debate, foi oferecido aos alunos um baú de fotografias; esse momento priorizou o processo de

leitura das imagens. Ao término, os alunos foram questionados sobre os instrumentos do passado e os de agora que servem para registrar imagens.

Em relação ao tema fotografia, percebi que os alunos não consideravam esse material como possibilidade de leitura, pois expuseram oralmente que, para eles, é possível ver as fotos e dizer o que veem, entretanto não é possível realizar leitura.

Por outro lado, os alunos da turma reconheceram a fotografia como forma de registro e relataram já terem tido contato com esse material impresso, seja por meio de álbuns seja por meio de quadros e porta-retratos expostos em suas casas ou nas casas de parentes.

Ao serem questionados para que serve a fotografia, as respostas remeteram à ideia de guardar um registro para a lembrança, inclusive, uma aluna disse que as fotografias são usadas para “guardar as lembranças do passado”.

Sobre os instrumentos de registro da imagem, os alunos reconheceram a câmera do aparelho celular como a “máquina de fotos” da atualidade, e alguns alunos mencionaram instrumentos utilizados no passado, como “máquinas com filme que precisava ser revelado”, “câmeras digitais” e aparelhos ainda mais antigos vistos em filmes.

A leitura da fotografia se deu pela decodificação dos elementos constitutivos do arranjo da imagem. Os alunos, em totalidade, realizaram uma leitura superficial das fotografias apresentadas, e não se detiveram aos detalhes de cor, plano de fundo, textura, aspectos da gênese, entre outros pretendidos pela sistematização do ensino da leitura da imagem fotográfica.

Os dados gerados nas atividades de sondagem apontam para três situações: a necessidade da ampliação do conceito de família, já que a maioria dos alunos compreende que existem diferentes formações familiares, mas alguns alunos ainda acreditam que existe uma formação familiar considerada certa e as outras estão erradas, a dificuldade de leitura de imagem pelos alunos, a não consideração da imagem como texto e a dificuldade de leitura da imagem fotográfica. Esses dados serviram de base norteadora para a continuidade do planejamento do projeto-piloto.

Diante das informações fornecidas a partir da análise dos dados gerados durante as atividades do diagnóstico, ficou evidenciada a importância da busca de sistematização da leitura do texto imagético na escola, assim como a pertinência em discutir com os alunos as diferentes formações familiares por meio da leitura de fotografias. A partir dessa situação, foi identificada a relevância de dar continuidade

às atividades voltadas à leitura de imagem e à discussão acerca das formações familiares.

Em continuidade, foram planejados e implementados cinco blocos de atividades. A discussão acerca dos dados gerados está baseada nas interações e aprendizagens entre alunos e professora-pesquisadora em atuação no âmbito escolar.

O primeiro bloco teve por objetivo explicitar aos alunos uma breve história da fotografia e a evolução dos instrumentos de registro de imagem, além de oportunizar aos alunos o registro de imagens. Na sequência apresento brevemente as atividades do bloco e a discussão acerca dos dados gerados em sua implementação.

A partir de um teatro de fantoches, apresentei aos alunos breve história da fotografia, baseada em Amar (2018). Após esse momento, a compreensão dos alunos em relação ao que foi apresentado no teatro de fantoches foi verificada por meio um diálogo entre alunos e professora. Na sequência, os alunos confeccionaram uma câmera escura¹⁹, no pátio da escola, e, além de experimentarem o processo de formação da imagem, registraram algumas das imagens que leram. Em sala de aula, foi fomentado um debate entre os alunos sobre a fotografia e a evolução nos processos e nos materiais de registro da imagem. Após o debate, os alunos manusearam uma câmera digital, levada pela professora, e fotografaram imagens, de dentro ou de fora da sala de aula, que despertaram seu interesse. Para findar o primeiro bloco, os alunos registraram, por meio de texto verbal escrito, por que fotografaram determinada imagem, ou seja, qual foi a motivação da escolha. Os pequenos textos elaborados pelos alunos foram depositados em uma caixinha denominada “baú das motivações”.

Em relação aos dados gerados no primeiro bloco, a turma ficou visivelmente envolvida com a história da fotografia, o que foi comprovado pela sua inquietação em querer saber ainda mais sobre a história, além do que estava sendo oferecido pela professora.

Sobre as percepções da compreensão dos alunos, cabe salientar que eles foram unânimes ao dizer que já tiveram ou que têm experiências fotográficas, tanto fotografando quanto sendo fotografados, mas nunca haviam atentado para a questão de ler sistematicamente esse tipo de imagem.

¹⁹ Os alunos assistiram a um vídeo como exemplificação de uma possibilidade de elaboração da câmera escura. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9JBs4T-sd6E>.

Este trabalho é pautado na imagem fotográfica como objeto de leitura, por isso, percebi a necessidade de levar ao conhecimento dos alunos fatos históricos relacionados à fotografia com a intenção de situá-los no presente com base na compreensão do passado e da evolução dos instrumentos de registro de imagem. Kossoy (2018) esclarece que, mesmo que a fotografia digital tenha intensificado o “potencial ficcional”, as pesquisas históricas

Continuarão centradas nos “antigos” documentos fotográficos de base química, preservados nos museus, arquivos e bibliotecas, empresas e em mãos de colecionadores particulares. Em razão disso, o aprendizado acerca dos materiais, técnicas e processos do passado continuam sendo necessários (KOSSOY, 2018, p. 24).

Nessa perspectiva, do mesmo modo que as fotografias do passado servem às pesquisas históricas, elas podem ser úteis para que alunos, professores e pessoas da comunidade investiguem a própria história de vida, a história pessoal e a história familiar. Os arquivos pessoais, nos quais podem estar armazenadas as fotografias das famílias dos alunos, servem como possibilidade de leitura, reconhecimento do passado e relação deste com as transformações ocorridas ao longo do tempo, principalmente, nas mudanças das formações familiares observadas em fotografias.

Durante as atividades implementadas, a montagem, o manuseio e a utilização da câmera escura representaram os momentos de maior envolvimento e euforia dos alunos nas atividades do primeiro bloco. A oportunidade de uma aprendizagem com base na experiência prática, geralmente, gerou momentos de dedicação e protagonismo das crianças e dos adolescentes dessa turma.

No que concerne à escolha dos locais, pessoas, objetos que seriam fotografados com a câmera digital, notei certa insegurança dos alunos. Acredito que essa situação tenha ocorrido em função da falta de autonomia apresentada por eles em momentos de decisão individual ou, ainda, pelo receio de manusear a câmera digital. Outra tendência observada na atividade foi a repetição de determinadas imagens, pois alguns alunos escolheram para fotografar exatamente o mesmo que outros já haviam fotografado, inclusive, sob foco e ângulo semelhantes.

O segundo bloco de atividades, em continuação ao anterior, objetivou a leitura de imagem por meio de fotografias, além da elucidação das motivações do fotógrafo no momento da captura da imagem. Para o alcance desses objetivos, foram projetadas, em um *data show*, as fotografias produzidas pelos alunos em aula anterior.

As leituras dessas imagens foram realizadas oralmente pela turma, a qual, aleatoriamente, relatou o que via. Apesar de a leitura dessas imagens ser um momento, de certa forma, livre para os alunos, procurei instigá-los a capturarem com o olhar os detalhes das imagens, como as cores, as posições das partes que constituíam o todo, o contraste, a luminosidade, entre outros elementos.

Na sequência, os leitores expuseram suas hipóteses acerca da motivação para a escolha daquela imagem registrada. Nesse momento, os autores das fotografias não puderam se manifestar sobre as suas motivações. Após, cada aluno recuperou seu texto no “baú das motivações” e realizou a leitura aos colegas, explicitando a motivação para a escolha da imagem fotografada. Essa etapa da atividade teve por objetivo comparar as interpretações dos alunos acerca das motivações para o registro fotográfico com as motivações dos autores.

Finalmente, concluímos o segundo bloco de atividades ao solicitar aos alunos que levassem de suas casas, para a aula seguinte, algum objeto que representasse algo importante para a família ou para a história da própria criança enquanto parte da família.

Com relação aos dados gerados no segundo bloco, percebi que a leitura de imagem, quando fomentada e intermediada pelo professor, tende a se transformar em um processo natural, por meio da articulação das competências já desenvolvidas pelo aluno somadas à sistematização do ensino. De acordo com Santaella (2015),

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, 2015, p. 21).

Enquanto realizavam a leitura das fotografias feitas como última atividade do bloco anterior, os alunos deram destaque às cores das imagens, dois alunos analisaram o fundo das imagens e um aluno atentou para a “luz” das imagens, pois disse “A foto está muito branca por causa da luz no fundo”. Merece destaque nesta reflexão a atenção dada por dois alunos às raças das pessoas retratadas nas fotografias. Suponho que por termos, na escola, o racismo como um dos temas trabalhados e pelas famílias dos alunos, muitas vezes, serem alvo desse tipo de preconceito e de discriminação, eles tiveram essa percepção mais aguçada.

Vale dizer que as leituras e a busca por detalhes nas fotografias ocorreram de acordo com os estímulos e incentivos por mim oferecidos. Percebi, nesse contexto, riqueza de detalhes nas leituras dos alunos, o que ratifica a importância da sistematização do ensino da leitura de imagem para que as associações aconteçam. Os momentos de leitura das imagens fotográficas comprovaram a pertinência de se ensinar a “ver” na escola.

O levantamento de hipóteses das motivações para a produção das fotografias e a análise dos registros depositados no “baú das motivações” deixaram alguns alunos bastante surpresos, uma vez que as respostas, na maioria das vezes, eram totalmente diferentes das suposições da turma.

Cabe dizer que nos pareceu pertinente refletir sobre a motivação para a elaboração das imagens, mas não ter essa informação no momento da leitura não prejudicou o processo de ler e de construir sentidos individuais e coletivos. O reconhecimento das motivações para as fotografias comprovou que a intenção do autor para a criação de seus textos imagéticos não é determinante para a qualidade da interpretação, pois, mesmo sem estar de posse dessas informações, a turma fez suas leituras e suas inferências a cada fotografia lida.

O terceiro bloco de atividades teve por objetivo valorizar as memórias familiares, o registro fotográfico, a oralidade, a escrita e a autonomia dos alunos, além de incentivar o aluno a se perceber como parte da história da família.

Inicialmente, os alunos, dispostos em círculo, expuseram para a turma os objetos trazidos de casa e contaram, aos colegas e à professora, a história daquele objeto e por que ele foi importante para a memória da família. Em mais uma oportunidade como “fotógrafo”, cada aluno fotografou um colega de posse de seu objeto e escreveu uma legenda explicativa sobre os elementos constitutivos da imagem e a sua intenção enquanto fotógrafo. As imagens registradas e as legendas foram utilizadas em momento posterior para elaboração de um cartaz.

A partir desses objetos e dos relatos orais, os alunos produziram um pequeno texto verbal que discorreu sobre a memória da família. Foi solicitado aos alunos que escrevessem, individualmente, uma narração acerca de um fato marcante para a família em determinado momento e que tivesse relação com o objeto trazido. Na sequência, os autores leram seus textos em aula para socializar suas histórias com os colegas.

Para finalizar o terceiro bloco, as imagens produzidas pelos alunos foram projetadas no *data show* da escola para que a turma realizasse leituras. A atividade foi intermediada pela professora por meio de alguns questionamentos, os quais buscaram uma leitura sistematizada da imagem.

Em relação aos dados gerados no terceiro bloco, os alunos mostraram os objetos trazidos de casa e tentaram apresentar à turma a importância que eles tinham para a memória da família. A maioria dos alunos levaram os objetos e apenas uma aluna relatou não ter lembrado da atividade e, por isso, não levou o material solicitado. Com a intenção de evitar constrangimento e a não participação da menina na atividade, solicitei que averiguasse em seu material escolar algo que tivesse importância, de certa forma, para a história familiar. A aluna apresentou seu estojo, o qual, segundo ela, uma das irmãs maiores havia usado na mesma escola em anos anteriores.

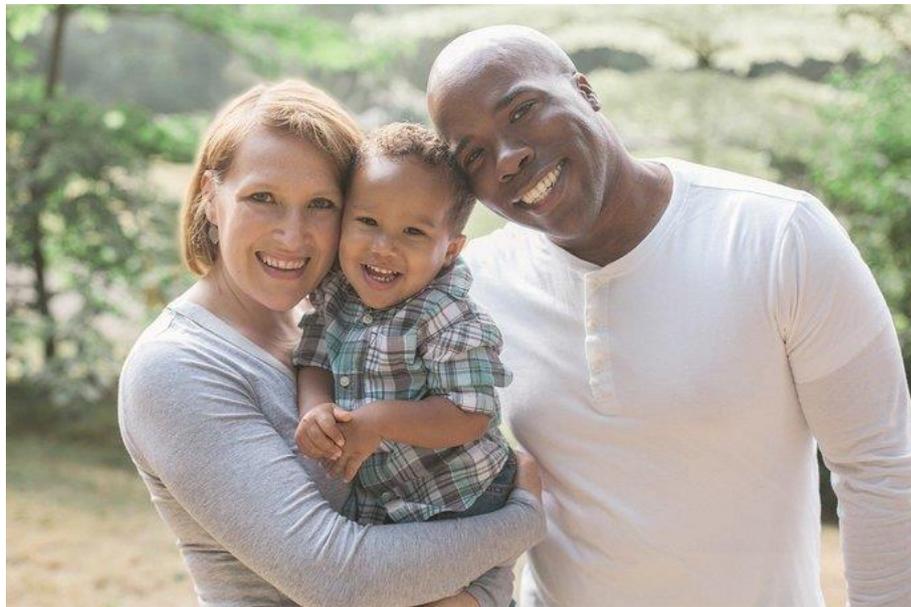
Quanto ao momento de produção das imagens, foi necessário realizar um sorteio para organizar quem seria fotografado e quem fotografaria. Essa ação foi importante para que nenhum aluno se sentisse excluído, pois, na sala de aula, havia algumas crianças mais tímidas e com dificuldade de se entrosarem espontaneamente em atividades que exigem mais autonomia e interação com o grande grupo.

A atividade em que os alunos leram as imagens que fotografaram e em que foram fotografados com seus objetos proporcionou momentos de leituras mais aprofundadas em relação às primeiras leituras da imagem fotográfica, feitas em atividades anteriores. Desta vez, os alunos perceberam detalhes das cores, da luminosidade, das percepções que tiveram sobre a imagem e das sensações e sentimentos que ela proporciona. Exemplifico essa situação a partir de dois fragmentos de falas de alunos: “Os olhos da XXX estão tristes nessa foto porque a boneca foi feita pela vó dela e ela tem saudade” e “eu vejo muitas cores, a blusa vermelha e a bermuda preta que ele veste, a parede laranja no fundo, o marrom na madeira do quadro, ali do lado, e as letras vermelhas naquele cartaz da cartolina azul”. O primeiro exemplo demonstrou uma leitura consideravelmente profunda, uma vez que o aluno compreendeu o processo de criação daquela imagem e todo o histórico por trás dela, atentando, inclusive, para detalhes das expressões faciais da pessoa fotografada. O segundo exemplo evidenciou uma leitura mais apurada dos elementos que compuseram a imagem, nesse caso, com nítida ênfase às cores da fotografia, ou seja, às cores mais evidentes e dispostas ao fundo.



Fonte: Memórias de Descalvado ([201-?]).

Figura 27 – Fotografia I de família da atualidade



Fonte: Pedro Menezes ([202-?]).

Figura 28 – Fotografia II de família da atualidade



Fonte: Daniel Froes (2020).

Pretendi que, com essa atividade, os alunos percebessem que a passagem do tempo traz a evolução e a mudança dos padrões de comportamento e forma de viver das pessoas.

Cabe destacar que as fotografias dessas épocas oportunizaram aos alunos subsídios para perceber as modificações e transformações que o conceito de família vem adquirindo ao longo do tempo. Os alunos foram localizados no tempo e no espaço em relação à fotografia, por exemplo, foi discutido entre os alunos e a professora sobre o ano aproximado do registro da imagem, o período histórico que o país vivia, para que assim pudessem realizar comparações entre as composições familiares ao longo do tempo.

As leituras foram pautadas em questões preestabelecidas pela professora, as quais encaminharam à comparação entre as famílias apresentadas nas imagens.

No que se refere aos dados gerados no quarto bloco, a leitura de imagens de famílias de distintas épocas encaminhou a turma para dois importantes momentos. O primeiro momento oportunizou a análise dos aspectos da fotografia em si, foram observadas as cores, as roupas das pessoas, as possíveis motivações para o registro, entre outros. O segundo foi aguçado pela curiosidade dos alunos que queriam mais informações da época em que as fotografias foram registradas, sobretudo, as do século XIX, em função das vestimentas, das posições das pessoas, das expressões faciais tão diferentes das que vemos nas fotografias de hoje.

Dessa forma, os alunos questionaram sobre as formas de vida de antigamente, sobre os comportamentos das pessoas, seus direitos e deveres. As perguntas foram sanadas por meio da possibilidade de reflexão e associação do próprio aluno. O aprofundamento da leitura ocorreu pelo relato de uma aluna que disse não querer viver em época passada, pois sua avó havia contado de um passado de repressão. Como ilustração, trago um fragmento da fala da menina: “Não queria viver nessa época. Minha vó disse que, se a gente andasse na rua de noite, apanhava da polícia”.

A leitura fotográfica, nesse ponto, proporcionou um debate de proporções além das esperadas para o momento. A partir dessa fala, os alunos quiseram saber mais sobre esse momento do país, se realmente existiu e quais as motivações para os fatos serem dessa maneira.

A turma recebeu algumas explicações e foi instigada a refletir acerca dos Direitos Humanos e das formas de hierarquia e poder. Percebo que esse é um assunto do qual se deve falar mais na escola, sobretudo, quando há o interesse por parte dos alunos. Ademais, ficou muito evidente como a fotografia pode representar uma excelente oportunidade para o trabalho sobre variados temas e assuntos em uma perspectiva multidisciplinar.

As falas dos alunos sobre família foram subsidiadas pelas fotografias oferecidas que abordavam ampla variedade de formações familiares. A leitura das imagens fomentou alguns questionamentos por parte dos alunos, como: “mulher pode casar com mulher?”, “e homem com homem?”, ou ainda, “como dois homens vão ter um filho?”. Essas perguntas não foram apenas respondidas, e, sim, usadas como uma alavanca para a reflexão dos alunos sobre direitos, deveres, escolhas e respeito. Os próprios alunos respondiam a seus colegas, quando aconteciam esses questionamentos. De acordo com as respostas dadas, foi possível notar que alguns alunos possuíam conceitos de família mais abrangentes que outros. Vale salientar que, dos 19 alunos, um deles foi resistente ao dizer que considerava família apenas aquelas formadas por pai, mãe e filhos. Para esse aluno, outras formações não podem ser consideradas família. A hipótese para essa posição baseia-se em sua própria formação familiar, que tem como membros o pai, a mãe e os filhos. Por esse motivo, o aluno pode ter a tendência de reproduzir em seu pensamento um formato de certo e errado aprendido em casa. Ainda assim, cabe também à escola mostrar a heterogeneidade de que é formada uma sociedade e, além disso, fomentar a

críticidade e o reconhecimento de que diferentes formas de viver existem e devem ser respeitadas.

O quinto bloco de atividades objetivou a reflexão acerca das fotografias como representação de verdades. Os alunos foram incentivados a compreenderem as formas como a fotografia pode ser usada na construção de aparências (KOSSOY, 2014), manipulada e transformada desde o momento de sua gênese.

A primeira atividade do quinto bloco consistiu na visualização pelos alunos de um vídeo composto por uma animação sobre diferentes famílias e uma música denominada “Família” da Banda Titãs, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ONp5Z2bkTfE>. Depois de assistir ao vídeo e cantar a música, acompanhando sua letra em uma folha impressa, a turma pesquisou no *site* de buscas *Google* fotografias de famílias e refletiram como as pessoas se apresentavam nas imagens. Inicialmente, a turma leu as imagens com base em seus elementos constitutivos ao explicitar o que havia nas fotografias. Na sequência, os alunos analisaram as feições das pessoas fotografadas, criando hipóteses acerca de como elas estavam no momento do registro fotográfico, se estavam alegres, tristes, se faziam poses ou se estavam em situações descontraídas. Ademais, foi fomentada entre a turma a reflexão sobre as formas como as pessoas se comportam diante das câmeras, por que a maioria das pessoas “parece” feliz ao ser fotografada.

Para o momento de análise dos elementos que constituíam as fotografias, foi proposto aos educandos que realizassem a desmontagem da imagem (KOSSOY, 2016), ou seja, que analisassem as partes separadamente. A estratégia para esse momento foi a possibilidade de os alunos cobrirem a fotografia com papéis e deixarem à mostra apenas o elemento que seria lido naquele determinado momento e, depois, alternarem as partes até que todas fossem revisadas. Nessa atividade, os alunos deram atenção especial às pessoas fotografadas, lendo suas feições, seus tons de pele e inferiram contextos. Apesar de participarem por meio de relatos orais, percebi ainda uma leitura superficial, pois muitos detalhes das imagens não foram percebidos pela maioria dos alunos. Por exemplo, um aluno leu a imagem de uma mulher e citou a cor da sua roupa, a cor de seus cabelos e, logo, esgotou suas possibilidades de leitura, entretanto, essa imagem era rica em detalhes, como os brincos grandes e dourados da pessoa fotografada, a cor de seus olhos, a textura de sua roupa, sua expressão facial entre outros.

Além da leitura a partir da desmontagem, a professora fomentou a leitura por meio de uma análise mais técnica, como o ângulo em que a fotografia foi tirada, a luminosidade exposta pelas cores que se poderia ver, as formas, as cores, a textura, conforme propõe Dondis (2015).

Quanto aos dados gerados no quinto bloco, a interação dos alunos com a animação e com a música proporcionou a descontração do ambiente da sala de aula. Ao responderem aos questionamentos, os alunos relataram quais as formações familiares que visualizaram. Aqui os alunos já tinham subsídios para reconhecer diferentes formações familiares e a heterogeneidade da sociedade.

Os alunos, por suas falas, elencaram que, muitas vezes, as imagens fotográficas de pessoas alegres, saudáveis e felizes, principalmente, nas redes sociais, não passam de aparência. Como ilustração, algumas falas de alunos podem ser usadas: “A gente não vai mostrar para os outros que tem problema, né, professora!” e “Ninguém resolve nossos problemas e nem paga as nossas contas!”.

As falas dos alunos demonstraram o quanto a fotografia pode ser usada na construção de realidades, pois

Apesar de toda credibilidade que se atribui à fotografia enquanto “documento fiel” dos fatos, rastro direto do real etc., devemos admitir que a obra fotográfica resulta de um somatório de construções, de montagens. [...] A representação fotográfica é uma recriação do mundo físico ou imaginado, tangível ou intangível; o assunto registrado é produto de um elaborado processo de criação por parte de seu autor (KOSSOY, 2016, p. 43).

Em síntese, a proposta de Kossoy (2014, 2016, 2018) para a leitura de imagens, a partir da análise iconográfica e da interpretação iconológica, em consonância com as técnicas de leitura do texto imagético discutidas por Dondis (2015) e Santaella (2015), contribuiu para que as atividades do projeto-piloto fossem desenvolvidas. De fato, a base teórico-metodológica, quando projetada e posta em prática, aponta para uma sistematização da leitura de imagem que se mostrou viável no contexto da sala de aula.

A análise dos dados acima corrobora a pertinência de o professor atuar em sala de aula de modo a oportunizar ao aluno a leitura de imagens e contribuiu para o planejamento de uma proposta de intervenção sobre os temas trabalhados. Há de se considerar que existe texto a ser lido, além do texto verbal escrito, e que carece de “ensino” para o aluno, de forma semelhante ao que se faz com outros tipos de texto.

Além disso, o uso da imagem fotográfica, no projeto-piloto, comprovou ser de grande valia para a leitura e para a ampliação do conceito de família. Os alunos comprovaram por suas ações e suas falas que é possível desenvolver autoria tanto na leitura quanto na produção da imagem fotográfica.

As atividades implementadas em sala de aula reafirmaram a pertinência desta pesquisa, uma vez que contribuíram para a discussão acerca do conceito de família por meio da leitura da imagem fotográfica. Ademais, os alunos, por meio de suas reflexões e falas, demonstraram receptividade com o tema e curiosidade em trabalhar com a leitura de imagens, sobretudo, a fotográfica.

É fundamental considerar as muitas possibilidades de propostas de leitura de imagem na escola, uma vez que os alunos já realizam essas leituras antes mesmo de iniciarem a vida escolar. Além da leitura de imagem, o tema família, por ser bastante abrangente, poderá ser abordado sob diferentes perspectivas. No caso da proposta em análise, a busca pela sistematização da leitura da imagem está centrada em fotografias de famílias retratadas.

Assim, as atividades do projeto-piloto implementadas na turma de quinto ano e descritas neste trabalho serviram de fundamento para a consolidação do planejamento de uma sequência de atividades, as quais pretendem, quando executadas, alcançar os objetivos de ensino apresentados neste trabalho. A implementação das atividades do projeto-piloto elucidaram, fundamentalmente, o reconhecimento das seguintes questões: o ensino sistematizado de leitura de imagem é possível, desde que esteja pautado em um planejamento bem estruturado; há gradativa construção de sentidos a partir da leitura de imagem, ou seja, a leitura do texto imagético não pode ocorrer em atividades isoladas ou apenas esporadicamente; a leitura do texto de imagem pode acontecer a partir de processos mais simples para os mais complexos, em que a construção de sentidos permeie toda a leitura; é importante que os alunos, primeiramente, leiam as fotografias de suas próprias famílias e de pessoas da comunidade, a fim de reconhecerem a própria história e ter subsídios para, posteriormente, identificar contextos maiores.

A proposta de intervenção apresentada na próxima seção está dividida em duas atividades contínuas e quatro blocos. Tais atividades foram planejadas tendo em vista os objetivos de pesquisa e de ensino que conduziram a realização desta dissertação.

3.2 Apresentação da proposta de intervenção

Nesta seção, apresento a estrutura de uma proposta de intervenção, a qual contempla, inicialmente, duas atividades contínuas, organizadas para serem implementadas, em diferentes momentos, dentre as demais atividades planejadas. As atividades contínuas serão iniciadas no primeiro bloco e terminarão sua implementação no terceiro bloco. Em termos gerais, são atividades de produção de imagem fotográfica, ato que acompanhará todo o processo de desenvolvimento da proposta. Os quatro blocos de atividades, juntamente com as atividades contínuas, buscam, em linhas gerais, alcançar os objetivos de pesquisa e os objetivos de ensino descritos nesta dissertação. Do mesmo modo, todos os blocos e todas as atividades planejados dispõem de seus objetivos específicos, apresentados na figura 29.

Figura 29 – Estrutura da proposta de intervenção

Atividades Contínuas
<p style="text-align: center;">Objetivo da atividade contínua 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acompanhar o desenvolvimento das etapas do trabalho e a evolução das técnicas de fotografias.
<p style="text-align: center;">Objetivo da atividade contínua 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar as minúcias das formações familiares dos alunos a partir do registro fotográfico, realizado pelos próprios alunos e por seus familiares.
Bloco 1
<p style="text-align: center;">Objetivos do bloco 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicitar os conhecimentos prévios sobre os temas leitura, fotografia e família e debater sobre esses assuntos; • Elaborar cronograma de registro fotográfico das etapas do trabalho; • Compreender estratégias de leitura de imagem; • Identificar a história da fotografia.
<p style="text-align: center;">Objetivos das atividades do bloco 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicitar os conhecimentos sobre leitura, fotografia e família; • Elaborar cronograma de registro fotográfico das etapas do trabalho;

- Reconhecer estratégias pertinentes à leitura de imagem;
- Identificar a forma de utilização da câmera fotográfica;
- Elaborar cartaz de síntese dos elementos constitutivos da imagem;
- Explicitar aos alunos breve história da fotografia e a evolução dos instrumentos de registro de imagem;
- Confeccionar e utilizar uma câmera escura com a finalidade de experimentar o processo de formação da imagem;
- Elaborar linha do tempo da história da fotografia a partir de texto multimodal;
- Realizar a leitura das imagens produzidas durante as atividades 3, 4, 5, 6 e 7 do bloco 1.

Bloco 2

Objetivos do bloco 2:

- Reconhecer e valorizar a importância da história da família para a construção da comunidade por meio da exploração da fotografia.

Objetivos das atividades do bloco 2:

- Planejar de que formas será realizada a investigação de aspectos da formação da(s) comunidade(s) em que a escola está inserida e das famílias das localidades;
- Ler as fotografias em que as famílias dos alunos são retratadas;
- Discutir e refletir acerca da história de formação da(s) comunidade(s) em que se situa a escola e da composição das famílias, além de realizar a leitura da imagem fotográfica;
- Elaborar roteiro de perguntas que será utilizado em entrevista com um dos moradores mais antigos da(s) comunidade(s);
- Ler as fotografias em que as famílias dos alunos são retratadas;
- Reconhecer aspectos importantes da formação da comunidade em que vivem e das famílias que ali moram;
- Refletir acerca das informações obtidas em entrevista realizada na atividade anterior e socializá-las com a turma;
- Realizar a leitura das imagens produzidas durante as atividades 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 do bloco 2.

Bloco 3
Objetivos do bloco 3:
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a adoção como possibilidade de formação de uma família; • Ler imagens buscando a análise iconográfica e a interpretação iconológica; • Comparar diferentes famílias expressas pelas fotografias de diferentes épocas com a intenção de ampliar o conceito de família.
Objetivos das atividades do bloco 3:
<ul style="list-style-type: none"> • Ler a capa do livro “A melhor família do mundo”; • Levantar hipóteses sobre a história que será contada posteriormente; • Refletir sobre a adoção e acerca das diferentes formações familiares e das diversificadas maneiras de viver em grupo; • Ler as fotografias em que as famílias dos alunos são retratadas; • Pesquisar fotografias de famílias do século XIX e do século XXI e comparar as modificações nas formações familiares registradas ao longo do tempo; • Analisar as diferentes formações familiares e as transformações nas famílias por meio da leitura de imagens.
Bloco 4
Objetivo do bloco 4:
<ul style="list-style-type: none"> • Organizar e expor todas as etapas do trabalho acerca da (re)construção do conceito de família por meio da leitura da imagem fotográfica.
Objetivos das atividades do bloco 4:
<ul style="list-style-type: none"> • Preparar material para exposição das etapas do trabalho; • Apresentar à comunidade escolar a importância da leitura da imagem fotográfica como forma de reconhecimento da própria história.

Fonte: Matos (2021).

No próximo capítulo, as atividades estão apresentadas e detalhadas quanto aos procedimentos e materiais necessários para sua implementação. Cada bloco está disposto em um quadro e as atividades compõem a formação dos blocos. A proposta de intervenção possui a previsão de 37 horas e 30 minutos para sua implementação.

Entretanto, o tempo poderá ser alterado em função dos encaminhamentos dados pelo professor e pelo envolvimento dos alunos.

O tempo planejado e os encaminhamentos dados às aulas poderão sofrer alterações quando postas em prática em decorrência do envolvimento dos alunos nas atividades. Além disso, é importante que se tenha a percepção de algumas questões familiares delicadas, como famílias em conflito, alunos em situação de abrigo, entre outras. Nesse sentido, há de se refletir acerca da forma mais adequada de encaminhar as atividades por meio da consideração das diferentes situações e contextos.

No que se refere aos procedimentos adotados para conduzir, no próximo capítulo, a discussão e a reflexão sobre as atividades apresentadas, há a busca de um detalhamento acerca das motivações para tais planejamentos em relação ao contexto da escola para a qual a proposta foi pensada. Além disso, estabeleço um diálogo entre as atividades planejadas e a fundamentação teórica que sustenta o estudo e, conseqüentemente, baseia a intervenção. Finalmente, a discussão sobre as atividades sugere possíveis adaptações a outras realidades educacionais distintas daquela para a qual a intervenção foi planejada.

O próximo capítulo dedica-se, assim, à discussão e reflexão de duas atividades contínuas e de quatro blocos de atividades planejadas sobre a leitura da imagem fotográfica e a (re)construção do conceito de família.

4 DISCUSSÃO E REFLEXÃO ACERCA DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Neste capítulo, apresento a discussão acerca das atividades contínuas e dos quatro blocos, além de relacionar o planejamento aos pressupostos teóricos apresentados neste trabalho e explicitam algumas considerações em relação às possibilidades de implementação das atividades em diferentes contextos.

No quadro 1, apresento as duas atividades contínuas, as quais deverão ser desenvolvidas em diferentes momentos da proposta. Fundamentalmente, as atividades contínuas vislumbram descobertas acerca de aspectos da formação da(s) comunidade(s) em que a escola está inserida e das famílias que a(s) constituem e encaminham os alunos à produção e à leitura de fotografias.

Quadro 1 – Atividades contínuas

ATIVIDADES CONTÍNUAS
<p>As atividades contínuas apresentadas abaixo deverão ser implementadas no decorrer da intervenção, pois serão disponibilizados momentos específicos no planejamento para sua implementação.</p>
ATIVIDADE CONTÍNUA 1
<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acompanhar o desenvolvimento das etapas do trabalho e a evolução das técnicas de fotografia.
<p>As etapas do trabalho serão fotografadas pelos alunos da turma, utilizando uma câmera digital. Os “fotógrafos” seguirão um cronograma elaborado pela turma para que todos tenham tido a oportunidade, ao final do processo, de registrar os momentos desta proposta. O cronograma ficará visível em sala de aula, pois será exposto em um mural para que os alunos possam acompanhar a evolução do trabalho. Ademais, as imagens produzidas também serão expostas em sala, assim, será possível que os alunos percebam os avanços das técnicas da fotografia, como as cores, o foco, entre outros. A leitura dessas imagens será baseada nas seguintes possibilidades de questionamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por que essas imagens foram produzidas?

- Que ambientes estão retratados nas imagens?
 - O que as pessoas estão fazendo nas imagens?
 - Quem são essas pessoas?
 - Se essa fotografia fosse feita no passado, quais seriam os instrumentos de registro? A que passado estamos nos referindo?
 - Que instrumento utilizamos para produzir essas imagens? Basicamente, qual é o seu funcionamento?
 - Em outros ambientes você costuma fotografar? Que instrumentos utiliza para esse fim?
 - Qual é o foco da imagem? O que se pretendeu registrar?
 - Além da imagem principal, o que mais pode ser visto?
 - Quais as cores predominantes da imagem?
 - Há cores apresentadas com tonalidades diferentes?
 - É possível perceber texturas na imagem?
 - Identificamos quais formas nas imagens fotografadas?
 - Percebemos linhas em que partes da fotografia?
 - O que aprendemos durante esse bloco de atividades?
- Obs.: Serão solicitadas autorizações de divulgação de imagem às pessoas fotografadas.

ATIVIDADE CONTÍNUA 2

Objetivo:

- Analisar as minúcias das formações familiares dos alunos a partir do registro fotográfico, realizado pelos próprios alunos e por seus familiares.

Será disponibilizada uma câmera fotográfica digital para que os alunos a levem para casa e registrem imagens de suas famílias. Os alunos poderão ficar com a câmera em casa por dois dias para que possam fotografar suas famílias em diferentes momentos e solicitar aos familiares que também façam o registro para que, em algum momento, o aluno possa aparecer nas imagens.

Durante o decorrer do projeto e conforme os alunos forem trazendo as imagens, serão oportunizados momentos para que essas imagens sejam projetadas na sala de informática e lidas pelos alunos, buscando a análise iconográfica e a interpretação iconológica.

As questões básicas que nortearão as leituras serão as apresentadas abaixo:

- O que é possível ver/ler na imagem?
- Quais são as cores vistas na imagem?
- Quais as tonalidades mais claras e mais escuras?
- É possível notar a gradação dos tons na imagem?
- É possível perceber texturas nas imagens? Quais são elas?
- Que sensações temos a partir das texturas?
- Quais são as linhas identificáveis na imagem?
- Quais formas geométricas são vistas na fotografia?
- Quais são as direções visualizadas na imagem (no quadrado, a horizontal e a vertical; no triângulo, a diagonal; no círculo, a curva)?
- Quem são as pessoas retratadas?
- Quais as características físicas das pessoas das imagens? E as emocionais? Como é possível saber/perceber ou supor isso?
- O que elas estavam fazendo quando a imagem foi capturada?
- Quem da turma conhece essas pessoas?
- Elas são da família de qual aluno(a) da turma?
- Que lugar foi escolhido para a captura da imagem?
- Que posições essas pessoas ocupam na imagem (direita, esquerda, mais para frente, etc.)?
- Essa imagem foi produzida quando? Como é possível perceber isso?
- Quem, provavelmente, fotografou a imagem?
- Qual seria o objetivo em realizar esse registro?
- O que tem nesse lugar além daquilo que podemos ver? Quem (re)conhece esse lugar?
- A partir da imagem, é possível dizer quem são os membros dessa família?
- Essas pessoas foram fotografadas em posições espontâneas ou posaram intencionalmente para o registro?
- Qual o contexto em que se formou essa família?
- Alguém da sala poderia contar a história de formação desse grupo?

- Como e quando essa família veio morar no bairro?
- Como vivem essas pessoas?
- Que outras pessoas fazem ou fizeram parte dessa família?

Obs.1: Esta lista de questionamentos não é exaustiva, pois outras questões poderão ser acrescentadas e/ou modificadas pelos próprios alunos a partir de suas leituras e percepções sobre a imagem.

Saliento que o aluno que teve sua família fotografada visualizará as imagens antes da realização das leituras, junto com a professora, a fim de selecionar as imagens que serão lidas, evitando assim possíveis constrangimentos decorrentes de registros de momentos mais íntimos da família e que o aluno não gostaria de mostrar.

Obs.2: Algumas dessas imagens serão impressas para que façam parte de uma exposição (atividade 2 do bloco 4). Será solicitada autorização escrita para a exposição das imagens dos fotografados.

Fonte: Matos (2021).

O planejamento da atividade contínua 1 considerou a pertinência de fomentar entre os alunos a ideia de processo de construção da imagem, no sentido de oportunizar diferentes momentos de captura de imagens. Por uma questão organizacional, um cronograma será importante para que os alunos acompanhem em que datas e momentos serão “fotógrafos”. Acredito que compartilhar com a turma de forma clara os passos e os momentos do trabalho faz com que o desenvolvimento das ações seja mais fluido e os alunos assumam o protagonismo que lhes pertence nas atividades.

Durante os momentos de produção da imagem, será possível que, além de perceber os avanços das técnicas de fotografia, os alunos aperfeiçoem suas próprias formas de fotografar, considerando, gradativamente, a posição da câmera e do fotografado em relação à luz ou aos ângulos que pareçam mais adequados, por exemplo. Nesse liame, Kossoy (2018) explica que a função do fotógrafo é determinada por um filtro cultural, o qual elege o que será registrado, uma vez que “seu estado de espírito e sua ideologia acabam transparecendo em suas imagens, particularmente naquelas que realiza para si mesmo enquanto forma de expressão pessoal” (KOSSOY, 2018, p. 46). Com base nessa ideia, é possível que, com os

aprofundamentos dados às leituras de imagem, os alunos agucem também as diferentes formas de fotografar.

Este planejamento foi idealizado para uma comunidade específica, na qual existe carência de recursos tecnológicos, mas, em outras realidades, em vez de os alunos utilizarem uma única câmera fotográfica, será possível o uso de outros instrumentos de registro, como aparelhos celulares. Dentre tantos aplicativos e programas de *internet*, existe, inclusive, a possibilidade de os alunos compreenderem de que formas as imagens por eles produzidas podem ser manipuladas desde sua gênese, editadas e modificadas. Nesse sentido, Kossoy (2014, p. 55) afirma que a fotografia incorpora “um complexo processo de construção de realidades, e, portanto, de ficções”. Assim, o autor enfatiza essa construção de realidades manipuladas “antes (finalidade, intenção, concepção), durante (elaboração técnica e criativa) e após (usos e aplicações)” (KOSSOY, 2014, p. 55).

A ideia de manipulação da fotografia, defendida por Kossoy (2014), poderá ser constatada e averiguada, inclusive, pelo fato de que, em realidades em que os alunos possuam seus próprios aparelhos celulares ou de familiares para fotografar, é provável que dentre as fotografias elaboradas sejam encontradas *selfies* e até mesmo imagens registradas com filtros de aplicativos e de câmeras modernas.

Benjamin (1987 [1985], p. 107) diz que “já se disse que ‘o analfabeto do futuro não será quem não sabe escrever, e sim quem não sabe fotografar’. Mas um fotógrafo que não sabe ler suas próprias imagens não é pior que um analfabeto?”. Sob essa ótica, esta proposta busca leitores de imagens hábeis para ler não apenas as fotografias elaboradas por outras pessoas, mas que leiam de forma proficiente, também, as imagens que produzem.

Ademais, a leitura constante das imagens produzidas pelos alunos significa importante momento em que a sistematização da leitura de imagem ocorrerá, uma vez que questões específicas para esse fim e para a construção de sentidos basearão esses instantes. Kossoy (2016) elucida a importância do processo de construção da interpretação, ou seja, “a recepção da obra fotográfica por parte dos diferentes receptores, suas diferentes leituras” (KOSSOY, 2016, p. 41), uma vez que pessoas diferentes lerão de maneiras distintas em momentos diversos. O autor esclarece, inclusive, a natureza polissêmica da imagem, a qual permite uma “leitura plural, dependendo de quem as aprecia”. Assim, os leitores de fotografias carregam em si “imagens mentais” e concepções acerca de determinados assuntos, que, segundo

Kossoy (2016, p. 41), “funcionam como filtros ideológicos, culturais, morais, éticos etc”.

Em consonância com essa perspectiva, como foi discutido na seção 2.1, Koch e Elias (2008, p. 11) apresentam a leitura como uma “atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor”. Desse modo, a leitura, entendida a partir da concepção sociocognitivo-interacional, considera “os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 12), ou seja, o leitor não encontra o sentido no texto, mas constrói o sentido a partir da interação com o texto.

Embora as imagens devam ser lidas por toda a turma, é compreensível, assim, que as leituras não sejam feitas da mesma forma pelos alunos, inclusive, alguns alunos tenderão a construir sentidos mais aprofundados do que outros em relação a uma mesma imagem. Essa situação vai ao encontro do que diz Kossoy (2016), quando afirma que as imagens visuais proporcionam diferentes leituras para as diferentes pessoas que as apreciam.

Da mesma forma que em outros momentos deste planejamento, não se pretende dar respostas prontas ou ainda assumir o papel de transmissor de conhecimento, mas, sim, provocar, instigar e estimular os estudantes para a construção de sentidos a partir da sistematização da leitura da imagem fotográfica. Com base nisso, algumas atividades foram planejadas a partir da elaboração de uma série de questionamentos que permitam a reflexão acerca dos elementos que constituem as imagens e possibilitem a construção de sentidos.

Nesse sentido, as atividades contínuas poderão ser desenvolvidas em diferentes realidades educacionais, uma vez que diversas formações familiares, provavelmente, serão registradas e servirão de possibilidade de leitura e construção de sentidos.

As perguntas elaboradas para a atividade contínua 1 e para a atividade contínua 2 buscam, sobretudo, a análise iconográfica e a interpretação iconológica, assim como as outras atividades deste planejamento. Assim, pretendo que a união da leitura minuciosa dos elementos que constituem a imagem, como as cores, as tonalidades, as texturas, as formas, as linhas, as direções, entre outros, articulada com a busca de informações contextuais sobre as imagens, a história por de trás delas e as possíveis inferências, contribua para uma leitura da imagem fotográfica profunda, sistematizada e carregada de sentidos.

O estímulo ao letramento visual defendido por Dondis (2015) tende a ser favorecido todas as vezes que os alunos são instigados a ler os elementos básicos da linguagem visual e a partir deles fazer suas associações. Por esse motivo, durante os momentos da proposta, os alunos poderão reconhecer a estrutura do texto visual, identificando que elementos visuais estão presentes nas fotografias, como eles se apresentam, de que formas podem ser entendidos. Em consonância à proposta de Dondis (2015), as atividades evidenciam a necessidade de se ter em mente que, para “compreender a estrutura total de uma linguagem visual, é conveniente concentrar-se nos elementos visuais individuais, um por um, para um conhecimento mais aprofundado de suas qualidades específicas” (DONDIS, 2015, p. 53), o que contribuirá para a leitura proficiente do texto de imagem.

No que concerne à atividade contínua 2, especificamente, há a previsão de que haja um envolvimento não apenas do aluno, mas também de seus familiares. A solicitação será para que alunos e seus familiares ocupem ora a posição “fotógrafo” e ora a posição “fotografado”, o que, possivelmente, desperte na família a reflexão e o debate sobre o tema trabalhado em sala de aula. Ademais, é pertinente que a família, de alguma forma, adentre ao espaço proporcionado pela escola e protagonize ações em conjunto com os alunos.

Muitas são as questões que envolvem o meio onde vivem os alunos e isso precisa ser considerado pelo professor ao propor essa atividade. Há a possibilidade de as pessoas não se sentirem à vontade já que o ambiente fotografado será a sua própria casa e o aluno poderá registrar situações que poderão constranger outras pessoas. Acredito que deixar o aluno ou algum familiar em situação desconfortável contrarie o que se pretende, que é justamente utilizar a imagem fotográfica como uma possibilidade para a ampliação do conceito de família. Para tanto, é imprescindível, junto com o aluno cuja família foi fotografada, que o professor realize uma análise das imagens antes de projetá-las para o restante da turma.

O manuseio e utilização da câmera fotográfica, proporcionados pela atividade contínua 2, poderá levar os membros da família à reflexão acerca do processo de captura de uma imagem. A atividade de registro de imagem das famílias, que será repetida em distintos momentos da implementação, foi pensada para que as famílias registrem suas próprias imagens, reconheçam-se por meio da fotografia, para que os alunos compreendam que há especificidades e diferenças entre as formações familiares, pois, como elenca Kossoy (2018, p. 54), a fotografia representa “em seu

conteúdo uma interrupção do tempo e, portanto, da vida”. A fotografia capturada servirá de objeto de leitura e de documento, a qual registrará um momento específico daquelas famílias, uma vez que “a vida continua e a fotografia segue preservando aquele fragmento congelado da realidade” (KOSSOY, 2018, p. 172).

Há de se considerar que algum aluno possa retornar sem as imagens registradas para a escola, fato que representará um novo momento, o de averiguar por que o aluno e seus familiares não realizaram as fotografias. Ainda nessa perspectiva, é possível que alguns alunos não apresentem fotografias de momentos descontraídos, mas de familiares posando para a câmera, pois a fotografia é uma construção de realidades e não a própria realidade. Segundo Kossoy (2020, p. 85), no que se refere à imagem fotográfica, não devemos considerá-las “registros inocentes, registros fidedignos do real”, pois a elaboração da fotografia obedece a uma construção técnica, ideológica, cultural e estética.

Portanto, as atividades contínuas, da mesma forma que um conjunto de outras atividades, buscam a análise iconográfica e a interpretação iconológica, ou seja, a decodificação e a construção de sentidos da realidade exterior e interior da representação.

No quadro 2, apresento o primeiro bloco de atividades, composto por oito atividades que objetivam a averiguação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre leitura, família e fotografia, propõem a construção de um cronograma de registro de imagem, buscam a elaboração de uma base sistematizada de leitura do texto imagético e discutem acerca da história de fotografia.

Quadro 2 – Primeiro bloco de atividades

Temas: leitura e história da fotografia
Objetivos do bloco: <ul style="list-style-type: none"> • Explicitar os conhecimentos prévios sobre os temas leitura, fotografia e família e debater sobre esses assuntos; • Elaborar cronograma de registro fotográfico das etapas do trabalho; • Compreender estratégias de leitura de imagem; • Identificar a história da fotografia.
ATIVIDADE 1

<p>Objetivo da atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicitar os conhecimentos sobre leitura, fotografia e família. <p>Duração: 1 hora/aula</p>
<p>A professora proporá aos alunos que respondam ao seguinte questionário, por escrito, sobre os temas: leitura, família e fotografia. As questões que nortearão essa atividade são:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) O que é possível ler? O que você costuma ler? b) O que você conhece sobre a fotografia? c) Para você, o que é família? d) Quem é parte da sua família? <p>Após o questionário, os alunos socializarão oralmente suas respostas com a turma e será fomentado um debate com os questionamentos: é possível ler imagens? Se não há letras e palavras, como posso ler? O que você conhece sobre fotografia? Como são as diferentes famílias que você reconhece? Que composição familiar parece ser a mais adequada?²⁰ Por quê?</p> <p>Ao longo da discussão, novos tópicos poderão ser acrescentados de acordo com as posições expressas pelos alunos.</p>
ATIVIDADE 2
<p>Objetivo da atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar cronograma de registro fotográfico das etapas do trabalho. <p>Duração: 1 hora/aula</p>
<p>A turma, com o auxílio da professora, elaborará um cronograma acerca dos alunos que registrarão as etapas do projeto por meio da fotografia.</p> <p>A turma poderá ser organizada a partir da distribuição igualitária dos alunos nas atividades a serem fotografadas. Para isso, é possível realizar a seguinte dinâmica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar aos alunos uma caixa com todos os seus nomes escritos; • Sortear os alunos que fotografarão cada uma das atividades em que o registro será feito;

²⁰ Espero, com esse questionamento, que os alunos respondam que não há uma composição familiar mais adequada do que outra. Entretanto, caso algum aluno demonstre considerar alguma composição familiar específica como a única adequada, será necessário que se debata e reflita sobre essa questão em sala de aula.

- Anotar, em um cartaz, o bloco, a atividade e os nomes dos alunos fotógrafos;
- Expor o cartaz em sala de aula para que a turma esteja organizada quanto ao cronograma de registro das imagens;
- Solicitar aos alunos que escolham um título para o cartaz.

Em decorrência dos tempos estipulados para os momentos da implementação, algumas atividades poderão ser registradas por um, dois ou três alunos. Dessa forma, o quadro apresentado abaixo serve como uma exemplificação de como os alunos podem ser organizados.

Bloco/ atividade/ número de alunos fotógrafos:

BLOCO 1	
Atividade	Quantidade de alunos fotógrafos
3	2
4	2
5	1
6	2
7	2
8	2
BLOCO 2	
Atividade	Quantidade de alunos fotógrafos
1	2
2	2
3	2
4	2
5	2
6	2
7	2
8	2
BLOCO 3	
1	1
2	2
3	2

4	2
5	2

Ficará combinado entre a turma que, em função da utilização de apenas uma câmera fotográfica, no início de cada aula, será estimado o tempo da atividade e dividido entre a quantidade de fotógrafos para que todos tenham o mesmo tempo aproximado de registro.

ATIVIDADE 3

Objetivos da atividade:

- Reconhecer estratégias pertinentes à leitura de imagem;
- Identificar a forma de utilização da câmera fotográfica.

Duração: 3 horas/aula

Os alunos formarão um círculo no pátio da escola e, sentados, visualizarão e manusearão régua, blocos lógicos, lixas de parede, algodão, esponjas e um círculo cromático impresso (DONDIS, 2015). Em geral, os alunos de quinto ano já utilizaram régua e blocos lógicos em atividades de rotina, por isso, acredito que não será um desafio manusear e reconhecer esses objetos.



Fonte: Dondis (2015, p. 67).

A professora entregará as régua para que os alunos as manuseiem e realizará os seguintes questionamentos e solicitações:

- Para que serve esse objeto que vocês possuem em suas mãos?
- Se posicionarmos esse objeto em pé, que posição (horizontal ou vertical) temos?

- Se posicionarmos esse objeto deitado, que posição encontramos?
- De que outras formas é possível posicionar o objeto?
- Qual é o início desse objeto? E o final? Ele está posicionado em suas mãos da direita para a esquerda ou da esquerda para a direita?
- Além da régua, em que outros lugares podemos observar linhas?
- É possível observar linhas em imagens? Em que tipo de imagem? Como essas linhas podem aparecer?
- No ambiente em que estamos, onde é possível observar linhas? Quais as posições delas?
- Em seus desenhos e produções, que tipo de linha você costuma usar mais (retas (horizontais, verticais diagonais), sinuosas)? Por que isso acontece?

Durante a conversa, as respostas dadas pelos alunos encaminharão a reflexão acerca da possibilidade da leitura de linhas horizontais, verticais, diagonais e sinuosas em imagens.

Na sequência, os alunos, em grupo, manusearão os blocos lógicos, que, além de oferecerem subsídios para a compreensão acerca das diferentes formas geométricas, também apresentam as cores primárias. As seguintes questões servirão de base para a compreensão sobre as cores e as formas lidas em imagens:

- O que temos em mãos?
- Quais são as formas geométricas identificadas nos blocos?
- Quais são as cores dos blocos lógicos?
- Você já percebeu que podemos relacionar as imagens às formas geométricas?
- Se lêssemos uma fotografia de uma caixa de madeira, a que formas geométricas, possivelmente, a relacionaríamos?
- Quais são as formas geométricas que podemos identificar no ambiente em que estamos?
- Vamos citar as cores que vemos neste ambiente?
- Quais são as formas geométricas mais presentes no seu dia a dia? Ao pensar nelas, você tem alguma sensação ou sentimento? Qual?

Depois, a professora pedirá que todos os alunos experimentem tocar nas lixas, nas esponjas e nos pedaços de algodão e realizará perguntas, cujas respostas servirão de alicerce para que os alunos compreendam a textura como um elemento que pode ser reconhecido ou apreciado tanto pela visão quanto pelo tato (DONDIS, 2015).

- Quando tocamos o algodão e a esponja, quais são as sensações que temos? Qual deles é mais macio? Como percebemos isso?
- Vocês sabiam que essas sensações que temos é porque sentimos através do tato?
- Vocês já ouviram falar em textura? O que é isso?
- Neste momento, podemos alcançar as nuvens e tocá-las?
- Se não podemos tocar as nuvens, é possível imaginar qual sua textura?
- Qual seria a textura das nuvens?
- Vamos pensar qual seria a textura das paredes da escola, sem tocá-las?
- Sem tocar em nada, que outras texturas percebemos no ambiente em que estamos?
- As texturas apresentadas podem ser relacionadas a outras coisas do seu cotidiano? Quais são elas? Que sensações despertam?

Além dos objetos citados anteriormente, será apresentado, de forma impressa em folha A3, um círculo cromático para que a turma visualize algumas possibilidades de cores e tonalidades. Abaixo elenco as questões norteadoras da reflexão acerca da variedade de cores existentes e da gradação de tons que podem ser lidos em uma imagem.

- Qual é o sentido que nos faz perceber as cores?
- Quais são as cores demonstradas neste círculo cromático?
- Você sabe o que quer dizer cromático? Obs.: Se nenhum aluno conseguir responder a essa questão, para que a reflexão aconteça, a turma buscará o significado dessa palavra em um dicionário.
- Além das cores do círculo cromático, existem outras? Quais são elas?
- De acordo com o círculo cromático, qual a diferença entre o laranja e o laranja-avermelhado?

- Vocês sabem o que são tons de uma mesma cor? Exemplifiquem.
- Nós já observamos as cores do ambiente. Dentre essas cores, quais estão apresentadas mais de uma vez, mas em tons diferentes?
- Você tem preferência por alguma cor? Qual? Por quê?
- Que sensações ou sentimentos são despertados em você por essa cor?

Em continuidade à atividade, a professora encaminhará alguns questionamentos para que a turma reflita sobre os diferentes ângulos em que uma imagem pode ser registrada.

- Vocês sabem o que é um ângulo?
- Neste círculo em que estamos organizados, qual é a posição de cada um em relação ao colega/professora? Obs.: Será solicitado aos alunos que nomeiem quem está a sua direita, a sua esquerda, a sua frente.
- Se fôssemos fotografar alguém do círculo, qual seria o ângulo (de baixo, de cima, de lado, de frente)?
- Vocês sabem o que é “selfie”?
- Você já fez uma “selfie”?
- Geralmente, que objeto é utilizado para esse tipo de fotografia?
- Que ângulo é melhor para esse tipo de registro?
- De que ângulo você gosta ou gostaria de ser fotografado?

Para finalizar a primeira parte da atividade, a professora encaminhará os alunos à reflexão acerca da importância da luz para a formação da imagem, pois realizará algumas perguntas e as respostas serão a base para a compreensão da turma sobre o tema.

- Se estivéssemos no escuro absoluto, o que seria possível enxergar?
- Em nossas casas, à noite, por que ligamos as luzes?
- Vocês já perceberam que alguns ambientes são mais claros e outros mais escuros? Por que isso acontece?
- Neste ambiente, é possível enxergar o que há com clareza? Por que isso acontece?
- O que precisamos para registrar uma fotografia à noite? Por quê?
- Vocês já observaram em fotos e em outras imagens que algumas são mais claras e outras mais escuras? Por que isso acontece?

- Que sentimentos ou sensações a luz e a escuridão trazem a vocês?

Na sequência, os alunos serão encaminhados ao laboratório de informática para a análise das imagens abaixo, as quais serão projetadas e poderão ampliar a compreensão da turma sobre a possibilidade de leitura de uma fotografia a partir dos seguintes elementos: cores, tonalidades, formas, linhas, ângulos, texturas e luz. Os questionamentos foram elaborados como forma de encaminhar o olhar do aluno aos elementos constitutivos da imagem fotográfica e à produção de sentidos. Entretanto, também serão consideradas outras leituras e possibilidades apresentadas pelos alunos.

Imagem 1 – Sheila, São Paulo, 2010



Fonte: Boris Kossoy (2010).

Serão realizados alguns questionamentos aos alunos, os quais encaminharão a leitura das cores, das tonalidades e do ângulo em que a fotografia foi registrada.

- O que vemos na imagem?
- Quais são as cores que vemos na fotografia?
- Alguma das cores aparece em tons diferentes na imagem?
- De que ângulo o fotógrafo registrou a imagem (de cima, de baixo, de frente, mais para o lado direito, mais para o lado esquerdo)?
- Que sensações ou sentimentos essa imagem nos desperta? Por quê?

Imagem 2 – Periferia, São Paulo, 1969



Fonte: Boris Kossoy (1969).

A leitura da imagem acima buscará encaminhar o olhar do aluno às formas e às linhas identificáveis na fotografia, às cores e técnicas de registro, além de levá-lo à reflexão das diferentes condições de vida das pessoas. As questões abaixo encaminharão a leitura:

- Que vemos na imagem?
- Podemos identificar círculos na imagem? Onde eles estão?
- Podemos ver quadrados na fotografia? E retângulos? Onde eles estão?
- Podemos ler triângulos na imagem? Onde eles estão?
- Que outras formas percebemos na imagem?
- Quais são as cores presentes na fotografia?
- Vocês já viram fotografias como essa em preto e branco?
- Como vocês imaginam que esse tipo de fotografia seja produzido?
- Apontem as linhas (horizontais, verticais, diagonais) percebidas na fotografia.
- Possivelmente, como vive o menino da imagem? Como chegamos a esse pensamento?
- A ausência de cores vibrantes nos causa alguma sensação? Qual?
- A imagem como um todo proporciona que sentimentos ou sensações?

Imagem 3 – México, 2002



Fonte: Boris Kossoy (2002).

A leitura da fotografia acima será pautada em alguns questionamentos da professora e servirá de base para que os alunos percebam as cores, as tonalidades e a importância da luz na produção da imagem.

- O que vemos na fotografia?
- Quais são as cores que vemos?
- Qual é a cor predominante na fotografia?
- Quais são os tons percebidos dessa cor na imagem?
- Em quais partes a imagem é mais clara e em quais é mais escura?
- Por que isso acontece?
- Em que hora, supostamente, essa imagem foi registrada?
- Se a captura da imagem fosse à noite e não houvesse luz artificial, o que veríamos?
- A que sensações ou sentimentos somos remetidos por essa imagem?
- Para que poderíamos utilizar o espaço registrado pela imagem, se estivéssemos lá? Como seria esse momento?

Imagem 4 – Fotografia do arquivo da professora, produzida por alunos em 2019.



Fonte: Matos (2019).

Os questionamentos realizados pela professora encaminharão a leitura dos alunos à percepção da luz, das cores e das texturas presentes na fotografia.

- O que vemos na imagem?
- Vocês reconhecem esse lugar e esse animal? Onde é e de que animal se trata?
- Quais são as cores lidas na fotografia?
- Qual dessas cores chamou mais a sua atenção? Por quê?
- O que faz com que as cores e outros elementos apareçam de forma tão clara na imagem?
- Na imagem, como está a grama do pátio da escola? Qual sua textura?
- Qual a textura do céu fotografado?
- Qual a textura da crina do cavalo?
- Quando vemos essa imagem, que sensações ou sentimentos são despertados em nós?
- Como você se sente nesse ambiente?

Além da leitura a partir do enfoque dado pela professora, a fim de apresentar aos alunos algumas estratégias de leitura da imagem, será explicitado que os elementos básicos de leitura podem ser todos explorados em uma mesma fotografia.

Na sequência, os alunos receberão instruções básicas de utilização da câmera fotográfica que será utilizada por eles para registrar, em suas casas,

as imagens de suas famílias (atividade contínua 2). Será explicado aos alunos sobre:

- O botão de ligar e desligar;
- O botão de *zoom*;
- Os cuidados com o manuseio para conservação do aparelho;
- O carregamento da câmera, pois ela será carregada na escola pela professora.

ATIVIDADE 4

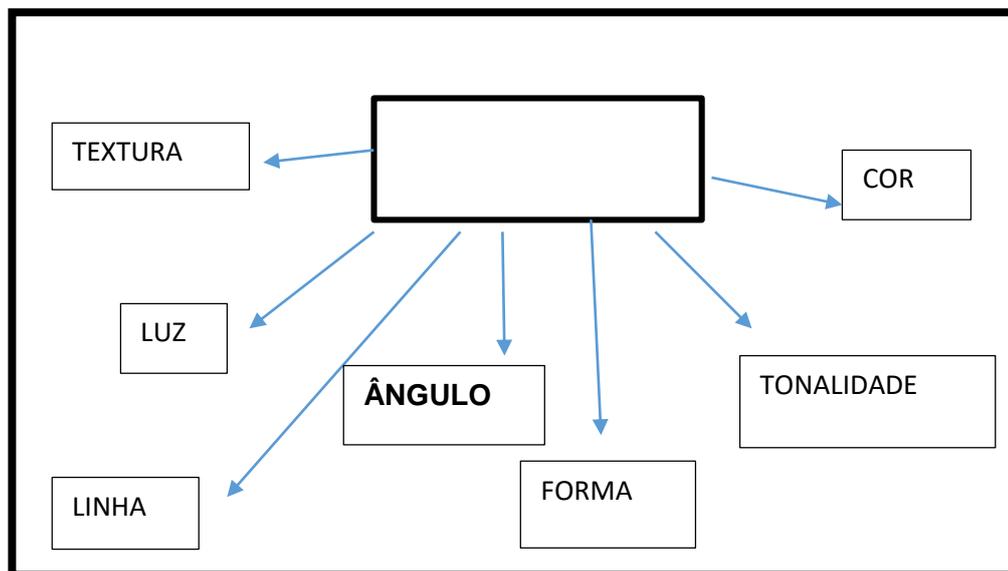
Objetivo da atividade:

- Elaborar cartaz de síntese dos elementos constitutivos da imagem.

Duração: 1 hora/aula

A professora apresentará aos alunos um pedaço de papel pardo de 1,5 m X 1m para a confecção coletiva de um cartaz, o qual conterà, na parte superior central, um retângulo no qual os alunos registrarão o título escolhido para o cartaz. Em tiras de folha A4, serão apresentadas as palavras: cor, tonalidade, ângulo, forma, linha, luz e textura e, conforme a professora for colando as tiras de papel em volta das palavras centrais, os alunos irão, aleatoriamente, citando o que lembram, a partir das atividades anteriores, sobre esses elementos. O próprio aluno que falar o que recorda sobre o elemento registrará o que disse no cartaz.

Exemplo:



O cartaz confeccionado pela turma ficará exposto em sala de aula e será utilizado como recurso auxiliar à retomada dos elementos constitutivos da imagem durante as leituras e conversas sobre o tema.

ATIVIDADE 5

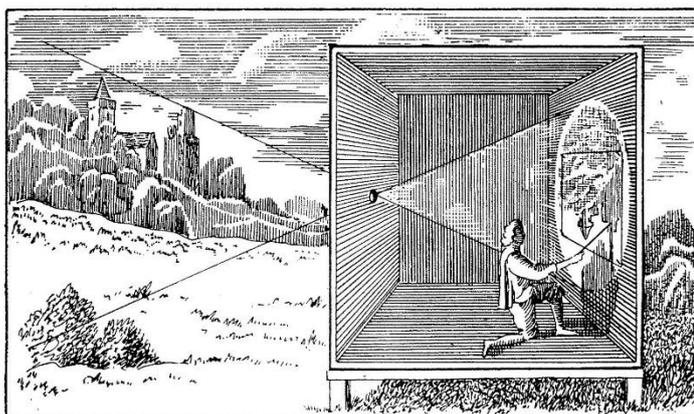
Objetivo da atividade:

- Explicitar aos alunos breve história da fotografia e a evolução dos instrumentos de registro de imagem.

Duração: 2 horas/aula

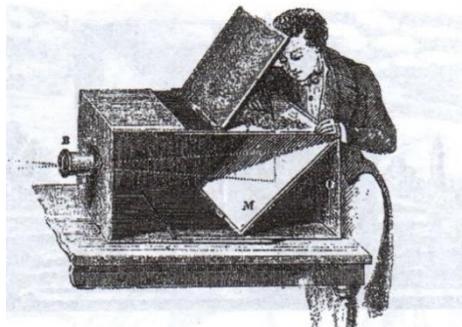
Será relatada aos alunos breve história da fotografia, baseada em Amar (2018). Apresento abaixo a história que será contada aos alunos. O texto foi adaptado à linguagem própria de alunos do quinto ano e foram abordadas as informações que julguei mais importantes e fundamentais para a compreensão dos alunos sobre a história da fotografia. Pretendo que, no momento em que a história for contada, os alunos interajam e expressem suas ideias e posições sobre o tema. Serão apresentadas imagens aos alunos para que sejam lidas e integradas à história da fotografia contada. Os textos de imagem utilizados para a contação da história constam abaixo.

Máquina de desenhar da antiguidade



Fonte: Instituto de Arte & Cultura Garatuja (2013).

Câmara escura do século XVIII



Fonte: Amar (2018, p. 13).

Daguerreótipo, câmara inventada por Louis-Jacques Mandé
Daguerre



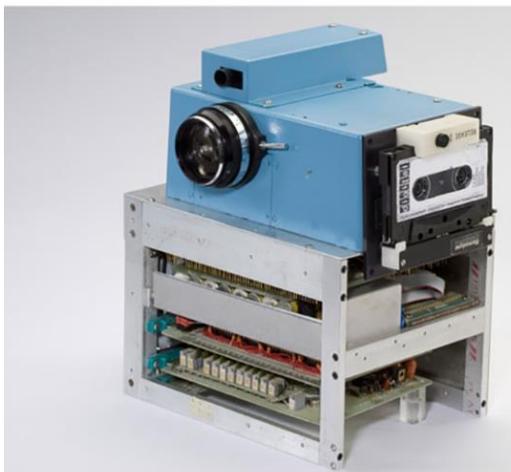
Fonte: Vicente (2017).

Câmera Kodak de 1888



Fonte: Blog e Mania ([20--?]).

Primeira Câmera digital (1975)



Fonte: Lorenti (2008).

Câmera digital usada a partir de 2000



Fonte: Fiszman (2015).

Câmera fotográfica no celular



Fonte: Machado (2016).

Antes de contar a história da fotografia aos alunos, serão realizados os seguintes questionamentos como forma de mobilizar os conhecimentos

prévios dos estudantes sobre o tema:

- a) Você costuma fotografar?
- b) O que você fotografa?
- c) Que aparelho você usa para fazer esse registro?
- d) O que você faz com as fotografias depois do registro?
- e) O que você sabe sobre a história da fotografia?

História da fotografia (Texto baseado na obra de Amar, 2018)

Há muito tempo, o homem sentia a necessidade de reproduzir imagens de objetos que já existiam e, para isso, criou as máquinas de desenhar. Essas máquinas eram enormes, do tamanho de uma caixa de geladeira, e nelas havia um buraco por onde a luz passava, e o homem, posicionado dentro dessa caixa, podia reproduzir a imagem copiando-a em papel.

Essa caixa, a máquina de desenhar, foi sendo aperfeiçoada por anônimos, pessoas que não sabemos quem são, e foi um francês chamado Claude Niépce que, em 1826, depois de muitas tentativas frustradas, conseguiu fazer a primeira fotografia. Para isso, ele usou aquela mesma máquina de desenhar, mas ela estava mais atualizada e já se chamava *câmara obscura*. *Câmara obscura* é um termo em latim que em português quer dizer *câmera escura*.

Claude Niépce estava passando por dificuldades financeiras e acabou entregando o seu invento a Louis-Jacques Mandé Daguerre, que também se dedicou bastante para aperfeiçoar o aparelho. Em 1839, Daguerre apresentou o seu aparelho, o daguerreótipo, que era a câmera escura aperfeiçoada.

Naquela época, as fotografias demoravam algumas horas para serem produzidas, e também eram muito caras. Por isso, só quem tinha muitas posses podia fazer uma fotografia sua ou comprar uma.

Dessa época até hoje, o processo fotográfico foi passando por muitas transformações. Surgiu a máquina de filme em 1888, a máquina Kodak, aquela que o fotógrafo precisava aproximar o rosto da câmera e fechar um olho para tentar focar com o outro na imagem. Você já viu uma dessas?

Depois surgiram as câmeras digitais (a primeira também foi da marca Kodak em 1975) que possibilitaram a visão por meio de uma tela. E hoje temos

tanta tecnologia que nossas câmeras estão dentro dos telefones celulares e, com elas, é fácil e rápido fotografar quase que a todo instante.

A compreensão dos alunos em relação ao que foi relatado será verificada a partir de um diálogo mediado pela professora, através dos questionamentos:

- f) Das informações apresentadas, você já conhecia alguma delas? Qual?
- g) Quem gostaria de recontar oralmente para a turma o que compreendeu sobre a história da fotografia?

ATIVIDADE 6

Objetivo da atividade:

- Confeccionar e utilizar uma câmera escura com a finalidade de experimentar o processo de formação da imagem.

Duração: 3 horas/aula

A turma confeccionará uma câmera escura (experiência sobre a formação de imagem) com uma caixa de papelão, fita adesiva, papel branco e tecido. O vídeo que traz instruções sobre a construção da câmera escura está disponível no endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=9JBs4Tsd6E&t=184s>.

Após a confecção da câmera escura, os alunos, no pátio da escola, visualizarão imagens estáticas e imagens em movimento através desse instrumento e reproduzirão as imagens, por meio de desenhos, em folhas de papel. Todos os alunos terão a oportunidade de ver as imagens de dentro do objeto construído.

Em sala de aula, será fomentado um debate entre os alunos sobre a fotografia, como era feito o registro antes, que materiais eram utilizados, quais as evoluções percebidas pelos alunos e de que forma os registros são feitos atualmente. Para esse debate, espero que os alunos utilizem os conhecimentos prévios desenvolvidos, sobretudo, nas atividades anteriores. Além da relação histórica trazida pelo debate, será solicitado aos alunos que compartilhem com a turma as imagens produzidas e comentem quais foram as sensações que tiveram dentro da caixa, que imagens conseguiram

visualizar, como reproduziram suas próprias imagens e o que não foi possível ver com nitidez.

ATIVIDADE 7

Objetivo da atividade:

- Elaborar linha do tempo da história da fotografia a partir de texto multimodal.

Duração: 2 horas/aula

Serão retomadas oralmente as informações que os alunos lembram sobre a história da fotografia, destacando as mudanças que ocorreram nas ferramentas de registro de imagens.

A história da fotografia contada aos alunos, na atividade 5, será dividida conforme a apresentação abaixo.

História da fotografia

1) Há muito tempo, o homem sentia a necessidade de reproduzir imagens de objetos que já existiam e, para isso, criou as máquinas de desenhar. Essas máquinas eram enormes, do tamanho de uma caixa de geladeira, e nelas havia um buraco por onde a luz passava e o homem, posicionado dentro dessa caixa, podia reproduzir a imagem copiando-a em papel.

2) Essa caixa, a máquina de desenhar, foi sendo aperfeiçoada por anônimos, pessoas que não sabemos quem são, e foi um francês chamado Claude Niépce que, em 1826, depois de muitas tentativas frustradas, conseguiu fazer a primeira fotografia. Para isso, ele usou aquela mesma máquina de desenhar, mas ela estava mais atualizada e já se chamava *câmara obscura*. *Câmara obscura* é um termo em latim que em português quer dizer *câmera escura*.

3) Claude Niépce estava passando por dificuldades financeiras e acabou entregando o seu invento a Louis-Jacques Mandé Daguerre, que também se dedicou bastante para aperfeiçoar o aparelho. Em 1839, Daguerre apresentou o seu aparelho, o daguerreótipo, que era a câmera escura aperfeiçoada. Naquela época, as fotografias demoravam algumas horas para

serem produzidas, e também eram muito caras. Por isso, só quem tinha muitas posses podia fazer uma fotografia sua ou comprar uma.

4) Dessa época até hoje, o processo fotográfico foi passando por muitas transformações. Surgiu a máquina de filme em 1888, a máquina Kodak, aquela que o fotógrafo precisava aproximar o rosto da câmera e fechar um olho para tentar focar com o outro na imagem. Você já viu uma dessas?

5) Depois surgiram as câmeras digitais (a primeira também foi da marca Kodak em 1975) que possibilitaram a visão por meio de uma tela. E hoje temos tanta tecnologia que nossas câmeras estão dentro dos telefones celulares e, com elas, é fácil e rápido fotografar quase que a todo instante.

Os alunos serão divididos em cinco grupos e cada grupo receberá impressa uma parte da história, uma cartolina e as imagens mostradas, enquanto a história foi contada, em forma de quebra-cabeças. Na cartolina, será anexado o trecho da história e serão montadas as imagens correspondentes. Na sequência, os alunos montarão um cartaz coletivo, em papel pardo, anexando os desenhos e os fragmentos escritos da história da fotografia, o que resultará numa linha de tempo composta por texto multimodal. Após a montagem do cartaz, os alunos deverão escolher um título para ele. O trabalho será exposto em um dos corredores da escola para que os alunos de outras turmas, professores, funcionários e pais que transitem nesse ambiente possam visualizá-lo.

ATIVIDADE 8

Objetivo da atividade:

- Realizar a leitura das imagens produzidas durante as atividades 3, 4, 5, 6 e 7 do bloco 1.

Duração: 2 horas/aula

Esta atividade é parte da atividade contínua 1, pois os alunos fotografarão as etapas do trabalho e realizarão a exposição e leitura dessas imagens com base nos questionamentos apontados na descrição detalhada da atividade. A leitura das imagens produzidas durante o primeiro bloco oportunizará aos alunos a retomada e a síntese dos conhecimentos que foram construídos durante o período.

O primeiro bloco de atividades é iniciado pela averiguação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre os temas desenvolvidos ao longo dos blocos. Percebo que reconhecer o que o aluno já sabe acerca de diferentes assuntos possibilita ao professor repensar e refletir sobre os encaminhamentos do seu planejamento de forma mais aprofundada. Ademais, os conhecimentos trazidos pelos estudantes servem de ponto de partida para a implementação de uma série de atividades. Nesse sentido, o professor, ao logo da execução de suas aulas, enxerga com clareza as mudanças de postura, os posicionamentos críticos e a forma como os conhecimentos vão sendo construídos.

No caso da atividade 1, a ideia é perceber o que os alunos concebem como leitura, que tipo de leituras fazem e se percebem o quanto leem ou não, o que conhecem sobre fotografia e o que entendem por família.

O questionário por escrito da atividade 1 servirá como um recurso, o qual poderá ser periodicamente analisado pelo professor para compreender a ampliação dos conhecimentos dos alunos quanto à leitura de imagem, à fotografia e ao conceito de família. Não consta no planejamento, entretanto, o professor poderia aplicar o mesmo questionário e fomentar o debate inicial ao término da proposta como forma de entender se houve, realmente, ampliação de concepções no que se refere aos temas explorados.

Cabe considerar os momentos de fala dos alunos nas diferentes situações deste planejamento. É possível que algumas crianças não se sintam à vontade para expor suas percepções, já que os temas abordados, provavelmente, serão encarados como novidade pela turma. Nesse sentido, é importante que o professor introduza os assuntos ao aguçar a curiosidade e o pensamento crítico dos alunos, mas levando em consideração as formas de expressão de cada um. Assim, as diferentes compreensões e as opiniões distintas precisam ser entendidas como a oportunidade de construção de sentidos entre os alunos e o professor.

Para que, posteriormente, os estudantes tenham uma base consolidada para a realização das leituras das imagens, o primeiro bloco consiste, também, na exploração dos elementos básicos de leitura do texto imagético. Esse momento representa o fomento ao processo de “letramento visual”, citado neste trabalho, ou seja, ao processo de “aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, sem fugir para outros pensamentos que nada têm a ver com ela” (SANTAELLA, 2015, p. 13).

No caso da leitura de fotografia, existe uma grande possibilidade de se abordar diferentes assuntos ao realizar esse tipo de atividade. Uma fotografia, além de suscitar a descoberta de elementos visuais, poderá encaminhar o estudante a relacionar o conteúdo da fotografia a diversas questões sociais, refletindo e debatendo com seus pares sobre elas. É fundamental considerar a viabilidade de a leitura de uma imagem fotográfica fomentar o pensamento crítico e a mudança de postura dos alunos quando submetidos a diferentes situações.

De acordo com Dondis (2015, p. 3), “o advento da câmera é um acontecimento comparável ao do livro, que originalmente beneficiou o alfabetismo”. A partir desse pensamento, podemos compreender a importância de uma sintaxe da imagem, uma vez que o potencial comunicativo da fotografia precisa ser explorado a fim de encaminhar o estudante à construção de sentidos.

Desse modo, a atividade 2 oportunizará uma organização do trabalho. A elaboração de um cronograma de registro explicitará aos alunos a forma de registro e quem serão os “fotógrafos” de todas as atividades posteriores à atividade 2 do primeiro bloco. Além da participação em todas as etapas do trabalho, pretendo que a experiência de captura de imagem e a leitura dos ambientes, das pessoas e ações sejam oportunidades de o aluno colocar-se como, além de leitor, um criador de texto imagético, no caso, da fotografia.

Em outros contextos educacionais, o cronograma poderá ser afixado no caderno ou agenda dos alunos para que seus responsáveis também possam, de alguma forma, acompanhar os encaminhamentos da implementação da proposta ou de parte dela. Outra possibilidade é a elaboração do cronograma de forma digital, a partir da utilização de diferentes programas de computador ou aplicativos. Há espaços educacionais que utilizam aparelhos celulares e *tablets* em aula como ferramenta de ensino. Nesses casos, esses instrumentos podem ser utilizados para adaptar muitas das atividades deste planejamento.

A proposta de captura de imagens e sua posterior leitura buscam respaldo na perspectiva teórica de Kossoy (2020, p. 19), o qual explicita “que são ilimitadas as possibilidades temáticas e que a criatividade só encontra limites na imaginação do fotógrafo, um filtro cultural”. Sob esse viés, espero que as imagens produzidas pelos alunos, durante a implementação das atividades desenvolvidas na escola, bem como os registros fotográficos feitos em casa, representem um rico conjunto de textos que serão explorados em suas muitas possibilidades.

A atividade 3 vai ao encontro da proposta de Dondis (2015) para a exploração dos elementos básicos da linguagem visual, pois a ideia é a de apresentar elementos, como cor, tom, luz, ângulo, textura, entre outros, por meio de materiais de uso comum na escola, para que, de maneira concreta, os conceitos sejam apreendidos e os sentidos sejam construídos. Uma das estratégias utilizadas, no planejamento, é a de explorar recursos que estão ao alcance dos alunos e que fazem parte de seu cotidiano, pois acredito que, antes de partir para contextos mais distantes, podemos nos fundamentar com os materiais e opções do nosso próprio entorno. As atividades posteriores promovem a leitura desses elementos em diferentes imagens, principalmente, na imagem fotográfica. O uso dos elementos visuais como forma de “conhecimento e compreensão tanto de categorias completas dos meios visuais quanto de obras individuais é um método excelente para explorar o sucesso potencial e consumado de sua expressão” (DONDIS, 2015, p. 52).

Ademais, há a oportunidade, na atividade 3, de percepção e reflexão sobre a importância da luz na formação da imagem. Essa atividade sustenta-se teoricamente em Dondis (2015, p. 30), que elucida o ato de ver como uma resposta à luz. Em continuidade, as leituras de imagens oferecidas pela professora poderão encaminhar a relação entre os elementos trabalhados anteriormente e as partes que constituem as imagens. O reconhecimento e a leitura dos elementos básicos da linguagem visual fazem parte de um processo de construção de sentidos que participam do que, também, se pretende alcançar, ou seja, a análise iconográfica e a interpretação iconológica.

De posse do reconhecimento dos elementos básicos da linguagem visual, o aluno terá condições de buscar a reconstituição do processo que originou a imagem, de analisar seus elementos constitutivos, de identificar o documento em seus aspectos formais, técnicos e históricos, contribuindo, assim, para a análise iconográfica, proposta por Kossoy (2020). Embora a análise iconográfica seja carregada de pertinente construção de sentidos, é necessário retomar a ideia de que ela encontra-se no meio do caminho para uma leitura mais profunda da fotografia, como afirma Kossoy (2020), a interpretação iconológica, ou seja, a busca por uma leitura mais profunda da fotografia, como uma atividade de “compreensão do documento em seu contexto espacial e temporal” (KOSSOY, 2020, p. 129), a averiguação das condições em que a imagem foi produzida e a “recuperação de diferentes camadas de significação (estética, ideológica e cultural) visando iluminar

micro-histórias implícitas no conteúdo da imagem” (KOSSOY, 2020, p. 129). Enfim, a interpretação iconológica busca a compreensão da realidade interior da imagem fotográfica.

Minha experiência em sala de aula aponta para a necessidade do uso de materiais concretos em atividades voltadas, principalmente, aos anos iniciais do Ensino Fundamental, porque a faixa etária dos alunos dessa etapa de ensino exige o manuseio e o contato com diferentes objetos, uma vez que a capacidade de abstração dos alunos está em pleno desenvolvimento. Este planejamento opta pelo uso constante de materiais concretos, o que não impede o professor de adaptar as atividades e, por exemplo, criar *slides* ou outros instrumentos para apresentar à turma os componentes básicos da linguagem visual.

Ademais, a elaboração de um cartaz, na atividade 4, para ser exposto em sala de aula servirá como recurso de retomada pela turma dos elementos pertinentes à leitura de imagem. O cartaz poderá ser retomado em diferentes momentos para elucidar o reconhecimento dos elementos constitutivos da imagem. O planejamento apresenta um modelo preestabelecido de cartaz, o que não impede que ele seja confeccionado de diferentes formas e pela exploração das habilidades manuais apresentadas pelos alunos. Os recursos visuais em sala de aula representam a oportunidade de o aluno retornar aos temas trabalhados, retomando-os em sua memória e consultando-os sempre que necessário.

Outra possibilidade para a retomada de temas e conceitos trabalhados em sala de aula é de o professor elaborar jogos que tratem do que se pretende recuperar, como jogo da memória, bingo, quebra-cabeça, circuitos didáticos, entre outros.

Acredito que a história da fotografia encaminhará os estudantes à reflexão das transformações dos instrumentos de registro de imagem e da compreensão sobre os avanços tecnológicos. Embora os alunos, em sua maioria, manuseiem aparelhos celulares e, possivelmente, já tenham registrado imagens fotográficas por meio desses instrumentos, a partir da percepção sobre as mudanças e a evolução das formas de registro da imagem, possivelmente, será ampliada, a partir das atividades implementadas, a forma como a própria fotografia é entendida por eles.

A apresentação da história da fotografia foi planejada para que os alunos, a partir de uma conversa, compreendam como o processo de evolução dos instrumentos de registros ocorreu e, juntamente com o diálogo, leiam imagens que

retratam esses materiais, os pioneiros dessas criações tecnológicas, desenvolvendo, assim, a noção de evolução e transformação.

A apresentação da história da fotografia, na atividade 5, planejada para ser contada de forma oral, poderá ser apresentada por meio da apresentação de *slides*, de gravação em vídeo, entre outras formas de acordo com a criatividade do professor e possibilidades da escola, e as imagens poderão, também, ser expostas de mesma forma. Outra possibilidade é a de o professor apenas instigar a curiosidade dos alunos sobre o assunto e solicitar que pesquisem em *sites*, façam suas descobertas e debatam com os demais em aula.

Vale salientar que a oportunidade de confecção da câmera escura e a experimentação do processo de formação de imagem, na atividade 6, provavelmente, envolverão a turma, e o professor precisará articular as funções para que todos participem em semelhantes proporções. Esse é um exemplo de atividade que demanda tempo considerável para sua implementação, portanto é fundamental uma organização e separação prévia e cuidadosa do material a ser utilizado.

O planejamento de confecção da câmera escura contempla utilização de materiais recicláveis para esse fim. Essa ideia está voltada ao incentivo que poderá ser promovido entre os alunos sobre a importância de reutilizarmos materiais em busca do desenvolvimento sustentável do planeta. Mesmo assim, para cada contexto, essa confecção poderá ser repensada, pois é possível criar a câmera escura com madeira, cartões de alta resistência, placas de fibra, entre outros materiais.

No que se refere à atividade 7, a construção da linha do tempo sobre a história da fotografia proporcionará um momento mais lúdico, no qual os alunos poderão retomar a noção de processo de transformação dos aparelhos de registro e a ordem cronológica em que os fatos ocorreram, por meio da exploração de um texto multimodal, com base em um quebra-cabeças. É pertinente reconstruir a história da fotografia com os alunos para que, entre outras habilidades, compreendam a sua importância no reconhecimento de outras realidades e na descoberta de “outro mundo”, como ressalta Kossoy (2018).

Vale dizer que as noções de tempo da representação e tempo da criação (KOSSOY, 2014) respaldam o planejamento da atividade 8 do bloco 1, a qual faz parte das atividades contínuas. A ação de registrar um momento, uma cena, por meio de um aparelho de registro, no caso, uma câmera fotográfica, representa, segundo Kossoy (2014), o tempo da criação, o qual “se refere ao próprio fato, no momento em

que este se produz, contextualizado, social e culturalmente” (KOSSOY, 2014, p. 134). Já o tempo da representação pode ser entendido como a possibilidade de retomada de uma cena passada, ou seja, nesse tempo, fatos ocorridos podem ser retomados por meio do registro fotográfico.

Nos instantes em que os alunos produzirem suas imagens, a partir de seus filtros culturais, haverá a consideração de um momento importante, o tempo da criação, o qual possibilitará o tempo da representação, permitindo, pelos alunos, a retomada e a leitura desses fragmentos do passado em sala de aula, uma vez que “toda imagem fotográfica tem atrás de si uma história” (KOSSOY, 2014, p. 156).

O primeiro bloco representa a busca pela formação de uma base para a sistematização da leitura da imagem fotográfica por meio da explicitação das estratégias específicas para esse fim e a consideração da evolução dos instrumentos de registro de imagem. A qualidade da continuidade das atividades planejadas dependerá dos encaminhamentos dados no primeiro bloco, uma vez que, nesse momento, existe a possibilidade da elaboração de uma base inicial e fundamental sobre os elementos constitutivos da imagem e acerca das primeiras informações sobre a fotografia.

No quadro 3, apresento as atividades do segundo bloco, que fazem uso da fotografia como possibilidade de leitura para a compreensão acerca da história da família e da forma como as pessoas se organizam em comunidade para viver.

Quadro 3 – Segundo bloco de atividades

Tema: A família – história da comunidade por meio da leitura de fotografia
Objetivo do bloco: <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e valorizar a importância da história da família para a construção da comunidade por meio da exploração da fotografia.
ATIVIDADE 1²¹
Objetivo da atividade:

²¹ Esta atividade foi pensada em função da formação do Bairro Simón Bolívar ser relativamente recente, aproximadamente trinta anos, e muitas das famílias dos alunos fazerem parte desse processo desde o início. A Vila Progresso é mais antiga, pois possui cerca de 60 anos de formação, e, por isso, acredito que se obterá um rico material a ser explorado. Saliento que as atividades foram planejadas, inicialmente, para atender a esse contexto específico.

- Planejar de que formas será realizada a investigação de aspectos da formação da(s) comunidade(s) em que a escola está inserida e das famílias das localidades.

Duração: 2 horas/aula

Será proposto aos alunos que realizem uma entrevista oral com uma pessoa de sua família. As questões serão elaboradas em aula pela turma e os alunos deverão coletar fotografias familiares, já existentes em álbuns ou em arquivos familiares, e elas serão exploradas em sala de aula.

Embora as questões devam ser elaboradas pela turma, elenco abaixo algumas possibilidades de questionamentos:

- a) Quando o(a) senhor(a) chegou nesta comunidade?
- b) Quem eram as pessoas que já viviam no bairro quando o(a) senhor(a) chegou aqui?
- c) Quem eram os membros da sua família naquela época?
- d) Como a sua família foi se transformando?
- e) Como as famílias do bairro foram se modificando?
- f) Como eram as formações familiares do bairro quando ele foi criado?
- g) Quais são as formas como as pessoas vivem hoje no bairro?
- h) É possível considerar essas formações como sendo família?

Os alunos registrarão por escrito as respostas do entrevistado.

Esta listagem de questionamentos não é exaustiva, pois outras possibilidades serão consideradas a partir da participação dos alunos.

Os alunos solicitarão aos entrevistados fotografias das famílias de diferentes momentos de suas vidas naquela comunidade e levarão para a sala de aula. No ato da coleta desses materiais, os alunos fomentarão o resgate da memória do entrevistado e buscarão informações acerca do contexto de produção das imagens, questionando quem são as pessoas que aparecem na fotografia, quando e onde o registro foi feito, por que a imagem foi elaborada, quem foi o fotógrafo, quem mais poderia estar na fotografia. Essas informações deverão ser anotadas pelos alunos enquanto fazem esse resgate com seus familiares. As fotografias deverão ser comentadas pelo entrevistado e anexadas à entrevista.

ATIVIDADE 2

Objetivo da atividade:

- Ler as fotografias em que as famílias dos alunos são retratadas.

Duração: 2 horas/aula

Esta atividade é parte da atividade contínua 2, pois os alunos fotografarão suas famílias e realizarão, com a turma, a leitura dessas imagens, de acordo com as questões apresentadas na descrição detalhada da atividade.

ATIVIDADE 3

Objetivo da atividade:

- Discutir e refletir acerca da história de formação da(s) comunidade(s) em que se situa a escola e da composição das famílias, além de realizar a leitura da imagem fotográfica.

Duração: 2 horas/aula

Em sala de aula, os alunos socializarão com os colegas os resultados das entrevistas e farão um paralelo entre as informações, apontando quais convergem e quais divergem em relação à formação da(s) comunidade(s) e à composição das famílias. Além disso, faremos a leitura das imagens fotográficas coletadas na(s) comunidade(s). As questões básicas que nortearão as leituras serão as apresentadas abaixo.

- O que é possível ver/ler na imagem?
- Quais são as cores vistas na imagem?
- Quais as tonalidades mais claras e mais escuras?
- É possível notar a gradação dos tons na imagem?
- É possível perceber texturas nas imagens? Quais são elas?
- Que sensações temos a partir das texturas?
- Quais são as linhas identificáveis na imagem?
- Quais formas geométricas são vistas na fotografia?
- A partir de que ângulo a imagem foi registrada?
- Quem são as pessoas retratadas?
- Quais as características físicas das pessoas das imagens? E as emocionais? Como é possível saber/perceber ou supor isso?
- O que elas estavam fazendo quando a imagem foi capturada?
- Quem da turma conhece essas pessoas?
- Elas são da família de qual aluno(a) da turma?

- Que lugar foi escolhido para a captura da imagem?
- Que posições essas pessoas ocupam na imagem (direita, esquerda, mais para frente, etc.)?
- Essa imagem foi produzida quando? Como é possível perceber isso?
- Quem, provavelmente, fotografou a imagem?
- Qual seria o objetivo em realizar esse registro?
- O que tem nesse lugar além daquilo que podemos ver? Quem (re)conhece esse lugar?
- A partir da imagem, é possível dizer que são os membros dessa família? Quem, supostamente, é o fotógrafo?
- Essas pessoas foram fotografadas em posições espontâneas ou posaram intencionalmente para o registro?
- Quais são as fotografias mais antigas e quais são as fotografias mais modernas? Como é possível perceber isso?
- Quais são as modificações nas famílias que podem ser percebidas pela leitura das imagens?
- Qual o contexto em que se formou essa família?
- Alguém da sala poderia contar a história de formação desse grupo?
- Como e quando essa família veio morar na comunidade?
- Como vivem essas pessoas?
- Que outras pessoas fazem ou fizeram parte dessa família?
- A partir da leitura das imagens, o que você entende por família?

Obs.: Esta lista de questionamentos não é exaustiva, pois outras questões poderão ser acrescentadas pelos próprios alunos a partir de suas leituras de imagem.

ATIVIDADE 4

Objetivo da atividade:

- Elaborar roteiro de perguntas que será utilizado em entrevista com um dos moradores mais antigos da(s) comunidade(s).

Duração: 1 hora/aula.

A turma organizará um roteiro de perguntas que será utilizado em uma entrevista com um morador antigo da(s) comunidade(s) em que se situa a escola (a ser definido). Convidaremos o morador para uma conversa com os

alunos sobre suas percepções acerca das modificações das famílias e da comunidade de que faz parte.

Os alunos serão orientados a pensarem nas perguntas a partir das questões utilizadas nas entrevistas individuais (atividade 1 do bloco 2), e em outras questões que a turma considerar pertinentes. Ademais, no ato do convite ao morador, será solicitado que ele leve para a escola fotografias representativas das famílias na comunidade.

ATIVIDADE 5

Objetivo da atividade:

- Ler as fotografias em que as famílias dos alunos são retratadas.

Duração: 2 horas/aula

Esta atividade é parte da atividade contínua 2, pois os alunos fotografarão suas famílias e realizarão, com a turma, a leitura dessas imagens, de acordo com as questões apresentadas na descrição detalhada da atividade.

ATIVIDADE 6

Objetivo da atividade:

- Reconhecer aspectos importantes da formação da comunidade em que vivem e das famílias que ali moram.

Duração: 2 horas/aula.

Será realizada entrevista com um dos moradores mais antigos da(s) comunidade(s) em que se situa a escola. Na ocasião, direcionaremos a conversa para a ampliação do conceito de família dos envolvidos.

A turma receberá o(a) convidado(a) para a conversa sobre as modificações na comunidade de que faz parte e nas famílias. Será solicitado aos alunos que, além de realizarem as perguntas, anotem as informações que considerarem mais pertinentes. O momento será gravado em áudio e vídeo para que, se necessário, a turma recupere as informações fornecidas. As fotografias trazidas serão lidas pela turma juntamente ao morador que poderá contextualizá-las durante a entrevista, resgatando aspectos de sua memória. Além disso, será solicitado ao morador que deixe o material na escola para a realização de atividade posterior. A leitura dessas imagens será baseada na análise iconográfica e na interpretação iconológica e intermediada por meio das questões:

- Quais são as fotografias trazidas pelo(a) senhor(a)?
- Quem são as pessoas que aparecem nas imagens?
- Essas pessoas fazem parte da mesma família?
- Que posições essas pessoas ocupam nas famílias (pai, mãe, filho, irmão, etc.)?
- Essas imagens foram produzidas quando?
- Essas famílias continuam da mesma forma de quando foram registradas ou se modificaram? Que modificações ocorreram?

ATIVIDADE 7

Objetivo da atividade:

- Refletir acerca das informações obtidas em entrevista realizada na atividade anterior e socializá-las com a turma.

Duração: 1 hora/aula

Em sala de aula, os alunos retomarão os registros escritos da entrevista e socializarão com os colegas as percepções que tiveram. A professora fomentará a discussão a partir das questões:

- a) Quem é o entrevistado?
- b) Quando essa pessoa chegou na comunidade?
- c) Que famílias chegaram na comunidade depois da chegada do entrevistado?
- d) Onde estão essas pessoas hoje?
- e) Como eram essas famílias?
- f) Que transformações ocorreram nas famílias?
- g) Que modificações ocorreram na comunidade?
- h) Como são as famílias que residem na comunidade hoje?

Além dessas questões, outras poderão surgir a partir da condução da entrevista, pois tanto o(a) morador(a) quanto os alunos poderão levantar novas situações ou assuntos para a conversa.

ATIVIDADE 8

Objetivo da atividade:

- Realizar a leitura das imagens produzidas durante as atividades 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 do bloco 2.

Duração: 2 horas/aula

Esta atividade é parte da atividade contínua 1, pois os alunos fotografarão as etapas do trabalho e realizarão a exposição e leitura dessas imagens com base nos questionamentos apontados na descrição detalhada da atividade. A leitura das imagens produzidas durante o segundo bloco oportunizará aos alunos a retomada e a síntese dos conhecimentos que foram construídos durante o período.

Fonte: Matos (2021).

O segundo bloco de atividades considera a construção de uma base inicial acerca das estratégias de leitura de imagem entre os alunos, por isso, entre outras propostas, fomenta a continuidade de uma leitura sistematizada de imagens.

A busca pela história familiar a partir da análise do cotidiano e por aspectos da memória, inicialmente, consideram a história de formação da própria comunidade onde vivem os alunos. Uma das comunidades para a qual a proposta foi pensada é relativamente jovem e é muito provável que os idosos e alguns adultos, moradores da comunidade, tenham acompanhado a evolução e as transformações locais desde a formação inicial do bairro. A outra comunidade possui moradores muito antigos que, provavelmente, apresentarão informações relevantes para a pesquisa. Vale frisar que muitos alunos da escola para a qual a proposta foi pensada possuem grau de parentesco entre si, ou seja, possuem irmãos, primos e até mesmo tios em suas turmas ou em turmas distintas.

A ideia de buscar informações que retomem aspectos do passado da comunidade e das famílias, a partir de fatos registrados na memória dos alunos e dos seus familiares e no registro fotográfico está sustentada em Kossoy (2014), pois o autor afirma que a memória do homem e de seus feitos mantém-se de distintas maneiras graças à imagem fotográfica registrada ao longo do tempo. Assim, os relatos gerados em entrevistas com familiares e moradores servirão de material de análise e reflexão, os quais se associarão à leitura de fotografias para uma profunda construção de sentidos.

A investigação inicial acerca das transformações familiares se dará com a entrevista dos alunos com algum membro de suas famílias. Embora a atividade 1 do bloco 2 elenque uma série de possibilidades de questões para a entrevista, os alunos poderão coletivamente elaborar suas próprias questões, uma vez que o professor deve considerar, entre outros aspectos, o que os alunos desejam descobrir com a

entrevista. Neste ponto, é importante que o professor dê autonomia aos estudantes na elaboração das questões, mas encaminhe o foco da turma ao desenvolvimento e à transformação da comunidade sob a ótica da influência das formações familiares para essas mudanças.

Ainda na atividade 1, os alunos coletarão fotografias da família de diferentes momentos e haverá a tentativa de resgate da memória do entrevistado, o qual poderá situar a imagem no tempo e no espaço, informar outros aspectos que lhe pareçam convenientes, como a situação da gênese fotográfica, quem são os fotografados e o contexto além do exposto no plano aparente da imagem. De acordo com Santaella (2015), embora, muitas vezes, as informações trazidas pela fotografia não sejam comprovadas por serem produzidas em épocas distintas à época em que serão lidas, é importante, para a qualidade da leitura, o esclarecimento acerca da consideração da maneira como a imagem foi produzida com atenção especial ao agente e aos meios de produção.

Ademais, a atividade inicial do bloco 2 fomentará a leitura de imagem pelos alunos, mas existe a possibilidade de seus familiares dispensarem algum tempo para conversas, leituras e reflexões, utilizando a fotografia como material para esse momento. Saliento que o objetivo da atividade não é levar os familiares dos alunos à leitura de imagens, mas o fato de o aluno coletar fotografias de família para que, posteriormente, sejam lidas na escola, possivelmente, fará com que algumas leituras sejam realizadas em casa.

Nesse sentido, provavelmente, aconteça um resgate de aspectos da formação da comunidade e da própria família, uma vez que, ao ser questionado sobre a comunidade e sobre seus moradores, o entrevistado buscará informações em sua memória que pode ser ativada pela fotografia, para explicitar suas lembranças. Além de refletir sobre a formação da comunidade e das famílias, o entrevistador captará as percepções do entrevistado sobre o que ele entende por família, ou seja, que conceito ele apreende como sendo de uma formação familiar.

Le Goff (1990) traz sustentação à atividade 1 ao afirmar que a memória está ligada à temporalidade das ações e ao armazenamento de informações, pois, nas conversas com familiares e na busca por questões do passado, será possível a recuperação da memória individual ou coletiva na reconstituição de aspectos da formação da comunidade e das famílias que ali moram.

A atividade 2 do segundo bloco faz parte da atividade contínua 2 e representa o momento em que os alunos realizarão, em aula, leituras de fotografias de seus familiares. Mais uma vez, procura-se a sistematização da leitura de imagens, como propõe Santaella (2015), ao relacionar a alfabetização visual, neste trabalho chamado de letramento visual, à aprendizagem da leitura de imagens, ao desenvolvimento da observação de seus aspectos constitutivos e à percepção do que se produz no interior da própria imagem. A proposta de ler imagens fotográficas na escola encontra sustentação teórica em Santaella (2015), a qual afirma a necessidade de se desenvolver o letramento visual na escola, sistematizando as habilidades envolvidas na leitura do texto imagético, “de modo a levar ao compartilhamento de significados atribuídos a um corpo comum de informações” (SANTAELLA, 2015, p. 14)

O momento de ler as imagens não apenas ratifica o que diz Santaella (2015) acerca da necessidade de ampliar o que se concebe por leitura, mas também fortalece a existência de um ensino da leitura do texto imagético capaz de educar o olhar e contribuir para as aprendizagens em sala de aula, ideia amplamente defendida por Dondis (2015). Assim, a leitura de imagens proposta na atividade 2 é uma das oportunidades de exploração dos elementos da linguagem visual, momento sistematizado com a finalidade de se chegar à análise iconográfica e à interpretação iconológica.

Durante as leituras, é importante que os alunos façam relações dos elementos encontrados nas imagens fotográficas a objetos que se encontram dentro ou fora do seu campo visual. O cartaz elaborado e afixado na sala de aula deverá ser retomado como forma de retorno ao que significa cada elemento e como ampliação das possibilidades de leitura. Segundo Dondis (2015), é pertinente compreender os elementos visuais, individualmente, a fim de se “analisar e compreender a estrutura total de uma linguagem visual” (DONDIS, 2015, p. 53), e reconhecer aprofundadamente as características específicas dos elementos básicos da linguagem visual. Assim, a constante retomada dos elementos básicos da linguagem visual servirá de recurso para aprofundar a discussão sobre a temática.

Em continuidade, a atividade 3 realizará a tentativa da construção de sentidos por meio da reflexão e da discussão sobre a história de formação das famílias e, conseqüentemente, da comunidade e representará, assim como vários outros momentos desta proposta, uma etapa de desenvolvimento do letramento visual, o qual será possível pela leitura planejada e sistematizada de fotografias.

Espero que, na implementação das atividades do bloco 2, os estudantes já tenham ampliado o que, antes do início do trabalho, concebiam por leitura. A turma para a qual as atividades foram planejadas está inserida em uma escola que, nitidamente, privilegia o texto verbal escrito em detrimento a outras leituras. Esse fato acaba por desenvolver no aluno pensamento voltado ao prestígio a algumas áreas do conhecimento e não valorização a outras.

A atividade 3 fomenta a leitura do texto imagético com base na busca pelas cores, pelos tons, pelas texturas, pelas linhas, pelas formas e pelos ângulos da fotografia. A leitura sistematizada tende a completar um processo de busca de sentidos em todas as suas etapas, pois, além da decifração dos elementos visuais, a fotografia, como afirma Kossoy (2014), apresenta um caráter indiciário capaz de desvendar aspectos do passado.

A proposta de leitura de fotografias, da atividade 3, elenca uma listagem de questões que orientam o momento. Embora a listagem tente englobar uma quantidade significativa de elementos da imagem fotográfica, é possível que os alunos apresentem formas diversas de ler uma mesma imagem, inclusive, levantando questões não pensadas previamente pelo professor. É imprescindível que, ao implementar todas as atividades da proposta, o professor tenha em mente que sujeitos diferentes tendem a produzir sentidos diferentes de acordo com suas vivências e concepções preestabelecidas, ou seja, todas as possibilidades levantadas pela turma devem ser consideradas e discutidas.

Dada essa situação, é fundamental que a condução das atividades seja coerente com a concepção de leitura adotada nesta proposta, aquela segundo a qual a leitura se constrói a partir da interação autor-texto-leitor. Koch e Elias (2008) afirmam que os sentidos do texto são construídos na interação entre o texto e os sujeitos, a qual considera, além dos elementos linguísticos, o conjunto de saberes envolvidos na comunicação. Desse modo, a proposta de intervenção explicitada nesta dissertação busca a leitura proficiente do texto imagético, a qual leve em consideração os elementos da linguagem visual e os saberes dos alunos na construção de diferentes sentidos. Sob esse viés, é importante a compreensão de que pessoas diferentes construirão sentidos de forma diferente: “nosso imaginário reage diante das imagens visuais de acordo com nossas concepções de vida, situação socioeconômica, ideologia, conceitos e pré-conceitos” (KOSSOY, 2016, p. 46).

A partir da leitura das imagens, pretendo, também, que surja uma discussão sobre a evolução dos instrumentos e técnicas de registro fotográfico, uma vez que as perguntas “Quais são as fotografias mais antigas e quais são as mais modernas?” e “Como é possível perceber isso?” levarão a turma a essas reflexões. A tecnologia avançada, a qual estamos submetidos, provavelmente, faça com que os alunos tenham experiências fotográficas através de câmeras acopladas em aparelhos celulares. É importante que os estudantes relacionem essa facilidade de hoje à trajetória de transformações das câmeras fotográficas, além de compreenderem que o acesso a esses aparelhos foi diferente em épocas distintas.

No que se refere à atividade 4 do bloco 2, será fundamental que os alunos sejam orientados pelo professor a elaborarem as questões, que serão utilizadas na entrevista com um dos moradores mais antigos da comunidade, com base nas etapas anteriores e, principalmente, nas questões que fundamentam a atividade 1 do bloco 2. A atividade de planejar o que será questionado e investigado na entrevista deverá encaminhar a retomada de informações armazenadas na memória do entrevistado que tenham relação com a formação e transformação das formações familiares e da comunidade onde vivem os estudantes.

É esperado que os alunos, aos poucos, progridam em suas concepções e, gradativamente, tornem-se mais autônomos na participação das atividades. No caso da elaboração das questões da atividade 4, espero que a turma levante questões além das já pensadas para as atividades anteriores. O professor precisará cautela para intermediar a elaboração das questões sem que sejam elencadas perguntas constrangedoras ao entrevistado ou que fujam da proposta e dos objetivos do trabalho.

Ainda sobre a atividade 4, vale salientar que alguns dos moradores mais antigos do contexto para o qual esta proposta foi planejada são ou foram lideranças comunitárias e, provavelmente, teriam um vasto repertório para contribuir e disseminar as informações sobre a formação da comunidade e das famílias na localidade.

A tentativa de resgatar a memória a fim de compreender fatos do passado para elucidar o presente encontra sustentação em Le Goff (1990, p. 250), o qual afirma que “a memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro”. Desse modo, o momento em que os alunos buscarão relatos advindos da memória do entrevistado e informações sobre as formas de viver na localidade onde estão inseridos esclarecerá pontos importantes da

intervenção, como a compreensão de como eram as primeiras famílias a residirem na comunidade (no caso de uma comunidade jovem, como aquela para a qual foi planejada a intervenção) e de que formas elas eram compostas, por exemplo.

A escolha do morador, para o qual as questões serão elaboradas, precisa ser democrática e considerar a participação de todos os alunos na decisão. Apesar disso, o professor precisará fazer um levantamento prévio a fim de descobrir quem serão os possíveis candidatos a serem entrevistados a partir de diálogos com os alunos e, talvez, com seus responsáveis. Após essa etapa, é necessário considerar que, no caso de o morador escolhido não aceitar o convite, será necessário convidar outra pessoa. Por isso, é recomendável que se tenha mais de uma opção de entrevistado para essa atividade.

A escola para a qual a proposta foi pensada possui a particularidade de atender crianças e adolescentes provenientes de comunidades relativamente pequenas em que muitas famílias se conhecem e possuem, muitas vezes, algum grau de parentesco. Entretanto, em escolas situadas em comunidades maiores ou, no caso de escolas centrais, em que muitos alunos moram em bairros distantes ao da escola, é possível adaptar as atividades do planejamento e investigar, por exemplo, a formação de cada família dos alunos e buscar, em sala de aula, a compreensão acerca das diferentes formações familiares. Existe, também, a possibilidade de o professor utilizar parte da proposta, ou seja, implementar apenas algumas das atividades, as quais se adaptem melhor ao seu contexto de atuação.

A atividade 5 do bloco 2, parte da atividade contínua 2, além de estimular os alunos e seus familiares a atuarem na posição “fotógrafo”, favorece a leitura sistematizada das fotografias produzidas em suas casas. A sistematização dessa leitura fortalece os preceitos defendidos por Santaella (2015), a qual afirma que uma imagem pode e deve ser lida e que, para isso, é necessário que seja ampliado o que se concebe por leitura.

O desenvolvimento da atividade contínua 2 perpassa o ensino das estratégias específicas de leitura de imagem e encaminha a leitura para a análise iconográfica e para a interpretação iconológica. De acordo com a ideia defendida por Kossoy (2018), a partir da análise iconográfica haverá o estudo das características estéticas da fotografia, situando esses aspectos no tempo e no espaço. A interpretação iconológica, segundo o autor, proporcionará a busca por detalhes icônicos da imagem, focalizando seus aspectos sociais, históricos e culturais.

Outrossim, a leitura das imagens, em todo o desenvolvimento da intervenção, contemplará a tentativa de atingimento não apenas da análise iconográfica, pois, como afirma Kossoy (2016), a leitura restrita à análise iconográfica não permite uma leitura mais profunda que proporcione “a desmontagem de construções ideologicamente materializadas [pela fotografia]” (KOSSOY, 2016, p. 25). Pretende-se, portanto, que a leitura de fotografias passe pela análise iconográfica e seja completada pela interpretação iconológica, desvendando, assim, aspectos profundos da imagem, os quais representarão a oportunidade de construção de outros sentidos.

No desenvolvimento da atividade 6 do bloco 2, será realizada a entrevista com o morador eleito pela turma para apresentar informações acerca da formação e da transformação da comunidade e das famílias que nela residem. Anterior a esse momento, é preciso que alunos e professores estejam organizados em relação à sequência de perguntas e quem fará cada questionamento. Por uma questão de organização e otimização do tempo, previamente, deverá ser definido quem protagonizará cada ação, porém não se espera que o momento da entrevista seja apenas um interrogatório, mas, sim, uma conversa descontraída e favorável à construção de diferentes sentidos. Por esse ângulo, há de se considerar que as próprias respostas dadas pelo entrevistado poderão despertar outras curiosidades dos alunos, fato que, provavelmente, faça com que perguntas não elencadas na atividade 4 surjam espontaneamente. É possível, também, que o próprio entrevistado tenda a enfatizar questões que para ele e para sua trajetória sejam mais significativas e acabe por conduzir a conversa a seu modo.

O professor será o mediador da entrevista e, por isso, é importante que tenha a compreensão de certa imprevisibilidade desse momento, pois poderão surgir temas e desdobramentos não planejados. No entanto, é imprescindível evitar quaisquer constrangimentos tanto para o entrevistado quanto para os alunos. Ademais, a entrevista será gravada em áudio e vídeo para que, se necessário, seja retomada pela turma posteriormente. Para que a gravação seja possível, o entrevistado deverá assinar um termo de autorização de uso de sua imagem e de sua voz.

A revisitação a aspectos da memória do entrevistado, durante a conversa e na leitura das imagens, deverá ir ao encontro do fortalecimento da memória coletiva, enfatizada por Le Goff (1990). A leitura das fotografias trazidas pelo entrevistado seguirá um roteiro de perguntas elaboradas anteriormente, mas é provável que os

estudantes despertem diferentes interesses pelas distintas imagens e elaborem, no ato da leitura, seus próprios questionamentos.

É fundamental, nesse momento, que a turma esteja atenta às informações veiculadas pelo entrevistado. Como enfatiza Kossoy (2018), no caso do levantamento dos artefatos fotográficos, as pessoas mais idosas devem ser consultadas, uma vez que “possivelmente terão condições para identificar e relatar as circunstâncias que envolveram os cenários documentados e os personagens retratados” (KOSSOY, 2018, p. 93). A leitura realizada de forma conjunta, fortalecida pela contextualização do entrevistado, trará subsídios para que os alunos compreendam algumas das situações anteriores as quais moradores antigos vivenciaram e a forma como as famílias e a própria comunidade se transformou.

A atividade 7 será de retomada das informações apresentadas na atividade anterior. Os alunos farão reflexões a partir de suas anotações sobre a entrevista e recorrerão a questões que lhes parecerão pertinentes de serem comentadas. Nesse momento, é possível que alguns dados importantes trazidos pelo entrevistado se percam ou sejam esquecidos. Para isso, poderá ser ouvido o áudio gravado durante a entrevista ou, ainda, o vídeo poderá ser revisitado pela turma.

É necessário enfatizar que a ideia de construção e de transformação da comunidade é um processo que precisará do desenvolvimento de todas as etapas do trabalho para se consolidar. Ainda assim, espero que os alunos, neste ponto da implementação da proposta, já tenham construído a noção de que o próprio homem é o principal agente das transformações da sociedade. A retomada ao passado, por meio dos diálogos, da leitura de fotografias e das reflexões construídas gradativamente em sala de aula, vai ao encontro do que diz Simson (2005, p. 20): “através das imagens que nos restaram e das histórias que nos chegam pelas tramas da rede familiar, construímos uma interpretação da figura e da atuação de nossos antepassados no tecido social e a transmitimos para as novas gerações”.

No caso de escolas localizadas em bairros centrais ou em comunidades em que os alunos são oriundos de outros bairros, como no caso de escolas rurais, nas quais, muitas vezes, alunos vivem em diferentes localidades, as questões da entrevista poderão ser reelaboradas e, em vez de a turma entrevistar uma única pessoa, a entrevista poderá ser feita em casa com os familiares dos alunos ou com seus responsáveis. É esperado que a exploração das fotografias, ainda que em

entrevistas individuais, encaminhe os entrevistados a refletirem juntamente com os alunos em relação às transformações nas formações familiares ao longo do tempo.

Justamente, o que se busca com as entrevistas é contribuir para a construção da identidade dos estudantes no que se refere à formação e transformação da comunidade e das famílias. De qualquer forma, em relação ao produto da conversa, seja em entrevista na escola seja em conversas em casa, é imprescindível que os alunos não apenas coletem dados, mas reflitam e construam sentidos a partir das informações obtidas nas conversas.

A atividade 8 do bloco 2 dá sequência à atividade contínua 1, a qual significa um momento essencial para a leitura das imagens produzidas pelos estudantes durante as atividades 1 a 7 do segundo bloco. Na escola para a qual a atividade foi pensada, existe uma sala específica e um projetor para que as imagens sejam projetadas e, assim, seja evitado o desperdício de materiais, como papéis e tinta de impressora. Há previsão de que algumas fotografias sejam impressas para uma exposição ao término da intervenção. Entretanto, algumas escolas não possuem recursos para projeção e, nesse caso, uma das opções é de que o professor imprima as imagens a serem lidas ou tente disponibilizá-las em uma televisão se a escola possuir esse recurso. Em contrapartida, há escolas em que os alunos possuem acesso a *tablets*, computadores e aparelhos celulares de uso educacional, fato que contribuirá para que as imagens sejam compartilhadas por meio de ferramentas digitais e lidas de forma dinâmica e interativa.

Ao término do segundo bloco de atividades, é esperado que os alunos apresentem maior consistência em suas leituras de imagem. Essa situação poderá ser averiguada pela indicação detalhada dos elementos da linguagem visual nas fotografias e pela troca de opiniões entre estudantes sobre uma leitura e outra. Outrossim, a sistematização da leitura das imagens produzirá a construção de sentidos que atinjam a análise iconográfica e a interpretação iconológica no momento em que a turma não apenas aponte os elementos, mas esteja apta a inferir contextos e desvendar as minúcias de cada fotografia, alcançando níveis profundos de leitura.

No quadro 4, apresento o terceiro bloco, constituído por seis atividades que discutem a adoção como possibilidade de formação do núcleo familiar e proporcionam a leitura do texto imagético, principalmente, de fotografias na busca pela análise iconográfica e pela interpretação iconológica. Ademais, apresento atividades que proporcionam aos alunos a comparação entre famílias de diferentes épocas.

Quadro 4 – Terceiro bloco de atividades

Temas: leitura, imagem, família
Objetivos do bloco: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar a adoção como possibilidade de formação de uma família; • Ler imagens buscando a análise iconográfica e a interpretação iconológica; • Comparar diferentes famílias expressas pelas fotografias de diferentes épocas com a intenção de ampliar o conceito de família.
ATIVIDADE 1
Objetivos da atividade: <ul style="list-style-type: none"> • Ler a capa do livro “A melhor família do mundo”²²; • Levantar hipóteses sobre a história que será contada posteriormente. <p>Duração: 30 minutos</p> <p>Será apresentada aos alunos a capa do livro “A melhor família do mundo” e serão realizados alguns questionamentos para encaminhar a turma à leitura e ao levantamento de hipóteses sobre a história que será contada na atividade 2 do bloco 3.</p>


²² LÓPEZ, Susana López; WENSEL, Ulisses. **A melhor família do mundo**. Tradução: Rodrigo Vilela. Curitiba: Base, 2010.

- O que é possível ler na capa do livro?
- Quais são as cores vistas?
- A partir de que ângulo a imagem foi registrada?
- Por que, na sua opinião, a imagem mostra uma luz artificial?
- Quem, provavelmente, é a criança mostrada na imagem?
- O que ela está fazendo? Por quê?
- A partir da capa como um todo, considerando a imagem e o que está escrito, podemos imaginar no que a criança está pensando? O que poderia ser?

ATIVIDADE 2

Objetivo da atividade:

- Refletir sobre a adoção e acerca das diferentes formações familiares e das diversificadas maneiras de viver em grupo.

Duração: 2 horas/aula

Os alunos serão dispostos em círculo e a professora lerá à turma a história do livro “A melhor família do mundo”.



Após a leitura, será entregue aos alunos um questionário escrito e que deverá ser respondido da mesma forma. Abaixo elenco as questões:

- a) A história tem relação com o que você imaginou antes da leitura?
- b) Antes de ser adotada, onde Carlota morava?
- c) Qual era seu desejo?

- d) Carlota pensava que seria adotada por que tipo de pais?
- e) Por quem Carlota foi adotada?
- f) Existe família perfeita?
- g) Qual a nova formação familiar de Carlota?
- h) Caso ela não tivesse sido adotada por Leonor e Roberto, por que outras pessoas ela poderia ter sido adotada?
- i) Que outras configurações familiares podemos supor?
- j) Das composições familiares que você conhece, qual é a mais adequada?²³ Por quê?

Depois de responderem as questões, os alunos compartilharão oralmente suas respostas com os colegas. Na sequência, a turma realizará a leitura de três pares de imagens, extraídas do livro, reproduzidas pela professora e anexadas no quadro da sala de aula, por proporcionarem a comparação entre imagens representativas da imaginação/fantasia da personagem principal e imagens ressignificadas por sua família real.

As questões abaixo serão utilizadas para intermediar a leitura dos três pares de imagem:

- O que vemos na primeira imagem?
- O que vemos na segunda imagem?
- Quais são as cores predominantes em cada imagem?
- Essas imagens são desenhos, pinturas, fotografias?
- De acordo com a sua percepção, por que essas cores foram usadas pelo autor em cada uma dessas imagens?
- É possível perceber alguma textura nas imagens? Qual(is)?
- Quais são as formas geométricas perceptíveis nas imagens?
- Como eram as famílias imaginadas por Carlota?

Primeiro par de imagens:

²³ Espero que os alunos respondam que nenhuma composição familiar é mais adequada que outra. Entretanto, caso algum aluno responda que alguma composição familiar específica seja a adequada em detrimento a outras, será necessário promover o debate e a reflexão sobre o tema.

Imagem 1

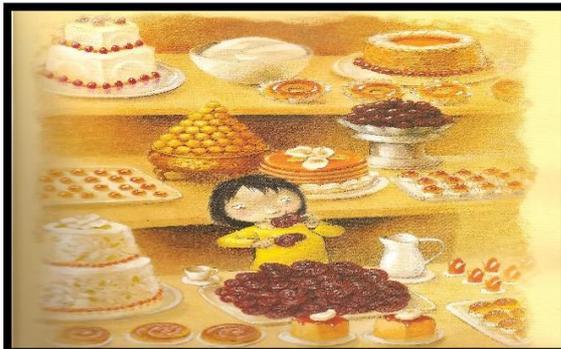
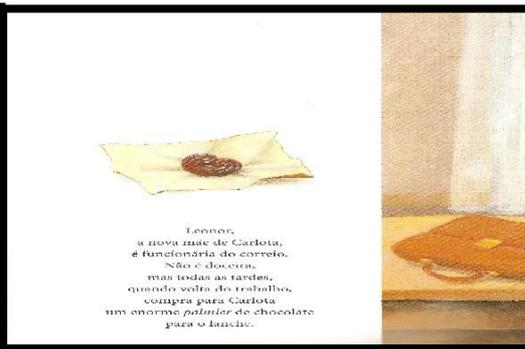


Imagem 2



Questões que fomentarão a continuidade da reflexão acerca do primeiro par de imagens:

- Na imagem 1, o que Carlota está fazendo?
- Isso aconteceu realmente com ela?
- Como vocês definiriam esse lugar da imagem 1?
- Carlota, durante sua trajetória, teve acesso a algum doce semelhante ao da imagem 1? Qual?
- Na imagem 2, ele aparece. Por quê?
- Vocês já viram e provaram algum doce ou biscoito semelhante?
- O que, provavelmente, significa a bolsa na imagem 2?
- O desejo manifestado por Carlota na imagem 1 virou realidade? De que forma?

Segundo par de imagens:

Imagem 1

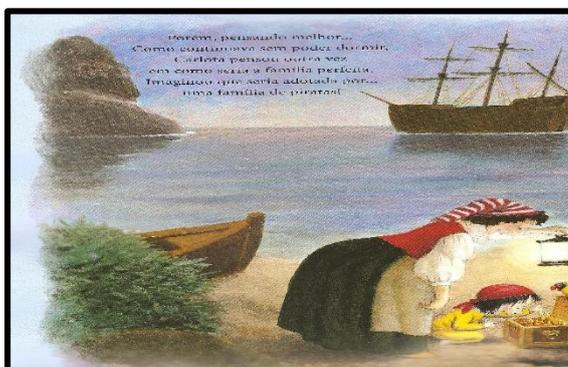


Imagem 2



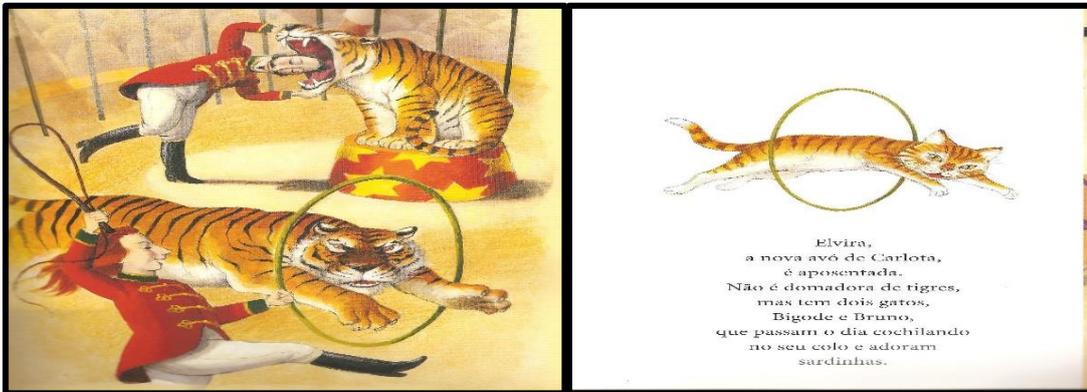
Questões que fomentarão a continuidade da reflexão acerca do segundo par de imagens:

- Por não conseguir dormir, Carlota imaginou diferentes famílias que poderiam adotá-la. De acordo com a imagem 1, que família a menina imaginou? Como você imagina que ela poderia ser?
- O que Carlota encontrou no baú criado por sua imaginação?
- Na imagem 2, Carlota encontra outro baú. Ele faz parte da realidade ou é fruto de sua imaginação?
- Assim como Carlota, vocês brincam em terrenos baldios? Que tesouros encontram por lá?
- O desejo manifestado por Carlota na imagem 1 virou realidade? De que forma?

Terceiro par de imagens

Imagem 1

Imagem 2



Questões que fomentarão a continuidade da reflexão acerca do par de imagens:

- A imagem 1 revela o que sobre uma das famílias imaginadas por Carlota?
- Como essa imaginação se relaciona com o que realmente acontece?
- O desejo manifestado por Carlota na imagem 1 virou realidade? De que forma?

Para finalizar a atividade serão propostas as seguintes reflexões:

- Por que pessoas é composta a família pela qual a menina foi adotada?

- Tem alguma parte da história que se assemelhe com a forma de vida das pessoas da nossa comunidade?
- Quais são as características físicas das personagens da história? Elas se assemelham conosco em que aspectos? E se diferenciam de nós em que sentidos?
- Por que é importante reconhecer que existem diferenças entre pessoas e famílias? O que essas diferenças significam?
- As nossas famílias são sempre como imaginamos?
- Como podemos valorizar a família que temos do jeito que ela é?

ATIVIDADE 3

Objetivo da atividade:

- Ler as fotografias em que as famílias dos alunos são retratadas.

Duração: 2 horas/aula

Esta atividade é parte da atividade contínua 2, pois os alunos fotografarão suas famílias e realizarão, com a turma, a leitura dessas imagens, de acordo com as questões apresentadas na descrição detalhada da atividade.

Obs.: As leituras das imagens produzidas pelos alunos e seus familiares em casa findarão neste momento do projeto.

ATIVIDADE 4

Objetivo da atividade:

- Pesquisar fotografias de famílias do século XIX e do século XXI e comparar as modificações nas formações familiares registradas ao longo do tempo.

Duração: 2 horas/aula

Os alunos serão direcionados para o laboratório de informática da escola e lá pesquisarão, no *site* de pesquisas *Google*, fotografias de famílias do século XIX e do século XXI. Na oportunidade, cada aluno deverá escolher uma imagem representativa de cada um dos séculos analisados que gostaria de ler. As imagens serão impressas para serem utilizadas na atividade 5 deste bloco.

ATIVIDADE 5

Objetivo da atividade:

- Analisar as diferentes formações familiares e as transformações nas famílias por meio da leitura de imagens.

Duração: 2 horas/aula

No pátio da escola, serão dispostas em um mural as imagens usadas em atividades anteriores, ou seja, as fotografias coletadas na comunidade que demonstram as famílias e a comunidade. Junto a elas serão agregadas as imagens trazidas pelo morador entrevistado e as imagens pesquisadas no *site* de buscas *Google*. Esse momento será uma oportunidade do aluno perceber, mais uma vez, a diversidade de famílias que existem, as transformações pelas quais o conceito de família passou, além das diferentes formas que uma imagem pode ser lida na construção de sentidos. Embora todas as imagens citadas sejam expostas, apenas duas de cada atividade serão escolhidas pela professora e pelos alunos para a realização das leituras.

As seguintes questões nortearão a leitura e a reflexão:

- O que é possível ver/ler na imagem?
- Quais são as cores vistas na imagem?
- Quais as tonalidades mais claras e mais escuras?
- É possível notar a gradação dos tons na imagem?
- É possível perceber texturas nas imagens? Quais são elas?
- Que sensações temos a partir das texturas?
- Quais são as linhas identificáveis na imagem?
- Quais formas geométricas são vistas na fotografia?
- Quais são as direções visualizadas na imagem (no quadrado, a horizontal e a vertical; no triângulo, a diagonal; no círculo, a curva)?
- Como são as pessoas retratadas?
- Quais as posições das pessoas nas imagens? Por que as pessoas se comportam dessa forma, na sua opinião?
- Quais as semelhanças entre as imagens?
- Quais as diferenças entre as imagens?
- Quais as características físicas das pessoas das imagens? E as emocionais? Como é possível saber/perceber ou supor isso?
- O que elas estavam fazendo quando a imagem foi capturada?
- Que lugar foi escolhido para a captura da imagem?

- Que posições essas pessoas ocupam na imagem (direita, esquerda, mais para frente, etc.)?
- Essa imagem foi produzida quando? Como é possível perceber isso?
- Quem, provavelmente, fotografou a imagem?
- Qual seria o objetivo em realizar esse registro?
- O que tem nesse lugar além daquilo que podemos ver?
- A partir da imagem, é possível dizer quem são os membros dessa família? Quem, supostamente, é o fotógrafo?
- Essas pessoas foram fotografadas em posições espontâneas ou posaram intencionalmente para o registro?
- Quais são as fotografias mais antigas e quais são as fotografias mais modernas? Como é possível perceber isso?
- Quais são as modificações nas famílias que podem ser percebidas pela leitura das imagens?
- Em que épocas essas imagens foram registradas? Que indícios temos para fazer essa afirmação?
- Você sabe a história/contexto de alguma das fotografias que estamos vendo?
- A partir das diferenças percebidas entre as imagens lidas, o que vocês entendem por família?

Obs.: Esta lista de questionamentos não é exaustiva, pois outras questões poderão ser acrescentadas pelos próprios alunos a partir de suas leituras da imagem.

ATIVIDADE 6

Objetivo da atividade:

- Realizar a exposição e leitura das imagens produzidas durante as atividades 1, 2, 3, 4 e 5 do bloco 3.

Duração: 2 horas/aula

Esta atividade é parte da atividade contínua 1, pois os alunos fotografarão as etapas do trabalho e realizarão a exposição e leitura dessas imagens com base nos questionamentos apontados na descrição detalhada da atividade. A leitura das imagens produzidas durante o terceiro bloco oportunizará aos

alunos a retomada e a síntese dos conhecimentos construídos durante o período.

Obs.: As leituras das imagens produzidas pelos alunos durante as atividades em sala de aula findarão neste momento do projeto.

Fonte: Matos (2021).

O terceiro bloco é iniciado a partir da apresentação aos alunos da capa de um livro intitulado “A melhor família do mundo” e da posterior leitura desse material. Algumas questões previamente elaboradas pela professora fomentarão o momento, para isso, Dondis (2015) disponibiliza uma série de elementos que podem ser lidos na imagem.

Nesse momento, embora existam algumas perguntas aos alunos nesse sentido, o foco da leitura não está voltado aos elementos da linguagem visual, mas é esperado que, neste ponto da intervenção, naturalmente, os estudantes levantem essas questões espontaneamente, ou seja, mesmo não sendo questionados sobre todos os elementos da linguagem visual, os alunos poderão observar as texturas, os diferentes tons de uma mesma cor na imagem, por exemplo. Outrossim, vale dizer que a proposta de ler a capa de um livro, imagem, provavelmente, feita à mão e manipulada por meios digitais, será uma forma de fomentar a percepção dos alunos sobre a ideia de que a fotografia, embora seja o foco do estudo, não é a única possibilidade de leitura de imagem. Esse momento representa a chance de os alunos associarem a leitura da capa e, na sequência, das outras imagens do livro às muitas outras leituras de textos imagéticos que realizam sem nem ao mesmo perceberem que estão lendo.

A ocorrência desse fato, caso ele venha a existir, reafirma o pensamento de Santaella (2015), a qual afirma que crianças e jovens devem ser encaminhados a adentrar “nos segredos cheios de surpresas que as imagens abrigam” (SANTAELLA, 2015, p. 183). Nessa perspectiva, caberá ao educador “abrir-lhes as portas para que possam, depois, seguir os caminhos por sua própria conta, de acordo com os voos que a liberdade responsável os levará a conquistar” (SANTAELLA, 2015, p. 183).

Ao percorrer o caminho de compreender a imagem como possibilidade de leitura, ao considerar os elementos básicos da linguagem visual e, além disso, ao compreender os contextos por de trás do que o plano aparente da fotografia nos apresenta, o aluno estará apto a realizar leituras de imagem que considerem a análise

iconográfica e a interpretação iconológica, ainda que nem toda leitura de imagem requiera esse processo para que o aluno construa sentidos a partir dela.

Ainda sobre a atividade 1, a leitura da capa do livro fará com que os alunos levantem hipóteses e antecipem como imaginam que será a história a ser contada. Assim como explicam Koch e Elias (2008, p. 21), é imprescindível considerar a “pluralidade de leituras e de sentidos para um mesmo texto”, pois, no caso do levantamento de hipóteses a partir da leitura da capa do livro “A melhor família do mundo”, poderá um mesmo aluno levantar mais de uma hipótese para a mesma imagem e, provavelmente, haverá uma quantidade expressiva de hipóteses expressas pela turma em geral.

Vale destacar que um exemplar do livro “A melhor família do mundo” está disponível no acervo da escola para a qual a proposta foi idealizada, mas é possível que outras escolas não possuam nenhum exemplar da obra. Nessa situação, o professor poderá buscar histórias infanto-juvenis que tratem da adoção ou de uma outra formação familiar que identifique como importante de ser discutida no seu contexto ou apresentar um vídeo em que a história é contada por outro profissional. Um exemplo de vídeo em que a história “A melhor família do mundo” é contada está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=54X_SLq61hg.

Na atividade 2, é apresentada a identificação da adoção como forma de inclusão de uma pessoa a um grupo familiar ou como possibilidade de formação de uma nova família ou estrutura familiar. Nesse caso, é provável que alguns alunos se identifiquem, uma vez que poderão fazer parte de famílias em que essa situação existe. Inclusive, a comunidade para a qual a proposta foi pensada possui casos de crianças que foram adotadas, entregues para serem criadas por avós, tios, vizinhos e, até mesmo, postas em abrigos para serem encaminhadas a outras famílias.

Ademais, as formas como as famílias da comunidade a partir da qual a intervenção foi planejada se organizam demonstram uma vasta heterogeneidade entre as formações familiares. A escola atende irmãos com idades e de turmas diferentes, mas que não vivem na mesma casa e, assim, compõem grupos familiares distintos. Muitos casos em que as crianças e adolescentes, dessa comunidade, vão viver longe de seus pais não configuram uma adoção legal, já que muitas pessoas tomam para si a responsabilidade de criar e educar netos, sobrinhos, irmãos menores, entre outros, sem que os órgãos competentes tomem conhecimento desse fato.

Ariès (1981) afirma que, por volta do século XV, na Inglaterra, as crianças eram entregues a outras famílias quando tinham entre sete e nove anos para que aprendessem boas maneiras, servissem os adultos de forma melhor do que serviriam seus próprios pais e se preparassem para enfrentar a vida. Em analogia a esse fato, muitos alunos da escola para a qual a proposta foi pensada são postos em famílias distintas das suas por longos períodos de tempo, para que seus pais possam trabalhar, desenvolver atividades longe de suas residências, ou estão em situação de adoção ilegal.

Atualmente, com objetivos distintos aos do século XV, há contextos em que as crianças permanecem em casas de outras pessoas, aprendem e se desenvolvem, convivendo, durante longo período de tempo, com pessoas que não são os seus pais ou responsáveis diretos. Gomes (2003) esclarece que, nas comunidades carentes, atualmente, os pais deixam os filhos menores sob a guarda de avós, irmãos mais velhos ou recorrem à ajuda de terceiros para trabalhar e garantir à família a sobrevivência. Essa situação, muito comum em diferentes contextos, faz com que crianças possuam contato com mais de uma formação familiar e demonstra que ao longo do tempo as crianças e os adolescentes conviveram e convivem com famílias distintas da sua família originária.

O fato de algumas crianças e adolescentes transitarem entre uma família e outra ou serem adotadas ilegalmente não é suficiente para que a comunidade a partir da qual a intervenção foi pensada utilize o termo adoção para definir esse processo. Mesmo assim, ocorrem situações como as descritas acima e, por esse motivo, é pertinente favorecer o reconhecimento da adoção como uma das possibilidades de formação/alteração de um grupo familiar.

Depois da leitura do livro, os alunos responderão a um questionário de forma escrita. As perguntas elencadas pela professora solicitarão a comparação das hipóteses levantadas na leitura da capa do livro com a história contada no livro. Os questionamentos propiciam a reflexão sobre a adoção e sobre as diferentes formações familiares, e acerca do que seria uma família ideal dentre as famílias reconhecidas pelos estudantes.

Nesse ponto, é esperado que os alunos tenham construído a compreensão da não existência de um modelo de família ideal, consigam reconhecer a heterogeneidade da sociedade refletida nas formações familiares e reflitam acerca da

pertinência de se respeitar e validar as diferentes formas como as pessoas se organizam para viver.

Na sequência, o compartilhamento das respostas dadas ao questionário facilitará a troca das reflexões e das diferentes leituras realizadas a respeito do livro e dos temas adoção e formação familiar. Turmas numerosas inviabilizam, muitas vezes, a leitura e a discussão de todas as questões propostas pelo professor por todos os alunos, mas, nessa situação, será necessária uma nova organização para que todos participem compartilhando suas leituras.

A essa altura da implementação das atividades, é esperado que os alunos relacionem fatos mencionados na história a dados gerados na conversa com seus familiares, atividade 1 do segundo bloco, e na entrevista com o morador antigo da comunidade, atividade 6 do segundo bloco, além, evidentemente, de associá-los às experiências de vida que possuem.

A postura do professor frente a situações já vivenciadas pelos alunos deverá ser cautelosa para que a turma sintam-se à vontade ao expor opiniões sem ser repreendida por isso. Cabe ao educador compreender que, em um grupo de pessoas, existe uma heterogeneidade de formas de encarar as situações e de se colocar diante delas. Entretanto, o cuidado do professor deve, também, estar centrado no sentido de evitar constrangimentos do aluno e de seus familiares, no caso de relatos de situações conflituosas ou muito íntimas do grupo familiar.

Em continuidade, ainda na atividade 2, os alunos realizarão a leitura de três pares de imagens. Serão realizados questionamentos comuns para os três pares de imagens e perguntas específicas para cada situação.

Em relação às perguntas comuns, em continuidade às leituras de imagem já realizadas pelos alunos, espero que a turma apresente progressão e consistência em suas leituras, uma vez que a sistematização da leitura do texto imagético, neste momento, já terá percorrido trajetória significativa. Ademais, é esperado que o nível de compreensão dos alunos os faça, em suas leituras, ir além do que as perguntas preestabelecidas estipulam, ou seja, os alunos terão condições de fazer inferências e relações além daquelas previstas pelo professor. Sob essa perspectiva Dondis (2015, p. 27) diz que “o alfabetismo visual pode nos ajudar a ver o que vemos e a saber o que sabemos”.

A forma como os questionamentos são feitos aos alunos deverá ir além da simples resposta mecânica e sem reflexão da turma. Ao realizar as perguntas, deverá

o educador provocar discussões e, inclusive, aprofundar as reflexões sobre o tema trabalhado. A leitura do texto imagético atingirá a análise iconográfica e a interpretação iconológica, não apenas com a decodificação dos elementos que podem ser vistos, mas, principalmente, a partir da relação do que se vê a contextos sociais e históricos e sua relação com a própria vida. Vale destacar que a atividade 2 do terceiro bloco contempla, também, a leitura dos elementos verbais que constituem o livro.

A leitura dos elementos imagéticos e verbais do livro “A melhor família do mundo”, do mesmo modo que a leitura das fotografias, contribuirá para ampliação do que o aluno concebe por leitura e oportunizará a ampliação do conceito de família tão enfatizado nesta proposta.

No que se refere às questões específicas sobre os três pares de imagem, pode-se dizer que elas consideram a relação da imaginação da personagem principal, a menina Carlota, ao que realmente acontece em sua vida. Além disso, é oportunizado aos alunos um momento de reflexão sobre as situações idealizadas e de que forma essas idealizações se tornam ou não realidade.

A leitura do livro como um todo e a leitura aprofundada dos três pares de imagem carregam em si uma pertinente reflexão sobre a adoção, situação vivenciada por alguns alunos da escola para a qual a proposta foi pensada. Além disso, outra questão não enfatizada na proposta, mas que, possivelmente, seria percebida pelos alunos é a situação de abrigo em que a personagem principal da história está submetida antes de ser adotada. A percepção da situação de abrigo poderá ser observada porque há, entre os alunos da escola para a qual a proposta foi planejada, crianças e adolescentes que, transitoriamente, estão ou já estiveram em casas de acolhimento, pois, com suas famílias, encontravam-se em extrema vulnerabilidade.

Nessas situações, a escola possui alunos, ex-alunos e filhos de ex-alunos que foram adotados por familiares ou desconhecidos, outros retornaram para suas famílias de origem quando esta estava estruturada para recebê-los e há, ainda, aqueles que permaneceram em abrigo até completarem a maioridade e assumirem os rumos da própria vida. Nesse contexto, existem, ainda, nas famílias dos alunos, situações de adolescentes grávidas que foram retiradas de suas famílias e postas em abrigo e, após o nascimento das crianças, elas retornaram para suas famílias de origem ou permaneceram em abrigo até completarem 18 anos e seus filhos foram postos para adoção.

Sob esse viés, Kossoy (2005) elucida que reconstituir a história de determinado tema, rememorando, por meio dos álbuns, a história de vida dos indivíduos, “constitui-se num fascinante exercício intelectual pelo qual podemos detectar em que medida a realidade anda próxima da ficção” (KOSSOY, 2005, p. 40). A leitura de livro ilustrado ou de fotografias poderá encaminhar a leitura dos alunos a partir da relação de histórias contadas ou de histórias de vida de outros sujeitos à própria história, fato que, provavelmente, seja base para construções de sentidos.

Ademais, a contextualização dessas situações serve de base para que se compreenda que muitos alunos vivem em situações de vulnerabilidade ou até mesmo afastados de suas famílias. Assim, a proposta de leitura de imagem fotográfica para a ampliação do conceito de família precisa estar pautada nessa diversidade de formação dos grupos de que as pessoas fazem parte.

Da mesma forma que Carlota, a menina do livro, encontra-se em abrigo e, posteriormente, é adotada, muitos alunos vivenciam situações semelhantes e nem sempre encontram em suas famílias adotivas o bem-estar apresentado na história. A partir desse pressuposto, é possível que os alunos levantem outras questões não previstas no planejamento, mas que elucidam diferentes formas de viver das pessoas.

Finalmente, a leitura dos pares de imagem é intermediada por questões que buscam a reflexão dos estudantes acerca dos possíveis desafios e problemas enfrentados pelas famílias, levando-os a discutir, inclusive, sobre as diferenças entre as pessoas da mesma família, contrapondo a família que se tem e a família idealizada.

Diante do exposto, a leitura do livro “A melhor família do mundo” amplia a reflexão sobre o conceito de família, uma vez que as experiências de vida dos alunos, com a intermediação do professor, poderão levar à reflexão sobre diferentes formações familiares.

É importante a ressalva de que, em contextos distintos ao da escola para a qual as atividades foram pensadas, as famílias podem, também, apresentar situações delicadas e conflituosas. Desse modo, em cada realidade será destacado algum aspecto mais preponderante e marcante para a turma em que o trabalho for implementado. Acredito ser fundamental que os alunos sejam estimulados a contribuir com seus relatos de como percebem as distintas formações familiares e que suas opiniões e reflexões sejam consideradas na construção de sentidos em sala de aula.

Na atividade 3 do terceiro bloco, será finalizada a atividade contínua 2, pois os alunos realizarão a leitura das últimas fotografias tiradas por eles e seus familiares em

suas casas. Ênfatizo, mais uma vez, que a leitura das fotografias, neste momento do trabalho, embora esteja pautada em uma série de questionamentos preestabelecidos, provavelmente, aconteça de forma espontânea e sistematizada pelos próprios alunos, os quais, possivelmente, já terão desenvolvidas as habilidades necessárias para identificar e detalhar cada elemento visto, relacionar a imagem ao tempo histórico de cria o, inferir outros contextos a partir de suas leituras e compreender aspectos ideológicos contemplados pela imagem, completando, assim, a análise iconográfica e a interpreta o iconológica.

Em rela o ao conceito de família, quando for aplicada a quarta atividade do bloco 3, os alunos já terão consolidado um percurso de discussões e reflexões sobre as diferentes forma es familiares, oportunizadas pelo desenvolvimento de atividades anteriores planejadas para esse fim. Ainda assim,   pertinente que os alunos tenham um momento de leitura de fotografias de famílias de diferentes épocas. A atividade 4 vai ao encontro do pensamento de Kossoy (2020), o qual afirma que a passagem do tempo pode ser compreendida pela leitura de fotografias, uma vez que a imagem fotográfica   um “elemento de fixa o da memória coletiva e individual, registro expressivo que mant m acesa a chama das lembranças do homem” (KOSSOY, 2020, p. 149).

A pesquisa de fotografias de famílias dos séculos XIX e XXI, conforme propõe a atividade 4, representa um importante momento de leitura da imagem fotográfica, observando as diferenças entre as cores, os tons, as texturas das fotografias, entre outros elementos da linguagem visual percebidos nas imagens pesquisadas. Mesmo que esse momento ainda não preveja questionamentos que fomentem um debate sobre as possibilidades de leitura,   esperado que os alunos realizem essas leituras mesmo sem externalizar o que leem.

Outra questão a ser destacada na atividade 4   a necessidade de que os alunos, além da análise de aspectos da constitui o e da (trans)forma o das suas famílias, das famílias que conhecem e da comunidade na qual estão inseridos, reconheçam organiza es familiares, por meio da fotografia, de épocas distintas às suas e de contextos diferentes do seu. Sob essa  tica, justifica-se uma pesquisa de fotografias do século XIX e XXI, uma vez que essa distância temporal evidenciar  diferenças significativas nos grupos familiares retratados e, possivelmente, despertar  a curiosidade, o debate, a reflexão e a constru o de sentidos entre os membros da turma.

A atividade 5 busca a análise de diferentes formações familiares por meio da leitura de fotografias produzidas ou coletadas durante a implementação das atividades anteriores. As questões elaboradas para nortear a leitura pelos alunos buscam contemplar o maior número de elementos já trabalhados e discutidos entre os estudantes. A sistematização da leitura de texto imagético desenvolvida, até este momento da intervenção, servirá como um suporte para a construção de sentidos e o desenvolvimento de habilidades em todas as etapas de leitura. A implementação da atividade 5, da mesma forma que atividades que se pretende implementar anteriormente, procura a leitura dos elementos básicos da linguagem visual como parte de um percurso de leitura, corroborando com a proposta de Dondis (2015) para a leitura do texto imagético.

A leitura das fotografias, na atividade 5, encaminhará, mais uma vez, a percepção dos alunos à diversidade de formações familiares existentes. A leitura de fotografias de famílias conhecidas pelos alunos, fotografias de suas próprias famílias, fotografias de famílias de épocas diferentes, unida às reflexões geradas durante as diferentes etapas do trabalho, culminará na construção consolidada da habilidade de ler textos imagéticos e construir sentidos a partir deles.

É possível que o tempo planejado não seja suficiente para o desenvolvimento da atividade, pois, geralmente, os alunos, quando estão envolvidos com a proposta, contribuem oralmente e fazem questão de apresentar detalhadamente suas leituras e opiniões. Nesse caso, é fundamental que o professor intermedeie as conversas para que os objetivos do trabalho não se percam, ao mesmo tempo que dá protagonismo e oportunidade de manifestação das diversas e enriquecedoras falas dos estudantes.

No quadro 5, é apresentado o quarto bloco, formado por duas atividades voltadas à organização de uma exposição que apresentará as etapas do trabalho acerca da leitura da imagem fotográfica como possibilidade de (re)construção do conceito de família à comunidade escolar.

Quadro 5 – Quarto bloco de atividades

Temas: família e fotografia

Objetivos do bloco: Organizar e expor todas as etapas do trabalho acerca da (re)construção do conceito de família por meio da leitura da imagem fotográfica.

ATIVIDADE 1

Objetivo da atividade: Preparar material para exposição das etapas do trabalho.

Duração: 2 horas/aula.

No laboratório de informática, os alunos e a professora organizarão a atividade final do projeto, a partir:

- a) da seleção das fotografias que serão utilizadas sobre as etapas realizadas (as imagens utilizadas, coletadas e produzidas serão disponibilizadas para que os alunos selecionem aquelas que foram mais significativas durante a execução do projeto);
- b) da organização das formas como serão recepcionados os visitantes da exposição final (o que será dito aos visitantes será combinado entre os alunos para que os visitantes sintam-se acolhidos e encaminhados à exposição);
- c) da organização da posição que ocupará cada aluno durante a exposição, pois alguns alunos recepcionarão os convidados, enquanto outros explicarão sobre as etapas da intervenção e outros registrarão os momentos por meio de vídeos e fotografias. A princípio, ficará uma dupla de alunos no portão principal da escola, recepcionando os visitantes, e um grupo de alunos em cada parte da exposição;
- d) da confecção de convites para a exposição que serão distribuídos pela professora e pelos alunos (será sorteado um trio de alunos para que confeccionem os convites no laboratório de informática);
- e) da escolha, entre os alunos, de um título para a exposição (caso mais de um nome seja sugerido, será realizada uma votação entre a turma).

ATIVIDADE 2

Objetivo da atividade: Apresentar à comunidade escolar a importância da leitura da imagem fotográfica como forma de reconhecimento da própria história.

Duração da atividade: 3 horas/aula.

A turma organizará uma exposição de trabalhos retomando as atividades anteriores que poderão fomentar nos outros estudantes, nos professores e em toda a comunidade escolar a percepção da possibilidade de leitura da imagem, sobretudo, a fotográfica. Ademais, poderão compreender as diferentes famílias que formam a sociedade. Nessa ocasião, os alunos apresentarão por meio de fotografias e vídeos todas as etapas do trabalho. A divulgação das imagens está condicionada à autorização de uso da imagem de todas as pessoas fotografadas ou de seus responsáveis. No caso das imagens da *internet*, serão utilizadas imagens de *sites* que apresentam a explícita autorização de uso de imagem.

Durante a exposição, os alunos oferecerão aos visitantes a oportunidade de experiência acerca da produção da imagem por meio da câmera escura que ficará disponível.

Fonte: Matos (2021).

A atividade 1 do bloco 4 será de preparação e organização de material para uma exposição que apresentará todas as etapas do trabalho acerca da (re)construção do conceito de família. Os alunos selecionarão, entre as fotografias coletadas e produzidas durante as etapas do trabalho, aquelas que considerarem mais significativas para que sejam utilizadas durante a exposição.

Ademais, serão feitos outros combinados, como a participação de cada aluno durante a exposição, o que será dito para acolher os convidados, a confecção dos convites e a escolha de um título para a exposição. O processo de finalização das etapas de implementação precisa ser democrático, oportunizando a participação efetiva de todos os estudantes.

Dentro de uma sala de aula, existem diferentes sujeitos, os quais possuem, muitas vezes, habilidades mais aguçadas para algumas áreas e se interessam por determinadas atividades em detrimento a outras. Nessa perspectiva, o professor, mesmo sendo o mediador das ações, deve dar autonomia para que os alunos se organizem de acordo com as atividades com as quais possuem maior afinidade.

É esperado que o momento de organização do trabalho represente, também, um momento de euforia entre os alunos, pois a exposição será a oportunidade de mostrar os resultados de um trabalho de leitura de imagens e de (re)construção do conceito de família que contou com a efetiva participação da turma.

A maioria das famílias dos estudantes da escola para a qual a proposta foi pensada não possui acesso à rede de *internet*, mas, em contextos em que os alunos e seus familiares possuem tal acesso, será possível organizar e apresentar uma exposição virtual.

Poderá também, entre os alunos, ser criado um *blog* ou um *site* para apresentar as etapas do trabalho, as produções dos alunos e, inclusive, contar com a interação do visitante, pois as pessoas que acessassem a exposição virtual poderiam deixar comentários, enviar mais fotografias para leitura, apresentar seus conceitos de família, entre outras ações que enriqueceriam e, até mesmo, dariam continuidade ao trabalho, uma vez que a leitura de imagem e a discussão acerca das formações familiares não se esgotam nesta proposta.

A vida tão atribulada, que muitas pessoas têm, faz com que muitos familiares não estejam disponíveis para visitar a escola em seu horário de funcionamento. Nesse sentido, uma exposição virtual contribuiria para que mais pessoas conhecessem o trabalho, uma vez que poderiam acessá-la no momento que considerassem mais conveniente. Além disso, os resultados das etapas do trabalho, a partir de uma ampla divulgação, poderiam ser conhecidas por pessoas de outras realidades, já que a rede de *internet* nos dá essa possibilidade.

Em escolas em que a exposição virtual configuraria uma forma de exclusão, pois apenas a minoria que possui acesso à *internet* visitaria a exposição, seria importante que a escola disponibilizasse um horário diferenciado em que a maioria dos familiares pudessem apreciar presencialmente os resultados do trabalho.

Acredito que a atividade 2 do bloco 4 pode ser um momento de (re)conhecimento da história de vida das pessoas da comunidade e da trajetória de desenvolvimento das relações humanas na localidade.

Os visitantes da exposição serão recebidos no portão da escola e direcionados à leitura das fotografias expostas, à visualização do vídeo com a entrevista com o morador da comunidade e poderão experimentar como se dá a formação da imagem na câmera escura. A leitura, pelos visitantes, das imagens expostas poderá, como afirma Kossoy (2020, p. 40), estimular “a imaginação dos observadores a verem e compreenderem a cena registrada de forma plural”, pois cada leitor interpretará uma mesma imagem a seu modo de acordo com seus filtros ideológicos e culturais.

Essa ideia, que está em consonância com a concepção de leitura adotada neste trabalho, é ratificada por Leite (2005, p. 34), a qual diz que “a pessoa que olha

está sempre à procura de uma relação entre ela e a imagem, cada uma verá parcelas e níveis diferentes da fotografia”. Assim, é possível que cada visitante leia determinadas fotografias de forma mais profunda e outras de forma superficial. É importante, portanto, que se tenha a consciência de que os visitantes, provavelmente, não tenham apreendido, ao longo da vida, formas sistematizadas de ler imagens, mas, de acordo com Dondis (2015, p. 19), existe, nos seres humanos, “um sistema visual, perceptivo e básico”, capaz de fazer com que instintivamente imagens sejam lidas.

A exposição representará, também, uma oportunidade de os alunos relatarem o que viram, ouviram, leram, conheceram, expuseram, e, principalmente, demonstrarem de que formas a leitura de fotografias influenciou a descoberta e a reflexão acerca das diferentes formas de viver em família.

Por se tratar de um trabalho que reflete a própria formação e desenvolvimento da comunidade, em relação à organização das famílias, a exposição será uma forma de (re)conhecimento da identidade da comunidade. É possível que o trabalho desenvolvido pelos alunos leve a comunidade escolar a perceber e refletir sobre a importância da forma como as pessoas se organizam para viver e como formam suas famílias. Para tanto, a retomada de aspectos do passado vai ao encontro do pensamento de Le Goff (1990), que afirma ser a memória um elemento essencial à construção da identidade individual ou coletiva.

No que se refere à leitura de imagens, especificamente, a exposição será, também, um momento de reconhecimento do potencial da imagem como um material capaz de contribuir para diferentes aprendizagens e para a construção de sentidos.

Sob esse viés, é fundamental, mais uma vez, que não apenas os alunos e os professores envolvidos diretamente na implementação da proposta reconheçam o potencial da imagem, mas que, de alguma forma, outras pessoas da comunidade escolar percebam a leitura do texto imagético como uma importante possibilidade de ampliação do repertório de aprendizagens.

Portanto, expor e mostrar resultados de um trabalho que sistematiza a leitura da imagem e busca o reconhecimento de diferentes formações familiares sob o viés de respeito às diferenças reafirma o papel da escola de encaminhar o aluno a uma leitura de mundo, a qual englobe a diversidade social e cultural que representamos, à qual pertencemos e na qual estamos inseridos.

5 CONCLUSÃO

Como aponto na introdução, o texto de imagens é, muitas vezes, utilizado na escola apenas como ilustração de textos verbais escritos. Há, na escola, um privilégio do texto verbal escrito em detrimento ao texto imagético. Apresentei, a partir desse pressuposto, nesta dissertação, uma possibilidade de leitura de imagem fotográfica a partir do estabelecimento de um diálogo entre a proposta teórico-metodológica de Kossoy (2014, 2016, 2018), o qual apresenta a análise iconográfica e a interpretação iconológica como uma forma completa de leitura de fotografia, e as propostas que afirmam a possibilidade de sistematização de leitura de imagem a partir de estratégias específicas para esse fim (DONDIS, 2015; SANTAELLA, 2015).

A principal contribuição desta pesquisa para o âmbito acadêmico e educacional se dá na medida em que apresenta a possibilidade de ensino de leitura de imagem fotográfica para ampliação do conceito de família, pois apresenta e discute uma proposta de intervenção para que esse ensino seja possível. Além disso, o trabalho didatiza, ou seja, torna aplicável, para a sala de aula, atividades baseadas em uma proposta, inicialmente, idealizada para fundamentar, por meio de fotografias, o trabalho de historiadores (KOSSOY, 2014, 2016, 2018), associada a uma sintaxe da linguagem visual (DONDIS, 2015).

O objetivo geral desta pesquisa era investigar, por meio do planejamento de uma proposta de intervenção, como a fotografia pode contribuir para o ensino-aprendizagem da leitura, de alunos do quinto ano do Ensino Fundamental, numa perspectiva de análise da história da família e do seu cotidiano. Os objetivos específicos de pesquisa eram:

- Refletir acerca das possibilidades de ampliação da leitura de imagens pelos alunos;
- Discutir a viabilidade de a leitura de fotografias ampliar a compreensão do aluno acerca de seu papel na história da família e da comunidade local;
- Analisar formas de (re)construção dos conceitos de família e suas diferentes configurações pelos alunos;
- Analisar a viabilidade de implementação de um produto educacional que contemple a leitura de imagens fotográficas como possibilidade de (re)construção do conceito de família.

O objetivo geral de ensino era possibilitar o aprimoramento da leitura de imagens dos alunos, sob uma perspectiva de análise de fotografias e reconhecimento do aluno como parte da história familiar.

Os objetivos específicos de ensino eram:

- Oportunizar aos alunos a análise de fotografias;
- Criar condições de ampliação da leitura de texto imagético;
- Intermediar a ampliação do conceito de família;
- Integrar os textos imagéticos às práticas de construção de sentidos por meio da fotografia;
- Elaborar produto educacional que contemple a sistematização da leitura do texto imagético e a (re)construção do conceito de família.

Para atingir tais objetivos, a primeira etapa foi o planejamento e a implementação de um projeto-piloto.

O objetivo da pesquisa foi alcançado durante a aplicação do projeto-piloto, uma vez que foi possível perceber a possibilidade de (re)construção do conceito de família por meio da sistematização da leitura de imagens fotográficas. Inicialmente, foram aplicadas atividades diagnósticas, em abril de 2019, em uma turma de 5º ano, e, posteriormente, mais cinco blocos de atividades.

Nesse momento, das atividades diagnósticas, o objetivo era de averiguar os conhecimentos prévios dos alunos acerca da leitura, de suas percepções sobre o conceito de família e o que reconheciam da imagem fotográfica.

Os dados gerados nas atividades diagnósticas comprovaram que a escola carece de sistematização de leitura de imagem, de discussões e de reflexões acerca de temas que elucidem as transformações ocorridas na sociedade e das formas de viver nas comunidades.

Posteriormente, foram planejados cinco blocos de atividades para continuidade do projeto-piloto. Os dados gerados foram discutidos a partir das interações entre alunos e professora-pesquisadora.

No que se refere aos resultados do projeto-piloto, foi possível perceber que a leitura do texto imagético necessita de sistematização na escola, pois a leitura desse tipo de texto ocorre, na maioria das vezes, de forma instintiva. Ademais, percebi que os alunos avançam na qualidade de suas leituras a partir do estímulo do professor na

busca de uma leitura que focaliza os elementos básicos da linguagem visual associada aos saberes já apreendidos pelos estudantes.

Em relação ao conceito de família, os alunos reconheceram a diversidade de formações familiares possíveis, embora alguns estudantes tenham dito acreditar que existe uma formação correta em detrimento a outras formações. Esse fato evidenciou a pertinência de se discutir amplamente esse tema em sala de aula, como forma de que os alunos reconheçam e respeitem as condições de vida de pessoas que vivem em contextos distintos ao seu.

Os resultados gerados nos cinco blocos de atividades confirmaram que as fotografias do passado podem ser alvo de leitura para a investigação das formas em que as pessoas se organizam para viver. Além disso, ficou evidenciada a possibilidade de o aluno ler imagens de forma sistematizada a partir da interação com o texto e a intermediação do professor. Ademais, várias possibilidades de formações familiares foram consideradas, o que comprova a pertinência de se discutir esse tema.

Portanto, a escola, ambiente de sistematização do ensino, precisa desenvolver nos alunos a habilidade de ler imagens de forma estruturada, como faz, incansavelmente com o texto verbal escrito. Outrossim, este trabalho apresenta a possibilidade e a pertinência de oferecer, na escola, atividades que explorem fotografia como material de leitura para o reconhecimento de diferentes formações familiares.

Partindo desse pressuposto, foi elaborada uma proposta de intervenção, constituída por duas atividades contínuas e quatro blocos de atividades que vão ao encontro dos objetivos de pesquisa e de ensino apresentados nesta dissertação. Como mencionado anteriormente, essas atividades não foram implementadas até o presente momento, mas busquei apresentá-las de forma organizada e sistematizada. Após a apresentação das atividades, elas são discutidas em relação às suas especificidades, são, também, elucidadas as motivações para seu planejamento, é estabelecida a relação das atividades aos pressupostos teóricos que sustentam este trabalho e são discutidas algumas possibilidades de aplicação em contextos distintos ao contexto da escola para a qual as atividades foram pensadas.

Espero que a implementação da proposta apresentada e discutida neste trabalho não apenas dê continuidade ao projeto-piloto, no que se refere à implementação em sala de aula, mas sirva de suporte a trabalhos voltados à leitura

sistematizada de imagem fotográfica como possibilidade de (re)construção do conceito de família.

REFERÊNCIAS

AMAR, Jean Pierre. **História da Fotografia**. Lisboa: Arte e comunicação, 2018.

AMARAL, Trícia Tamara Boeira do. **A abordagem de imagens em atividades de leitura de um livro didático do 1º Ano do ensino fundamental**: perspectivas de letramento para além do escrito. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Católica de Pelotas. Programa de Pós-Graduação em Letras, Pelotas, 2012. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgl/files/2018/10/A-Abordagem-de-Imagens-em-Atividades-de-Leitura-de-um-Livro-Did%C3%A1tico-do-1%C2%BA-Ano-do-Ensino-Fundamental-Perspectivas-de-Letramento-para-Al%C3%A9m-do-Escrito-T.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. O déficit cognitivo e a realidade brasileira. *In*: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. 4.ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p. 31-48

BARROS, Armando Martins de. Educando o olhar: notas sobre o tratamento das imagens como fundamento na formação do pedagogo. *In*: SAMAIN, Etienne (org.). **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec, 2005. p. 191-198.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Tradução: Julio Castañon Guimarães. São Paulo: Nova Fronteira, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. 3.ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1987.

BLOG E MANIA. **A Kodak e a revolução fotográfica**. [20--?]. 1 fotografia. Disponível em: <https://blog.emania.com.br/kodak-a-fotografia-acessivel/>. Acesso em: 21 mar. 2020.

BORGES, Cláudia C. do Lago. **Uma narrativa pré-histórica**: cotidiano de antigos grupos humanos no sertão do Seridó/RN. 2008. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal Paulista. Faculdade de Ciências de Letras de Assis, Assis, 2008. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103182/borges_ccl_dr_assis.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 12 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 6.515, de 26 de dezembro de 1977**. Regula os casos de dissolução da sociedade conjugal e do casamento, seus efeitos e respectivos processos e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1977. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6515.htm. Acesso em 12 de janeiro de 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental: terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** história. Brasília: MEC/SEF 2001

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CAÑIZAL, Eduardo Peñuela. Uma foto familiar: aprisco de emoções e pensamentos [Anotações delirantes sobre [a] sombrografia]. *In:* SAMAIN, Etienne (org.). **Como pensam as imagens**. Campinas: Editora Unicamp, 2012. p. 107-121.

CARDOSO, Ariana Aparecida da Silva. **Ensino de Leitura:** o papel da imagem na compreensão do gênero anúncio publicitário. 2016. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo Barreiras para a aprendizagem**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CORRÊA, Lorrany M. Santos. **Emancipação feminina na sociedade contemporânea:** reflexões sobre o papel formativo da mulher na família. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Goiás. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/9454/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Lorrany%20Mirielle%20Santos%20Corr%C3%AAa%20-%202019.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2020.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa:** Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DARBON, Sébastien. O etnólogo e suas imagens. *In:* SAMAIN, Etienne (org.). **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec, 2005. p. 94-105.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. Tradução: Jeferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

DUBAR, Claude. **A socialização, construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ENTLER, Ronaldo. Fotografia e acaso: expressão pelos encontros e acidentes. *In:* SAMAIN, Etienne (org.). **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec, 2005. p. 273-286.

FARIAS, Lídia; GONÇALVES, Osmar. **A Fotografia ao Longo do Tempo:** da Kodak ao *Instagram*. 2014. Trabalho apresentado ao 16. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação na Região Nordeste, João Pessoa, 2014. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nordeste2014/resumos/R42-1656-1.pdf>. Acesso em 10 de janeiro de 2020. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/30655/1/2014_eve_lfarias.pdf. Acesso em: 8 mar. 2019.

FIZMAN, Gabriela. **Relembre as câmeras digitais que fizeram sucesso no início dos anos 2000**. 2015. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2015/11/relembre-as-cameras-digitais-que-fizeram-sucesso-no-inicio-dos-anos-2000.html>. Acesso em: 26 mar. 2020.

FROS, Daniel. **Filho faz vídeo adorável sobre como é ter duas mães**: “tenho muito orgulho delas”. 2020. 1 fotografia. Disponível em: <https://razoesparaacreditar.com/filho-video-orgulho-maes/>. Acesso em 03 abr. 2019.

GIORDANO, Liliane de Fátima. **Uma proposta de imersão no processo da fotografia e na leitura de imagens**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, 2016.

GOMES, Jerusa Vieira. Família: cotidiano e luta pela sobrevivência. *In*: DE CARVALHO, Maria do Carmo Brant (org.). **A família contemporânea em debate**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 61-72.

GOMES, Rogério Zanette. **Fotografia contemporânea brasileira**: um campo expandido. 2016. Tese (Doutorado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital). Universidade Católica de São Paulo. Programa de estudos Pós-graduados em Tecnologias da Inteligência e Design Digital, 2016. Disponível em: <https://docplayer.com.br/74525093-Pontificia-universidade-catolica-de-sao-paulo-puc-sp-rogerio-zanetti-gomes-fotografia-contemporanea-brasileira-um-campo-expandido.html>. Acesso em: 7 jul. 2019.

HINTZ, Helena Centeno. Novos tempos, novas famílias? Da modernidade à pós-modernidade. **Pensando famílias**, v. 3, n. 1. p. 8-19, 2001.

INSTITUTO DE ARTE & CULTURA GARATUJA. **Câmera escura, o início de tudo**. 2013. 1 fotografia. Disponível em: <http://garatujafotografia.blogspot.com/2013/07/camara-escura-o-inicio-de-tudo.html>. Acesso em: 21 mar. 2020.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Lisboa: Arte e comunicação, 2007.

KIEFER, Luisa Martins Waetge. **Sobre fotografia e ficção**: histórias em imagens. 2018. Tese (Doutorado em Artes Visuais). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-graduação em artes visuais, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/189929/001089486.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 jun. 2019.

KNEBEL, Anelise Grazielle. **Novas configurações familiares**: é possível falar de constituição familiar desde a relação multiespécie? 2012. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Psicologia). Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul, Santa Rosa, 2012. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/1036/Novas>

%20Configura%C3%A7%C3%B5es%20Familiars%20%28Anelise%20G.%20Knebel%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 25 maio 2019.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos dos textos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOSSOY, Boris. **Periferia**. 1969. 1 fotografia. Disponível em: <http://boriskossoy.com/projeto/anos-50-60/>. Acesso em: 23 mar. 2020.

KOSSOY, Boris. **Os Tempos da Fotografia**. 3. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

KOSSOY, Boris. **Realidades e Ficções na Trama Fotográfica**. 5 ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2016.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. 5. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2018.

KOSSOY, Boris. **O Encanto de Narciso**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2020.

KOSSOY, Boris. **Sheila**. 2000. 1 fotografia. Disponível em: <http://boriskossoy.com/projeto/anos-2000/>. Acesso em: 23 mar. 2020.

KOSSOY, Boris. [**Sem título**]. 2000. 1 fotografia. Disponível em: <http://boriskossoy.com/projeto/anos-2000/#>. Acesso em: 23 mar. 2020.

KOSSOY, Boris. Fotografia e memória: reconstituição por meio da fotografia. *In*: SAMAIN, Etienne (org.). **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec, 2005. p. 39-45.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LEITE, Miriam L. Moreira. Retratos de família: imagem paradigmática no passado e no presente. *In*: SAMAIN, Etienne (org.). **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec, 2005. p. 33-38.

LIMA, Maria Helena C. C. A. **Animais de estimação e civilidade: a sensibilidade de empatia interespecie nas relações com cães e gatos**. 2016. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/29552/1/TESE%20Maria%20Helena%20Costa%20Carvalho%20de%20Ara%20c3%ba20Lima.pdf>. Acesso em: 25 maio 2019.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.). **Por uma linguística aplicada interdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v8n1/11.pdf>. Acesso em: 4 jun. de 2019.

LORENTI, Gilson. **A primeira câmera digital do mundo**. [2008]. 1 fotografia. Disponível em: <https://tecnoblog.net/meiobit/15452/a-primeira-camera-digital-do-mundo/>. Acesso em: 21 mar. 2020.

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft**. São Paulo: Ática, 2003.

LUNARDI, Vivian C. Belter. **Leitura imagética como *práxis social***: uma ação educativa e suas contribuições para a formação do cidadão contemporâneo. 2018. Dissertação (Mestrado em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social). Universidade de Cruz Alta. Programa de Pós-graduação em Prática socioculturais e Desenvolvimento Social, Cruz Alta, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7155297. Acesso em: 9 maio 2019.

MACHADO, Natália. **Quer saber como tirar fotos perfeitas [...]**. 2016. 1 fotografia. Disponível em: <https://blog.bookcasting.com/photography/quer-saber-como-tirar-fotos-perfeitas-usando-o-celular-confira-nossas-dicas/>. Acesso em: 21 mar. 2020.

MARESCA, Sylvain. Olhares cruzados: ensaio comparativo entre as abordagens fotográfica e etnográfica. *In*: SAMAIN, Etienne (org.). **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec, 2005. p. 129-160.

MARTINS, Wilson. **A palavra escrita**: história do livro, da imprensa e da biblioteca. São Paulo: Ática, 1998.

MEMÓRIAS DE DESCALVADO. **Retratos de família**. [201-?]. 1 fotografia. Disponível em: http://www.memoriasdedescalvado.com.br/Categoria.aspx?qCateg=Retratos_de_fam%C3%ADlia. Acesso em: 03 de abr. 2019.

MENEZES, Pedro. **Família**: conceito, evolução e tipos. 1 fotografia. [202-?]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/familia-conceito-tipos/>. Acesso em: 03 abr. 2019.

NOVAES, Sylvia Caiuby. O uso da imagem na antropologia. *In*: SAMAIN, Etienne (org.). **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec, 2005. p. 107-113.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.). **Por uma linguística aplicada interdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PRADO, Alethéia P. Lapas; SILVA, Renata Aparecida da. Cotidiano, memória e família: importância da história social para a inovação do ensino de história. **Revista de Educação do Vale do São Francisco**, v.5, n. 9, p. 140-153, dez. 2015.

QUEIROZ, Francisco. **História da Fotografia em Portugal, no século XIX**: os Retratos "Carte De Visite". 2014. 1 fotografia. Disponível em: <http://www.queirozportela.com/fotografia.htm>. Acesso em: 03 abr. 2019.

ROMANELLI, Geraldo. Autoridade e poder na família. *In*: DE CARVALHO, Maria do Carmo Brant (org.). **A família contemporânea em debate**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 73 - 88.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A família em desordem**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

SANTAELLA, Lúcia. **Leitura de Imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2015.

SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, Winfried. **Imagem, cognição, semiótica e mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2001. [1998].

SAVARIS, Michele. **Paralelos entre técnica compositiva do conto e da fotografia nas obras *Bestiario, Final del Juego e Las Armas Secretas*, de Júlio Cortázar**. 2017. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação do Instituto de Letras, Porto Alegre, 2017. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5209981. Acesso em: 7jun. 2019.

SILVA, Sérgio Rocha da. **Avaliação e mediação da compreensão leitora de aluno de 5º ano de uma escola pública municipal de Maceió- AL**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas. Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Maceió, 2016. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4114164. Acesso em: 9 jul. 2019.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von. Imagem e memória. *In*: SAMAIN, Etienne (org.). **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec, 2005. p. 19-32.

SOUZA, Ramisio Vieira de. **Estratégias dialógicas de construção de sentidos em aulas de leituras**. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba. Programa de Pós-graduação em linguística, João Pessoa, 2017. Disponível em:

https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/19193/1/Ram%C3%ADsioVieiraDeSouza_Dissert.pdf. Acesso em: 19 jun. 2019.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VASQUEZ, Pedro. **Fotografia- Reflexos e Reflexões**. São Paulo: Le MP Editores, 1986.

VICENTE, Carlos Fadon. Fotografia: a questão eletrônica. *In*: SAMAIN, Etienne (org.). **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec, 2005 [1998]. p. 319-328.

VICENTE, Jessica. **A primeira câmera fotográfica**. 2017. 1 fotografia. Disponível em: <https://jessicavicentefoto.wixsite.com/fotografiaevideo/single-post/2017/01/06/a-primeira-c%C3%A2mera-fotogr%C3%A1fica>. Acesso em: 12 abr. 2019.

VIEIRA, Waldo. **Dicionário de Neologismos de Conscienciologia**. Foz do Iguaçu: Editares, 2014.

APÊNDICE A – TERMO DE CONCORDÂNCIA DE MENOR

TERMO DE CONCORDÂNCIA DO ALUNO

Título do projeto LEITURA DE IMAGEM FOTOGRÁFICA NA ESCOLA E (RE)CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE FAMÍLIA

Pesquisadora responsável: Caroline Araujo Larrañaga de Matos

Orientadora: Taíse Simioni

Instituição: Universidade Federal do Pampa – Unipampa

Telefone celular da pesquisadora para contato: 55 996678326

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa chamada “**LEITURA DE IMAGEM FOTOGRÁFICA NA ESCOLA E (RE)CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE FAMÍLIA**”. Esta pesquisa tem por objetivo investigar, por meio do planejamento e da aplicação de uma proposta de intervenção, como a fotografia pode contribuir para o ensino-aprendizagem da leitura numa perspectiva de análise da história da família e do seu cotidiano. A justificativa para esta pesquisa está no fato de que há pertinência de se trabalhar acerca da leitura da imagem fotográfica na escola para a ampliação do conceito de família. O que propõe este projeto, então, é a sistematização da leitura da imagem fotográfica e a ampliação do conceito de família.

A qualquer momento, você poderá pedir mais informações e também poderá manifestar o seu desejo de não continuar participando. Se isso acontecer, você não sofrerá qualquer tipo de prejuízo.

Depois de ler as informações abaixo, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra será guardada pela pesquisadora responsável.

Durante a pesquisa, no ano de _____, serão feitas intervenções em suas aulas, que serão gravadas em áudio e vídeo; serão realizadas entrevistas dentro e fora da escola, que serão gravadas em áudio. Durante as atividades, você poderá ser filmado e fotografado, pois os materiais de imagem poderão ser utilizados para a exposição do projeto em cursos, seminários, etc. Farão parte da pesquisa todos os alunos do quinto ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nepomuceno Vieira Brum de Sant’Ana do Livramento- RS.

Os participantes terão benefícios diretos e indiretos, uma vez que sua participação contribuirá para a sistematização da leitura da imagem fotográfica e para a ampliação do conceito de família. Além disso, a análise de questões envolvidas no ensino e na formação de professores permite que sejam criadas condições para melhorias no ensino.

Os riscos aos participantes são mínimos e referem-se à ampliação do conceito de família não estar de acordo com o que sua própria família considera apropriado, pois terão de refletir sobre elas. Isto pode causar algum desconforto emocional. Caso o possível desconforto emocional seja mais intenso do que o esperado, a participação dos envolvidos será descontinuada.

Ao final do período de realização da pesquisa, todos os participantes receberão um informativo impresso com um relato sobre as formas de divulgação dos resultados da pesquisa.

Para participar deste estudo, você não terá nenhuma despesa, nem receberá qualquer tipo de remuneração. Os gastos eventualmente necessários para a sua participação, como gastos com transporte, serão assumidos pela pesquisadora.

O seu nome e a sua identidade serão mantidos em sigilo, e os dados da pesquisa serão armazenados pela pesquisadora responsável. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas com o uso das imagens dos alunos, entretanto serão mostrados os resultados obtidos, sem revelar seu nome.

Nome completo do(a) aluno(a):

Assinatura do(a) aluno(a):

Nome da pesquisadora responsável: Caroline Araújo Larrañaga de Matos

Assinatura da pesquisadora responsável: _____

Sant’Ana do Livramento, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: LEITURA DE IMAGEM FOTOGRÁFICA NA ESCOLA E (RE)CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE FAMÍLIA

Pesquisadora responsável: Caroline Araujo Larrañaga de Matos

Orientadora: Taise Simioni

Instituição: Universidade Federal do Pampa – Unipampa

Telefone celular da pesquisadora para contato: 55 996678326

O(a) aluno(a) por quem você é responsável está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa chamada “**LEITURA DE IMAGEM FOTOGRÁFICA NA ESCOLA E (RE)CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE FAMÍLIA**”. Esta pesquisa tem por objetivo investigar, por meio do planejamento e da aplicação de uma proposta de intervenção, como a fotografia pode contribuir para o ensino-aprendizagem da leitura numa perspectiva de análise da história da família e do seu cotidiano. A justificativa para esta pesquisa está no fato de que há pertinência de se trabalhar acerca da leitura da imagem fotográfica na escola para a ampliação do conceito de família. O que propõe este projeto, então, é a sistematização da leitura da imagem fotográfica e a ampliação do conceito de família.

A qualquer momento, você poderá pedir mais informações. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação do(a) aluno(a) sob sua responsabilidade a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar que o(a) aluno(a) por quem você é responsável faça parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra será arquivada pela pesquisadora responsável.

Durante a pesquisa, no ano de 2020, serão feitas intervenções nas aulas do(a) aluno(a) sob sua responsabilidade, que serão gravadas em áudio; serão realizadas entrevistas dentro e fora da escola, que serão gravadas em áudio e fotografadas. Durante as atividades, os alunos poderão ser filmados e fotografados, pois os materiais de imagem poderão ser utilizados para a exposição do projeto em cursos, seminários, etc. Farão parte da pesquisa alunos do quinto ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nepomuceno Vieira Brum de Sant’Ana do Livramento- RS. Inclusive, os familiares dos alunos poderão ser fotografados e suas imagens utilizadas em eventos para a divulgação deste trabalho.

Os participantes terão benefícios diretos e indiretos, uma vez que sua participação contribuirá para a sistematização da leitura da imagem fotográfica e para a ampliação do conceito de família. Além disso, a análise de questões envolvidas no ensino e na formação de professores permite que sejam criadas condições para melhorias no ensino.

Os riscos aos participantes são mínimos e referem-se à ampliação do conceito de família não estar de acordo com o que sua própria família considera apropriado, pois terão de refletir sobre o tema. Isto pode causar algum desconforto emocional. Caso o possível desconforto emocional seja mais intenso do que o esperado, a participação dos envolvidos será descontinuada.

Ao final do período de realização da pesquisa, todos os participantes receberão um informativo impresso com um relato sobre as formas de divulgação dos resultados da pesquisa.

Para participar deste estudo, você e o(a) aluno(a) por quem você é responsável não terão nenhuma despesa, nem receberão qualquer tipo de remuneração. Os gastos eventualmente necessários para a participação do(a) aluno(a) por quem você é responsável, como gastos com transporte, serão assumidos pela pesquisadora.

O nome e a identidade do(a) aluno(a) por quem você é responsável serão mantidos em sigilo, e os dados da pesquisa serão armazenados pela pesquisadora responsável. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas com o uso das imagens dos alunos, entretanto serão mostrados os resultados obtidos, sem revelar o nome do(a) aluno(a) por quem você é responsável, nem da escola onde estuda.

Nome do(a) Participante da Pesquisa: _____

Nome do(a) Responsável: _____

Assinatura do(a) Responsável

Nome da Pesquisadora Responsável: Caroline Araújo Larrañaga de Matos

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Local e data: _____