

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

Caroline Matos¹
Taíse Simioni²

Resumo: Este trabalho tem por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa-ação desenvolvida com alunos do quinto ano do ensino fundamental, a qual, baseada em uma proposta de intervenção, buscou uma sistematização do ensino da leitura de imagem, com foco na fotografia para a ampliação do conceito de família. Além da professora-pesquisadora, atuaram na pesquisa 19 alunos e a professora regente da turma, em uma escola pública de Sant`Ana do Livramento-RS. Os resultados da proposta de leitura de imagem apontaram para três questões: há a possibilidade de sistematização do ensino da leitura de imagens; houve um aprofundamento da leitura da imagem fotográfica; foi possível perceber ampliação do conceito de família entre os alunos.

Palavras-chave: Leitura de imagem. Fotografia. Família.

PHOTOGRAPHIC IMAGE READING IN SCHOOL AND FAMILY CONCEPT (RE) CONSTRUCTION

Abstract: This paper aims to present the results of an action research developed with students of the fifth grade of an elementary school. It was based on an intervention proposal that sought to reflect on the systematization of the teaching of image reading, focusing on photography for the enlargement of family concept. In addition to the research teacher, 19 students and the class's conducting teacher participated in the research, in a public school in Sant`Ana do Livramento-RS. The results of the image reading proposal pointed to three questions: the systematization of the image reading is possible, there was a deepening in the reading of the photographic image and it was possible to realize the expansion of the family concept among the students.

Keywords: Image reading. Photography. Family.

1 Discente do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, carolinelivra@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/2359006962467247>

2 Doutora em Letras, Universidade Federal do Pampa, taísesimioni@unipampa.edu.br, <http://lattes.cnpq.br/3732204030388531>

1 Introdução

Ensinar a ler e escrever parece ser o maior desafio do educador, que, muitas vezes, está voltado ao ensino do texto verbal escrito como sendo o tipo de texto que merece maior destaque e valorização em detrimento a outros tipos. Nesse sentido, é necessário pensar que, além da leitura do texto verbal, outras formas de leitura deveriam ser estimuladas e ensinadas no âmbito escolar. A fotografia surge como um importante instrumento de leitura, pois esse tipo de imagem se configura como um recurso de ampliação da visão do aluno acerca das possibilidades de leitura de mundo.

Levando isso em consideração, foi elaborada uma proposta que, a partir da leitura da fotografia, estimulasse os educandos a se entenderem e se enxergarem como parte fundamental da história de suas famílias, já que todos, em maior ou menor grau, interferem no cotidiano familiar e na comunidade onde vivem (PRADO; SILVA, 2015). Dessa forma, é cabível uma pesquisa baseada na leitura da imagem fotográfica que consiga sistematizar o ensino da leitura desse tipo de texto e que atente para as interações familiares cotidianas.

O objetivo deste trabalho é, então, apresentar os resultados de uma pesquisa-ação implementada em uma turma de quinto ano do ensino fundamental, de Sant'Ana do Livramento-RS, composta por 19 alunos com idades entre 10 e 14 anos.

A pesquisa-ação teve por objetivo geral investigar como a fotografia pode contribuir para o ensino e para a aprendizagem da leitura, por meio da exploração do texto imagético, numa perspectiva de análise da história da família e seu cotidiano.

Como objetivos específicos da pesquisa-ação, pretendeu-se: analisar como se dá a ampliação da leitura de imagens pelos alunos e seu reconhecimento como texto; verificar como a leitura de fotografias pode ampliar a visão do aluno acerca de seu papel na história da família; analisar

que conceitos os alunos (re)constróem sobre família e suas diferentes configurações.

De acordo com a visibilidade das configurações familiares, há de se pensar em uma postura reestruturadora de conceitos e paradigmas por parte dos profissionais da educação. Por ser uma das responsáveis pela formação da criticidade e da criatividade do alunado, a escola necessita de constantes adaptações para abarcar a diversidade sob o viés de respeito e aceitação da heterogeneidade.

Ao considerar que cada família possui uma história construída pela ação de seus membros em seus cotidianos, surgiu a necessidade de repensar o contexto familiar a partir da ótica das particularidades e da perspectiva de respeito às 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”. Em concordância 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).

Na escola, quando se fala em leitura, a primeira ideia que se tem é da leitura do texto verbal escrito. É inegável o desprestígio do ensino da leitura de imagens no âmbito escolar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), ao discorrerem acerca da organização dessa disciplina, apontam competências e habilidades relacionadas à leitura e à escrita. Ao longo do texto, são expostos modos como o educador deve intermediar a aprendizagem textual, porém, em nenhum momento, há referência ao texto imagético como possibilidade de leitura. Apenas com a Base

Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) essa centralidade deixa de estar baseada apenas no texto verbal, uma vez que o documento considera a variedade de composição de textos, como o verbal, o gestual, o visual, o sonoro, atentando, portanto, para a multimodalidade de linguagens. Assim, dentre as muitas modalidades textuais consideradas na BNCC, há, também, um olhar sobre o texto de imagem.

Santaella (2015) evidencia a possibilidade de um letramento visual que encaminhe os alunos à aprendizagem sistemática da leitura de imagem a partir da análise detalhada de seus aspectos constitutivos, como o ponto, a linha, a textura, a dimensão, entre outros.

Ao relacionar a leitura de imagens com a temática da ampliação do conceito de família e da valorização do cotidiano, o uso da fotografia foi, então, pensado por viabilizar o reconhecimento das histórias familiares e, também, por ser um importante registro para a leitura. Assim, a pesquisa acerca da leitura de textos imagéticos fotográficos evidencia a necessidade de se criar oportunidades para que os alunos estejam aptos a analisar e a interpretar essa forma textual. Ademais, a riqueza de informação sobre os meios familiares que pode ser explorada pela fotografia tende a ampliar a discussão sobre o conceito de família, já que pela fotografia “dialogamos com o passado, somos os interlocutores das memórias silenciosas que elas mantêm em suspensão” (KOSSOY, 2014, p. 147).

Após esta introdução, a segunda seção deste artigo dedica-se a discutir sobre o ensino da leitura de imagem fotográfica, a partir da proposição de Kossoy (2014, 2016, 2018), referente à análise iconográfica e à interpretação iconológica, complementada pelas estratégias elencadas por Dondis (2015) e ratificadas pela importância da leitura da imagem afirmada por Santaella (2015). Na terceira seção, apresentamos a metodologia empregada neste trabalho. Por

meio de uma pesquisa-ação com base em métodos intervencionistas, discutimos as formas possíveis de atuar para a modificação de uma realidade. Na quarta seção, descrevemos a organização da intervenção e discutimos os resultados obtidos a partir da sua implementação, tendo como fundamentação as bases teórico-metodológicas apresentadas neste artigo. A quinta seção apresenta as considerações finais.

2 O ensino da leitura de imagem fotográfica

Ainda que outros autores sejam citados em relação à leitura da imagem fotográfica, a pesquisa descrita neste artigo tem como base teórico-metodológica a trilogia de Kossoy (2014, 2016, 2018). Kossoy (2014) afirma que a fotografia se presta, desde sua invenção, ao registro da experiência humana, uma vez que “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).

Segundo o autor, podemos considerar que há dois tempos da fotografia: o tempo da criação e o tempo da representação. Desse modo,

[...] 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, p. 134-135).

Dessa forma, a gênese da fotografia, o seu momento de criação e os instrumentos de produção devem ser levados em conta quando se pretende

fazer a leitura da imagem fotográfica. Não podem ser desconsiderados, também, o propósito da captura de determinada imagem, seu objetivo, e sua contextualização, os quais permanecem relegados ao passado.

Elaborada a fotografia e sua efetiva produção pela materialização do registro fotográfico, emerge um importante e novo momento, o da representação, ou seja, há a possibilidade de recuperação do passado a partir da análise das imagens, dando a elas uma trajetória de longa duração. Nesse sentido, Kossoy (2014) diz:

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).

Expostos os dois momentos da fotografia propostos por Kossoy (2014), o tempo da criação e o tempo da representação, é pertinente atentarmos para a efetiva leitura das imagens fotográficas. De acordo com a proposta de Kossoy (2014, 2016, 2018), a leitura da fotografia está dividida em duas partes: a análise iconográfica e a interpretação iconológica.

A análise iconográfica, descrita por Kossoy (2018, p. 109), é o estudo das características estéticas das imagens, que busca o detalhamento sistemático e a realização de um inventário dos elementos formativos da imagem. O exercício de análise iconográfica faz prevalecerem os aspectos descritivos e literais e busca situar a imagem no tempo e no espaço. Assim, Kossoy (2018, p. 110) ressalta que a análise iconográfica “no caso da representação fotográfica situa-se a meio caminho da busca do significado; ver, descrever e constatar não é o suficiente”.

Kossoy (2018) elenca, também, a importância de se realizar uma pesquisa da trajetória do documento fotográfico, pois a recuperação do caminho percorrido pela imagem “trará pistas para a análise preliminar e a interpretação que se seguirão” (KOSSOY, 2018, p. 81). Essa trajetória pode ser entendida como o olhar à gênese da imagem, ou seja, a busca pela contextualização do momento e a motivação para sua produção, quem são as pessoas retratadas, quem supostamente possa ter sido o fotógrafo, entre outras “pistas” indiciárias para a leitura da fotografia.

Esse olhar à trajetória da fotografia esteve presente na pesquisa-ação aqui analisada, pois se partiu do pressuposto de que os alunos têm condições de fazer essa investigação, tanto em fotografias de suas famílias, como em fotografias de outras famílias em épocas diversas. É necessário, entretanto, ter em mente que a fotografia, de acordo com Kossoy (2018, p. 84), “não reúne em si o conhecimento do passado”, mas proporciona a visualização de microcenários do passado.

Destacamos a relevância de se ler a fotografia e de considerá-la como um rico instrumento de reconstrução do passado. A documentação iconográfica

[...] é uma das fontes mais preciosas para o conhecimento do passado; trata-se porém, de um conhecimento de aparência: as imagens guardam em si apenas indícios, a face externa de histórias que não se mostram, e que pretendemos desvendar (KOSSOY, 2014, p. 31).

O desvendar dessas histórias, segundo Kossoy (2014), requer uma leitura que parte, inicialmente, da decodificação e realização de um inventário descritivo do que se vê e adentra ao campo da significação com maior profundidade. A interpretação iconológica, então, é a leitura mais profunda da imagem que está sendo lida. Esse momento determina a construção de sentidos oferecidos pelo texto imagético, ao se considerar as

questões sociais, históricas e culturais pertinentes ao registro. Dessa maneira, a busca pelos sentidos da fotografia vai além da análise iconográfica e permeia o campo de maior profundidade, ou seja, o das ideias e das ideologias. Assim sendo, “este é o estágio mais profundo da investigação, cujos limites não são cristalinamente definidos” (KOSSOY, 2018, p. 110).

Para Kossoy (2018), a junção da iconologia e da iconografia compõe o todo da leitura da imagem fotográfica. Vale dizer que a realidade registrada na imagem fotográfica não configura fidedignidade, pois ela é a representação do que foi o momento da gênese. Outrossim, o autor afirma:

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).

Embora, muitas vezes, o fragmento da realidade para o leitor pareça a própria realidade, ele não deve ser tomado como tal. A proficiência de um leitor de imagem, que passou por um processo sistematizado de ensino, contribuirá para que ele entenda a fotografia como um fragmento descontínuo do passado. Vale dizer que o material de sistematização da leitura da fotografia apresentado pelo autor foi elaborado para embasar o trabalho de historiadores e pesquisadores da área de fotografia. Entretanto, o desafio que se apresenta ao professor-pesquisador é, justamente, didatizar esses conhecimentos a fim de elaborar e implementar um material que ensine a ler a fotografia, pois

[...] ler uma foto é lançar um olhar atento àquilo que a constitui como linguagem visual, com as especificidades que lhes são próprias. Significa fazer do olhar uma espécie de máquina de sentir e conhecer (SANTAELLA, 2015, p. 80).

Diante desses pressupostos, a escola, como um espaço de oportunidade de fomento e ensino das diferentes leituras, possui as condições necessárias, capazes de encaminhar o aluno à produção de sentidos possíveis pela análise iconográfica e interpretação iconológica.

Com o propósito de intermediar a leitura da fotografia, também buscamos apoio teórico em Santaella (2015) e Dondis (2015). A proposta de Kossoy (2018), por meio da iconografia e da iconologia, carece de estratégias que realmente possibilitem uma sistematização voltada para o ensino, até mesmo porque esse não é o objetivo do autor. Nesse sentido, trazemos fundamentação também em Dondis (2015), que defende a existência de uma “sintaxe visual” que deve ser considerada no ensino sistematizado da leitura de imagem. É exaltada pela autora a possibilidade da leitura da imagem ao se reconhecerem

[...] 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).

O letramento visual proposto por Dondis (2015) diz respeito a uma análise além de simplesmente “ver” o texto imagético e, sim, compreender e compartilhar seus sentidos, estabelecendo um nível de “universalidade”. Podemos inferir que, para o letramento visual acontecer, fundamental é 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)

A reflexão acerca do ensino sistemático de leitura de imagens na escola é fundamental na

tentativa de se chegar a uma base mais ou menos comum de letramento visual, como propõe Dondis (2015). Há significativa distinção entre o ensino da leitura do texto verbal e o ensino da leitura do texto imagético, porém algumas semelhanças podem ser elencadas, como o progresso do ensino mais básico para o mais complexo e a possibilidade de decodificação das partes para o todo. Assim, quanto aos elementos visuais,

[...] seu reconhecimento ou sua utilização deve alcançar-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).

Ademais, não basta que o aluno realize a decodificação da imagem, para que se diga que ele alcançou o letramento visual. Esse processo, tão complexo quanto o da leitura da palavra, exige que se vá além do simples reconhecimento dos elementos que constituem a imagem. A decodificação pode ser o primeiro passo para, posteriormente, se chegar a uma análise mais aprofundada com vistas à construção de sentidos. É na escola que esse esforço precisa ser feito por meio da mediação do professor, do mesmo modo que se faz em relação ao letramento verbal.

Santaella (2015) ratifica a pertinência da possibilidade de ensino de leitura ao qual nos propomos, a leitura de imagem. Segundo a autora, a imagem pode ser explorada interdisciplinarmente, uma vez que se presta à arte, à história, à antropologia, à sociologia, à psicologia, dentre outras áreas do conhecimento.

Como ressalta Santaella (2015), assim como o texto verbal, “as 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). Erroneamente, muitas vezes, temos a

percepção de que a leitura está atrelada unicamente à decodificação de sinais gráficos como as letras e nos esquecemos das possibilidades de leitura diária de imagens, como das placas de trânsito, das cores do semáforo, dentre outros estímulos visuais que nos proporcionam a possibilidade de leitura, porquanto, “podemos passar a chamar de leitor não apenas aquele que lê livros, mas também o que lê imagens” (SANTAELLA, 2015, p. 10).

Destacamos que, ao longo deste trabalho, consideramos imagem como texto, embora Santaella (2015) e Kossoy (2014) utilizem a palavra “texto” apenas em referência ao texto verbal e não à imagem. Neste artigo, cabe a análise da imagem sob o viés de material que pode ser lido, por isso, texto.

Na gama de textos imagéticos encontrados no cotidiano, consideramos, também, os livros ilustrados, as fotografias familiares e a publicidade, entre outros. Presenciamos diariamente uma intrínseca relação entre o texto verbal e o texto imagético, assim, quanto à leitura, “não há por que manter uma visão purista restrita à decifração de letras” (SANTAELLA, 2015, p. 11). Na mescla entre os textos, verbais e imagéticos, vale ressaltar que, nessa resultante variedade de leitores,

[...] 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).

A utilização da linguagem verbal, escrita ou falada, para esclarecer ou acompanhar o texto de imagem não determina que o potencial para a construção de sentidos da imagem seja inferior ao verbal. Assim, 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).

Segundo Santaella (2015), a leitura de imagens por outras imagens não é ideia absurda, porém a dispensa do verbal tem relação com a linguagem artística, com o campo da estética e se distancia das práticas didáticas. Por esse motivo, há de se pensar que, ainda que as artes devam ser trabalhadas e exaltadas em sala de aula, não é a nossa intenção, neste trabalho, desvincular a imagem do verbal e, sim, investigar de que formas o professor pode intermediar o processo de leitura de imagens.

Similarmente, é possível estabelecer uma relação entre o processo de leitura de imagens e um processo de letramento visual³, capaz não apenas de levar o aluno à decodificação de partes constitutivas, mas de ter condições de desenvolver a análise e a interpretação de seus aspectos constitutivos na busca de sentidos.

Dondis (2015) apresenta a possibilidade do desenvolvimento de técnicas capazes de ajudar o sujeito a ler imagens. Nesse liame, 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).

A partir do que foi apresentado até aqui, na pesquisa-ação sob análise neste trabalho, sugerimos a leitura da fotografia a partir de dois momentos que se complementam para a leitura de imagem: o primeiro, a realização de um inventário do que se vê, de seu contexto de produção e da história por trás da imagem, e o segundo se refere à construção de sentidos mais profundos e a busca pelas

³ Em concordância com Amaral (2012), neste artigo, será utilizada a expressão “letramento visual” em substituição a “alfabetismo visual” (Dondis, 2015) 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.

ideologias que permeiam tanto a gênese quanto a representação da imagem.

A partir desses pressupostos, podemos inferir que a análise iconográfica é uma parte do processo de leitura da imagem que se completa com a interpretação iconológica. Assim, tanto a decodificação quanto o aprofundamento das questões contextuais, históricas e sociais são fundamentais para que ensinar a ver na escola seja uma realidade.

É complexo o processo de aprendizagem e uso das técnicas pertinentes à leitura de imagens, pois representam, também, um processo lento, contudo “não há por que transformar a complexidade num obstáculo à compreensão do modo visual” (DONDIS, 2015, p. 25). Mesmo que reconheça o quão complexo é o processo de ensinar a ver, Dondis (2015) salienta a pertinência da sistematização desse ensino, uma vez que

[...] 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).

Logo, é possível depreender que a leitura proficiente do texto imagético resulta de um ensino sistemático que precisa ser iniciado na escola, nos anos iniciais, e mantido em todo o processo de escolarização. Para tanto, o professor é visto como o mediador do processo de construção de sentidos proporcionado pela leitura de imagens.

Enfim, não é possível que a escola ignore o papel e a importância da imagem como forma de conhecimento, de desenvolvimento da criticidade e autonomia do aluno. A ampliação do conceito de leitura e sua efetiva prática ultrapassam o ensino da técnica e da mera decodificação e atingem a “sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que

querem indicar, qual é seu contexto de referência” (SANTAELLA, 2015, p. 13).

Enfatizamos, ainda, que a proposta metodológica de Dondis (2015) sugere “uma variedade de métodos de composição e design que levem em conta a diversidade da estrutura do modo visual” (p. 2), o que contribui para a análise iconográfica e para a interpretação iconológica apresentadas por Kossoy (2018).

3 Metodologia

Este trabalho possui por proposta metodológica uma pesquisa-ação baseada em métodos qualitativos, já que, pela intervenção docente e pela atuação dos alunos, busca atuar em uma realidade para modificá-la.

Como mostra Tripp (2005), a pesquisa-ação pressupõe uma estreita relação com a prática e com a alteração do objeto de pesquisa. Desse modo, “a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica” (TRIPP, 2005, p. 447).

A intervenção descrita neste artigo é parte de um projeto-piloto desenvolvido no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa. O projeto-piloto foi implementado no ano de 2019 com uma turma de quinto ano composta por 19 alunos, com idades entre 10 e 14 anos, de uma escola municipal, localizada em Sant’Ana do Livramento-RS. Os responsáveis pelos alunos assinaram um termo de consentimento que dava autorização para sua participação na pesquisa.

A escola em que foi desenvolvida a pesquisa atende cerca de 200 crianças e adolescentes com faixa etária entre 6 e 17 anos em situação de vulnerabilidade social. Os educandos, que são

oriundos de famílias desprivilegiadas social e culturalmente, buscam, na escola, oportunidades de valorização e respeito às diferenças e, sobretudo, potencialização de suas capacidades.

Nessa escola, ainda há um desprestígio do texto imagético e a valorização do texto verbal escrito em detrimento a outras modalidades textuais. Como em outros contextos, o texto verbal escrito é utilizado, na maioria das vezes, como instrumento mais importante de leitura. Por isso, é pertinente o desenvolvimento de uma pesquisa-ação que possa, de alguma maneira, ampliar o conceito de leitura e influenciar outros educadores a enxergarem o texto imagético como um instrumento rico para o ensino-aprendizagem de leitura.

O processo da pesquisa obedeceu ao ciclo da investigação-ação, o qual “é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (TRIPP, 2005, p. 446). Assim, vale destacar a importância do planejamento, da implementação, da descrição e da avaliação das modificações, e, também, da sequência de mudanças para a melhoria da prática, ou seja, a investigação e a prática ocupam papel de destaque no processo de transformação das realidades.

Ademais, a pesquisa-ação foi baseada em métodos qualitativos, pois foi desenvolvida a partir da análise e da interpretação qualitativa dos dados gerados na investigação. A geração de dados deste trabalho foi encaminhada pelo foco do estudo, pois investigou, por meio da exploração do texto imagético, como a fotografia pode contribuir para o ensino-aprendizagem da leitura numa perspectiva de análise da história da família do aluno e seu cotidiano. Delimitado o foco da pesquisa, a geração dos dados foi projetada com base em diferentes instrumentos: na gravação das aulas em áudio, no registro fotográfico feito pelos diferentes

participantes do projeto, nos relatos registrados em um diário de campo escrito pela professora-pesquisadora e nas produções dos alunos.

Uma vez gerados, os dados necessitam passar por 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). A atividade de análise e interpretação dos dados gerados exige profunda reflexão do pesquisador, que deve atentar para cada momento da geração do material e, ainda, ter uma visão abrangente, capaz de identificar se há ou não mudanças ocorrendo.

As atividades da intervenção foram planejadas para 11 horas/aula, entretanto, em decorrência do envolvimento dos alunos, das situações geradas e dos diálogos que surgiram, foram necessárias 15 horas/aula para a execução do planejamento. As aulas foram divididas em cinco blocos, que são descritos e analisados na sequência.

4 Discussão dos resultados gerados a partir da intervenção

Passamos, então, à descrição dos cinco blocos que constituíram a intervenção sob análise, ao mesmo tempo em que discutimos os resultados da intervenção e em que medida as atividades propostas contribuíram para que o objetivo da pesquisa-ação fosse alcançado.

O *primeiro bloco* da intervenção objetivou fazer uma breve explicitação/experimentação com os alunos sobre a história da fotografia e a evolução dos instrumentos de registro da imagem. Para esse momento foi pensada uma atividade que unisse a ludicidade, já que a turma de quinto ano era composta, em sua maioria, por crianças, à oportunidade de construção de conhecimentos.

Para tanto, um teatro de fantoches sobre a história da fotografia foi apresentado à turma. As informações explicitadas aos alunos foram baseadas em Amar (2018), que apresenta perspectivas históricas sobre a fotografia, contemplando o período de cerca de 300 a.C. ao século XXI.

A turma foi instigada a refletir sobre as formas em que a fotografia pode se apresentar, sobre os aparelhos de registro e a retomar as informações apresentadas na história contada. A compreensão dos alunos em relação ao que foi apresentado no teatro de fantoches foi verificada a partir de um diálogo com os seguintes questionamentos: você costuma fotografar? O que você fotografa? Que aparelho você usa para fazer esse registro? Das informações apresentadas, você já conhecia alguma delas? Qual? Quem gostaria de recontar oralmente para a turma o que compreendeu sobre a história da fotografia?

A história da fotografia envolveu a turma, o que ficou evidenciado pelas constantes participações orais e questionamentos feitos enquanto a história era relatada. Os alunos foram unânimes ao relatarem que já tiveram alguma experiência envolvendo fotografias. Embora a maioria tenha relatado ter fotografado com o aparelho celular, alguns disseram já ter visto e mesmo manuseado aparelhos mais antigos, como a câmera digital ou a câmera de filme de rolo. A retomada oral da história comprovou o quão atentos os alunos estavam, pois alguns deles foram capazes de relatar detalhes do que lhes havia sido contado. Quando algum aluno perdia a sequência ou algum detalhe, os colegas intervinham para auxiliá-lo. Pensamos em trazer ao conhecimento dos alunos fatos históricos relacionados à fotografia, já que para entender o presente é importante que se compreenda o passado. Kossoy (2018) enfatiza que, ainda que a fotografia digital tenha exacerbado “o potencial ficcional” relativo à fotografia, 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).

Na sequência, os alunos confeccionaram uma câmera escura a partir de materiais de sucata, a qual resultou em uma experiência sobre a formação da imagem. Esse momento fez com que todos os alunos experimentassem a visão da imagem de dentro do objeto confeccionado e tivessem a oportunidade de estabelecer uma noção de como os instrumentos mais antigos eram usados. A proposta de produção da câmera escura foi baseada em um vídeo que pode ser localizado no seguinte endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=9JBs4T-sd6E>.

A montagem e utilização da câmera escura foi o ápice das atividades do primeiro bloco, porque proporcionaram uma aprendizagem experimentada e significativa. Foi grande a apreensão para saber se a “engenhoca” funcionaria e, para a alegria dos envolvidos, a câmera escura, montada com material de sucata, cumpriu seu papel de reprodutora de imagem estática e em movimento. Em sala de aula, durante uma conversa, os alunos relataram seu fascínio pela reprodução da câmera escura, inclusive, alguns alunos disseram que tentariam fazer o mesmo experimento em casa com o intuito de explorar o objeto e oportunizar a experiência aos irmãos, amigos ou familiares.

Na sequência, os alunos manusearam uma câmera digital e, com ela, fotografaram cenas, pessoas e objetos escolhidos por eles mesmos. Essa atividade teve, também, a intenção de que os alunos pudessem comparar a forma de registro da imagem de antigamente e a da atualidade.

Os alunos fotografaram no pátio paisagens, colegas e duas professoras que por eles passaram no momento da atividade. Como exemplos do

que foi fotografado, podemos citar um pássaro em uma árvore, flores do jardim da escola e o portão que dá acesso à quadra da escola. Neste ponto foi possível observar a facilidade que têm os alunos em manusearem aparelhos tecnológicos; a maioria não precisou de maiores explicações para o manuseio da câmera.

Em sala de aula, refletimos sobre algumas das diferenças existentes entre aparelhos antigos e modernos de registro de imagens. As falas dos alunos evidenciaram o reconhecimento da existência de “facilidades” trazidas pelo avanço tecnológico. Inclusive, eles tiveram o interesse em citar outros aparelhos e eletrodomésticos que evoluíram muito com a passagem do tempo, como ferros de passar, computadores, entre outros.

Uma falha no planejamento foi a disponibilização de material em quantidade aquém da exigida pelo número de alunos, pois uma câmera digital foi pouco para a demanda. Esse fato pode ter prejudicado, de certa forma, a qualidade do trabalho, já que os alunos dispuseram de pouco tempo para decidir qual seria o objeto de captura da imagem fotográfica.

O *segundo bloco* objetivou proporcionar uma reflexão sobre a leitura de imagem por meio de fotografias. As imagens registradas anteriormente foram projetadas em um *data show*, e a partir daí teve início a leitura oral das imagens fotográficas. Os alunos foram incentivados a capturarem com o olhar os detalhes das imagens, como as cores, as posições de cada uma das partes do todo, o contraste, a luminosidade, o ponto, a reta, a textura, entre outros. Vale destacar que a construção de sentidos a partir do texto de imagem, de acordo com Dondis (2015), engloba a compreensão de elementos individuais que, somados aos conhecimentos prévios do leitor, auxiliarão na efetiva leitura do texto imagético. Sob as ideias da mesma autora, alguns desses elementos são

O *ponto*, a unidade visual mínima, o indicador e o marcador de espaço; a *linha*, o articulador fluido 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 afirma que, a partir do reconhecimento desses elementos, o sujeito pode ser levado a uma leitura “mais perspicaz para qualquer manifestação visual” (DONDIS, 2015, p. 25).

Com a atividade realizada neste bloco, percebemos que a leitura de imagens, quando intermediada e fomentada pelo professor, tende a naturalizar-se, por meio das competências do aluno somadas à sistematização do ensino. Segundo 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).

Durante a leitura das fotografias feitas como última atividade do bloco anterior, os alunos atentaram para as cores e dois alunos apontaram o fundo da imagem como objeto de análise, outro aluno atentou para a luz, porque disse “A foto está muito branca por causa da luz no fundo”. Outra questão pertinente diz respeito a mais de um aluno ter atentado para as raças das pessoas nas fotografias. Como exemplo, apresentamos o diálogo de dois alunos negros, quando a turma

foi questionada sobre quais eram as características de uma menina que aparecia em uma fotografia: “ela é bem preta e tem cabelo alto”, e um colega contrapôs: “ela é morena, não é preta”. Percebemos que as questões étnicas e de afirmação racial são temas bastante problemáticos nesta comunidade, por isso, o racismo é um dos temas trabalhados pela escola, pois alunos e suas famílias são alvo desse tipo de preconceito e discriminação, como reflexo da nossa sociedade.

Pontuamos agora a reflexão apresentada por um aluno ao expor o que o levou a fotografar o portão de acesso à quadra de esportes da escola. O estudante relatou desejar que o portão pudesse ser aberto, como ocorria em tempos passados, para que os alunos pudessem voltar a ter acesso àquele espaço e, assim, brincar e jogar com maior frequência, já que a grama alta do pátio não permite que se transite por ali. Esse fato fortaleceu a ideia de que a fotografia e os desdobramentos de sua leitura possuem grande potencial para a construção de múltiplos sentidos.

É fato que os alunos leram as imagens e buscaram detalhes de acordo com os incentivos que receberam. Notamos riqueza de detalhes nas leituras, fato que comprova que a sistematização e a intermediação do professor fazem com que as associações aconteçam. A leitura das imagens fotográficas realizada pelos alunos ratificou a importância de se ensinar a “ver” na escola.

O *terceiro bloco* teve por objetivo valorizar as memórias familiares pela leitura da fotografia e incentivar a escrita e a autonomia dos alunos. Para o alcance desse objetivo, os alunos, dispostos em círculo, expuseram objetos trazidos de casa, previamente escolhidos por eles pelo valor sentimental que possuíam para o aluno e sua família. Os estudantes, oralmente, relataram à turma por que o objeto escolhido era importante para ele e seus familiares e fotografaram uns aos outros com seus objetos para, posteriormente, realizarem

a leitura desse material, além de escreverem uma legenda explicativa que descrevia o que constava na imagem. Foi, também, proposto aos alunos que confeccionassem um texto verbal narrativo discorrendo sobre o objeto e seu vínculo com a história da família.

Durante a realização da atividade, os alunos apresentaram os objetos trazidos de casa e verbalmente tentaram transmitir à turma a importância que eles tinham para o fortalecimento da memória familiar. Salientamos que apenas uma aluna não trouxe o objeto e, por isso, ficou visivelmente constrangida. Em decorrência desse fato, a aluna foi incentivada a expor o estorjo que já havia sido usado por sua irmã na mesma escola em anos anteriores e, por esse motivo, também carregava memórias. A partir desse momento, a aluna conseguiu interagir e procurou valorizar seu objeto assim como os colegas procuraram fazer com os seus. Sobre os objetos trazidos, podemos citar, como exemplos, o troféu do pai que é jogador de “tava”, a medalha que o pai ganhou em um campeonato de futebol, o porta-retratos com uma fotografia da criança, uma boneca artesanal feita pela avó, um urso de pelúcia etc.

A produção do texto verbal que deveria discorrer sobre o objeto trazido e sua relação com a família de cada aluno foi marcada pela dificuldade da escrita que os alunos apresentaram. Apontamos para duas situações presentes na escrita do texto verbal. A primeira foi a dificuldade dos alunos em produzir um texto com sequência, coesão, além das dificuldades gramaticais. A outra se refere à dificuldade da maioria dos alunos em falarem da própria família. Parece que as relações cotidianas são tão rotineiras que o aluno não consegue evidenciar fatos que considere interessantes para uma produção. A socialização se deu por meio da leitura oral dos alunos aos seus colegas.

As fotografias em que os alunos apareceram com os objetos levados foram projetadas e lidas

com a intermediação da docente-pesquisadora, a partir de questionamentos como: o que é possível ler na fotografia? Quais são as cores predominantes? Há luz ou não na imagem? Se há luz, ela é natural ou artificial? Com base em que é possível fazer essa afirmação? O que é possível perceber como imagem predominante? O que aparece no fundo da imagem? Quais são as sensações que essa imagem transmite? O que mais se percebe na fotografia? A leitura das imagens encaminhou alguns alunos a uma leitura mais aprofundada, pois falaram com detalhes das cores, da luminosidade, das percepções provenientes da imagem, das sensações que ela transmite.

Pontuamos, aqui, alguns exemplos das leituras feitas: “nessa foto podemos ver a (nome da colega) com o troféu do pai dela”, “aparece bastante a cor amarela, mas também tem o branco do quadro atrás”, “essa foto ficou com reflexo por causa do sol”, “parece que o (nome do colega) está triste nessa foto, olha o rosto dele”, “a parte mais importante dessa foto é a pessoa com a boneca na mão, mas atrás aparece o armário da sala e uma mochila preta em cima da classe”.

O *quarto bloco* teve por objetivo oportunizar aos alunos a leitura de fotografias e a ampliação do conceito de família, a partir das comparações entre fotografias de famílias dos séculos XIX, XX e XXI, com a intenção de permitir que o aluno refletisse acerca da mudança de padrões de comportamento e da forma de viver das pessoas.

A professora-pesquisadora dispôs um varal com balões em sala de aula. No interior desses balões, havia fotografias de famílias dos séculos XIX, XX e XXI, compostas, por exemplo, por duas mães e o filho, por um casal de negros sem filhos, por dois homens e seus filhos. Havia famílias pouco numerosas, famílias com os seus animais de estimação, famílias numerosas e com pai e mãe, entre outras configurações. As imagens que representam esses períodos foram

escolhidas para que os alunos tivessem subsídios para perceber as modificações e transformações que as formações familiares vêm adquirindo ao longo do tempo. Para uma discussão sobre essas transformações e sobre as diferentes configurações da família pós-moderna, sugerimos a leitura de Ariès (1981), Hintz (2001) e Lima (2016). Para que os alunos soubessem em que época o registro fotográfico foi feito, no verso da imagem constava uma legenda explicativa sobre o ano aproximado e o século da fotografia. As imagens utilizadas para a atividade foram obtidas nos seguintes endereços eletrônicos: <http://sobaslentesdetorres.blogspot.com/2013/04/o-retrato-de-familia.html>, <https://iycoalition.org/aaa/>, <http://radioalo.com.br/conheca-o-museu-da-familia/#.XtaVTDPKjIU> <https://www.alamy.com/stock-photo-people-family-families-family-getaway-on-sylt-family-gottschalck-from-33569082.html>, <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/por-uma-nova-e-ampla-definicao-de-familia/>.

Depois de estourar o balão e retirar a fotografia, cada aluno realizou a leitura silenciosa norteada pelas seguintes questões: como é a formação da família vista na imagem? Posso considerar essas pessoas como sendo da mesma família? Por quê?

As imagens fotográficas e as fontes utilizadas para a atividade foram detalhadas pela professora. Por exemplo, foi dito em que ano aproximadamente as imagens foram registradas, como viviam as famílias, que período histórico o país vivia, para que os alunos tivessem condições de realizar as comparações entre as composições familiares ao longo do tempo.

Na sequência, com a intenção de se realizar a análise iconográfica, embora tal nomenclatura não tenha sido usada com os alunos, a intermediação para uma leitura coletiva das fotografias foi feita a partir dos seguintes questionamentos: o que leem? Quais são as posições das pessoas nas imagens e

que funções elas parecem representar na família? Quais são as vestimentas das pessoas e quais as suposições para a escolha daquelas roupas? Qual é o semblante das pessoas? Parecem felizes, tristes, sérias, descontraídas e quais as suposições das motivações para esses aspectos? Qual é a suposição da motivação familiar para realizar aquele registro fotográfico? Quem seria o fotógrafo? É possível descobrir essa informação apenas pela leitura da fotografia? Qual é o provável material de registro daquela imagem, o tipo de papel, a forma de impressão, o tipo de câmera? Quais são as cores das imagens e por quê? Como é a composição das famílias retratadas nas fotografias lidas?

Feita uma primeira leitura das fotografias, os alunos foram levados à reflexão sobre as modificações nas configurações familiares, a fim de que fosse contemplada a interpretação iconológica, sem que essa nomenclatura tenha sido utilizada. Foram levantadas questões como: quais as formações familiares de hoje? Por que as famílias da atualidade são diferentes das de antigamente? Das imagens lidas, quais podem ser consideradas família e quais não podem? Por quê? O que você considera família?

Em relação à leitura das imagens de diferentes famílias, refletimos aqui acerca de dois momentos. O primeiro contemplou a análise dos aspectos da fotografia, como as cores, as vestimentas das pessoas, as supostas motivações para o registro, entre outros, como foi mencionado. Essa atividade despertou muito a curiosidade da turma, pois os alunos queriam buscar mais informações da época em que as imagens foram registradas, sobretudo, as do século XIX, pelas vestimentas, expressões, posições na imagem tão diferentes do que os alunos presenciavam hoje.

Nesse ponto, os alunos ficaram interessados para saber como as pessoas viviam antigamente, quais eram os seus comportamentos, seus direitos e deveres, ou seja, “o que se podia ou não fazer”. A

leitura foi aprofundada pela exposição de uma aluna que disse não querer viver em uma época passada, pois sua avó havia contado sobre um passado marcado pela repressão. Para ilustrar isso, trazemos um fragmento da fala da aluna: “Não queria viver nessa época. Minha vó disse que, se a gente andasse na rua de noite, apanhava da polícia!”.

Intermediado pela leitura fotográfica, esse momento fomentou um debate de proporções maiores do que se esperava. Os alunos, a partir desse comentário, quiseram saber mais sobre essa “época”, se realmente existiu e por que os fatos se davam dessa forma. A turma recebeu alguns esclarecimentos e refletiu acerca dos Direitos Humanos e de formas de poder e hierarquia. Em função do interesse que os alunos manifestaram sobre o assunto, percebe-se que este poderia ser mais bem explorado em outras oportunidades. Além disso, ficou evidente como uma fotografia pode ser um excelente estímulo para o interesse dos alunos sobre variados assuntos a partir de uma perspectiva multidisciplinar.

Quanto ao segundo momento destacado aqui, as fotografias escolhidas abordavam uma grande variedade de formações familiares. Esse fato deu subsídios para que os alunos falassem sobre o que liam acerca de família. As formações foram identificadas e alguns questionamentos surgiram entre os 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 suporte para que os alunos realizassem uma reflexão sobre direitos, deveres e respeito. Cabe salientar que, dos 19 alunos, apenas um apresentou resistência em relação às diferentes formações familiares. Segundo ele, família é pai, mãe e filhos. A hipótese para essa posição está baseada em sua formação familiar, que é composta pelo pai, pela mãe e pelos filhos. Ele, então, manifestou uma tendência a reproduzir o formato de certo e errado que

aprendeu em casa. Ainda assim, cabe também à escola mostrar a heterogeneidade de que é formada uma sociedade e, além disso, permitir a criticidade e o reconhecimento de que diferentes formas de viver devem ser respeitadas.

Para concluir o quarto bloco, os alunos expressaram sua criatividade, ao reproduzirem as diferentes famílias em argila para uma exposição na escola.

O quinto bloco objetivou proporcionar a reflexão acerca das fotografias como representação de verdades. Os alunos foram incentivados a compreenderem de que forma a fotografia pode ser usada na construção de aparências (Kossoy, 2014), manipulada e transformada desde o momento de sua gênese. Inicialmente, os alunos visualizaram uma animação com a música “Família” da banda Titãs, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ONp5Z2bkTfE>. A música foi cantada pela turma como um estímulo para o prosseguimento das atividades. Ademais, foram feitos aos alunos os seguintes questionamentos:

- a) Quais são as formações familiares que vimos na animação?
- b) Por que, na sua opinião, essas uniões podem ser chamadas de família?
- c) O que diz a música sobre família?

A interação dos alunos com a animação e com a música descontraíu o ambiente de sala de aula. Ao responderem aos questionamentos, os alunos relataram quais as formações familiares que visualizaram, sem desconsiderar a heterogeneidade da sociedade.

Na sequência, os alunos pesquisaram, no site de buscas *Google*, fotos de famílias e refletiram sobre a aparência das pessoas nas fotografias, ou seja, se pareciam felizes, tristes, se faziam poses ou não, se estavam em momento descontraído ou ensaiado.

Cada dupla escolheu uma imagem para impressão e dois momentos foram propostos

aos alunos. O primeiro contemplou a análise das maneiras como as pessoas tendem a se comportar diante das câmeras, e por que a maioria “parece” feliz ao ser fotografada. O segundo momento foi de análise dos elementos constitutivos da fotografia.

Quanto ao primeiro momento, a reflexão foi mediada pelas questões: quando você é fotografado, quais são suas expressões faciais? Por quê? Quando isso acontece, você está sempre feliz? Pela leitura de fotografias, é possível saber se alguém está feliz ou triste? Você acha que quem sorri para as câmeras está sempre feliz e saudável? Você já leu fotografias de pessoas em revistas e nas redes sociais? Como elas aparecem? Por que você acha que isso acontece? A naturalidade das respostas da maioria dos alunos evidencia o que se vive na sociedade. Os alunos, por suas falas, reconheceram que, muitas vezes, as imagens fotográficas de pessoas alegres, saudáveis e felizes não passam de mera aparência. Algumas falas podem ser usadas como ilustração: “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 evidenciaram 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).

Com relação ao segundo momento, para a análise dos elementos que constituem as fotografias, foi proposto aos alunos que realizassem a desmontagem da imagem (KOSSOY, 2016), ou seja, que analisassem suas partes separadamente. Uma das estratégias utilizadas para esse momento foi a de cobrir a fotografia, com retângulos e

quadrados de papel, e deixar à mostra apenas o elemento que seria lido naquele determinado momento e, depois, os alunos foram alternando as partes até que todas fossem observadas. Além da leitura a partir da desmontagem, fomentamos a leitura por meio de uma análise mais técnica, como a percepção do ângulo de que foi tirada a fotografia, a luminosidade exposta pelas cores que se pôde ver, as formas, as cores, a textura, conforme propõe Dondis (2015).

Como resultado, os alunos dedicaram integral atenção às partes específicas e demonstraram, em alguns momentos, diferentes percepções para o mesmo fragmento lido, o que corrobora a ideia de que pessoas diferentes leem o mundo e as imagens de formas distintas.

Enfim, a proposta de Kossoy (2014, 2016, 2018) para a leitura de imagens, a partir da análise iconográfica e da interpretação iconológica, em convergência com as estratégias de leitura do texto imagético discutidas por Dondis (2015) e pelas reflexões apresentadas por Santaella (2015), contribuiu para que o objetivo da pesquisa fosse alcançado. De fato, a base teórico-metodológica, quando colocada em prática, aponta para uma sistematização da leitura de imagem que se mostrou viável no contexto da sala de aula.

5 Considerações finais

Sobre a aplicação da intervenção, foi possível perceber, ao final deste processo, que houve um crescimento dos alunos em relação à leitura de imagem (pelo menos dos que mais participaram), pois muitos deles contribuíram ativamente nas leituras, por meio de opiniões e posicionamentos, e, assim, demonstraram que houve aprendizagem.

Pelo que pôde ser percebido, a proposta do projeto-piloto desestabilizou algumas noções pré-estabelecidas dos alunos e proporcionou uma ampliação do conceito de leitura, embora

se tenha consciência de que não se pode formar um leitor de imagem em tão pouco tempo. Ainda assim, as atividades propostas proporcionaram aos leitores a compreensão para além da decodificação e encaminharam os alunos a melhorarem sua proficiência na leitura de imagem.

Quanto ao objetivo do presente trabalho – apresentar os resultados de uma pesquisa-ação desenvolvida com alunos do quinto ano do ensino fundamental e baseada em uma proposta de intervenção que buscou uma sistematização do ensino da leitura de imagem, com foco na fotografia para a ampliação do conceito de família –, a partir da discussão sobre a pesquisa-ação em análise, foi possível chegar aos seguintes resultados: (i) alguns conceitos básicos para que a técnica de leitura seja desenvolvida foram apreendidos pelos alunos, (ii) houve uma ampliação do conceito de leitura, (iii) os alunos realizaram uma leitura para além do nível da decodificação e, a partir disso, (iv) houve o reconhecimento de outras formações familiares, além das que os alunos já conheciam. Tais resultados nos levam a concluir que existe, na escola, a viabilidade de sistematização da leitura da imagem.

O trabalho de leitura de imagem não se esgota nas atividades desta proposta, pois a escola precisa ser um espaço de fomento a todas as formas de leitura. Por fim, salientamos que, levando em consideração o ciclo da investigação-ação, o desenvolvimento do projeto-piloto aqui discutido trouxe importantes subsídios para a continuação da pesquisa, que tem como próximas etapas a construção, implementação e análise de uma proposta de intervenção mais longa.

REFERÊNCIAS

- AMAR, Jean Pierre. História da fotografia. Lisboa: Arte e comunicação, 2018.
- AMARAL, Trícia Tamara Boeiro 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. 217 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2012.
- 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. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p. 31-44.
- ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Língua Portuguesa. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 09 dez. 2019.
- CARVALHO, Rosita Edler. Removendo barreiras para a aprendizagem. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DONDIS, Dondis A. Sintaxe da linguagem visual. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- HINTZ, Helena Centeno. Novos tempos, novas famílias? Da modernidade à pós-modernidade. Pensando famílias, v. 3, p. 8- 19, 2001.
- KOSSOY, Boris. Os tempos da fotografia. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.
- KOSSOY, Boris. Realidades e ficções na trama fotográfica. São Paulo: Ateliê Editorial, 2016.
- KOSSOY, Boris. História da fotografia. Ateliê Editorial, 2018.

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). Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

PRADO, Alethéia P. Lapas; SILVA, Renata Aparecida da. Cotidiano, memória e família: a importância da história social para a inovação do ensino de história. REVASE, v. 5, n. 9, p. 140-153, 2015.

SANTAELLA, Lúcia. Leitura de imagens. São Paulo: Melhoramentos, 2015.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

Submissão: junho de 2020.

Aceite: setembro de 2020.