



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL

IZABELLE GIRÃO PINHEIRO

LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO
COM FOTOGRAFIAS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

FORTALEZA – CEARÁ

2018

IZABELLE GIRÃO PINHEIRO

LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO
COM FOTOGRAFIAS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagem e interação.

Orientador: Prof. Dr. Lucineudo Machado Irineu

FORTALEZA - CEARÁ

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Pinheiro, Isabelle Girão.

Letramento Multimodal Crítico com fotografias em aulas de Língua Portuguesa [recurso eletrônico] / Isabelle Girão Pinheiro. - 2018.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 219 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Fortaleza, 2018.

Área de concentração: Linguagem e Interação.

Orientação: Prof. Dr. Lucineudo Machado Irineu.

1. Letramento Multimodal Crítico. 2. Fotografia.
3. Multimodalidade. I. Título.

IZABELLE GIRÃO PINHEIRO

LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO
COM FOTOGRAFIAS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagem e interação.

Aprovado em 28 de março de 2018.

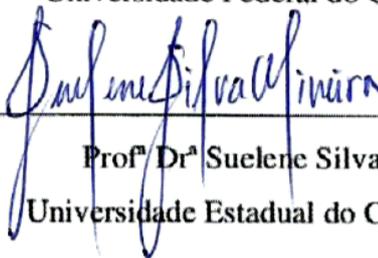
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Lucineudo Machado Irineu (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará (UECE)



Prof.ª Dr.ª Maria Margarete Fernandes de Sousa
Universidade Federal do Ceará (UFC)



Prof.ª Dr.ª Suelene Silva Oliveira
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Dedico aos meus alicerces:
meus pais e minhas irmãs,
e à luz dos meus olhos, minha Valéria.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as oportunidades que pôs em meu caminho e por tantas pessoas maravilhosas que me ajudaram a construir quem eu sou e a chegar até aqui.

Ao meu pai, Valci, por ser sempre meu melhor amigo, meu melhor conselheiro, meu porto seguro e amparo a tudo, meu exemplo de bondade, gentileza e generosidade; agradeço também por ter me ensinado o amor pela fotografia, minha mais doce expressão.

À minha mãe, Anita, por ser meu exemplo de honestidade, força e coragem, me ensinando a correr atrás dos meus sonhos e a batalhar pelo meu espaço no mundo; agradeço também por ter me ensinado a ser crítica de forma tão natural e espontânea.

À minha irmã Michelle, por ter sido sempre minha amiga, por ter estado ao meu lado em tantos momentos da minha vida e mais ainda neste, sendo, tantas vezes, tão parceira e incansável, pegando na minha mão e me levando por este caminho; sem sua ajuda, minha irmã, certamente, não teria chegado aqui.

Ao meu cunhado Marco, por ter sido tão generoso e paciente, me acolhendo em sua casa sempre que precisei da ajuda da minha irmã.

À minha irmã Giselle, meu cunhado Stefano e meu sobrinho Arthur, por existirem na minha vida e, mesmo distantes, por me encherem de orgulho com sua dedicação à sua família, tendo sido sempre exemplo de relação harmoniosa e feliz.

À minha companheira, amor de todas as minhas vidas e melhor amiga, Ana Valéria Gomes de Moraes, pelo seu companheirismo, pelo seu amor e pela sua paciência em todas as horas. Também lhe agradeço por acreditar em mim, me incentivar, me ajudar e me motivar nessa trajetória acadêmica; sem nada disso não teria conseguido nem começar essa caminhada. Você, para mim, é um exemplo de dedicação e amor pelo estudo!

Aos filhos e família da Ana Valéria – Ana Aline Moraes Alves, Jéssika Macêdo Barbosa, Marcos Guilherme Moraes Alves, Bruno Moraes Alves, Rafaella Moraes Alves Ibiapina e Clarice Moraes Alves Ibiapina –, por terem me recebido e me acolhido, fazendo-me sentir como parte dessa família linda nesses últimos dois anos.

Ao meu orientador Lucineudo Machado Irineu, por toda a paciência, dedicação, conhecimento, empenho, carinho e empatia dedicados a mim durante esse último ano. Sem sua compreensão e sem sua forma tão amiga de guiar teria desistido muito cedo, nos primeiros percalços desta caminhada.

À minha gatinha Ana Clara, por ter sido sempre linda e amável nos últimos treze anos; e às minhas gatinhas Francesca e Frida, por me proporcionarem momentos de carinho e relaxamento

no último ano, e também por me fazerem companhia em tantos momentos de escrita acadêmica, muitas vezes, passeando na frente do computador, ficando deitadas ao lado dele ou, ainda, em cima dos meus textos, livros e materiais desta pesquisa.

Ao meu cachorrinho, Sebastião, por ser tão amoroso e por ter sido tão companheiro sempre neste último ano, deitado no chão do escritório ou na poltrona ao meu lado enquanto trabalhava nesta dissertação.

Às minhas grandes amigas Eveline Machado e Glauciane Bastos, minhas “psicólogas de plantão”, por me apoiarem e por terem sido tão pacientes sempre e nesses últimos dois anos, me ouvindo e me aconselhando em todos os momentos.

À amiga e irmã cósmica Juliana Capibaribe, por fazer parte da minha vida me mostrando sempre outras formas mais leves de encarar o mundo e de enfrentar os problemas.

À professora Marisa Ferreira Aderaldo, por suas valiosas contribuições no que se refere ao letramento visual e ensino das artes, linhas teóricas sugeridas na banca de qualificação do projeto desta dissertação.

À professora Suelene Silva Oliveira, por todas as suas preciosas contribuições no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, compartilhadas de maneira tão amável e gentil nas aulas das disciplinas do curso de mestrado e nas bancas de qualificação e de defesa;

À professora Maria Margarete Fernandes de Sousa, por aceitar participar da minha banca de defesa de Mestrado e por suas proveitosas contribuições, sugeridas de maneira tão delicada e elegante.

Aos meus colegas de mestrado, por serem sempre tão solícitos e companheiros, compartilhando materiais, conhecimentos, experiências, angústias e soluções, aconselhando-me durante esses últimos dois anos de curso.

Aos docentes do Profletras, por todos os conhecimentos compartilhados e por toda a compreensão e ajuda que dedicaram a nós.

À gestão e aos colegas de trabalho da Escola Patronato Sagrada Família, por me receberem de forma tão acolhedora, por me ouvirem sempre e compreenderem as dificuldades pelas quais passei.

A todos os meus alunos, principalmente aos envolvidos nesta pesquisa, por continuarem me fazendo acreditar no poder da educação e por me proporcionarem tantos momentos de alegria, apesar das inúmeras dificuldades que todos enfrentamos em sala de aula.

E à CAPES, pela ajuda financeira que possibilitou a execução do projeto que deu origem a esta pesquisa.



Créditos da imagem:
Izabelle Girão Pinheiro

*Hoje eu atingi o reino das imagens, o reino da despalavra.
Daqui vem que todas as coisas podem ter qualidades humanas.
Daqui vem que todas as coisas podem ter qualidades de pássaros.
Daqui vem que todas as pedras podem ter qualidade de sapo.
Daqui vem que todos os poetas podem ter qualidades de árvore.
Daqui vem que os poetas podem arborizar os pássaros.
Daqui vem que todos os poetas podem humanizar as águas.
Daqui vem que os poetas devem aumentar o mundo com suas metáforas.
Que os poetas podem ser pré-coisas, pré-vermes, podem ser pré-musgos.
Daqui vem que os poetas podem compreender o mundo sem conceitos.
Que os poetas podem refazer o mundo por imagens, por eflúvios, por afeto.*

Despalavra – Manoel de Barros

RESUMO

O presente trabalho objetiva analisar o desenvolvimento do Letramento Multimodal Crítico (LMC) de alunos do Ensino Fundamental II de uma escola pública de Fortaleza, no Ceará. Para dar conta desse objetivo, os níveis do LMC dos sujeitos participantes da pesquisa foram descritos através das respostas advindas da aplicação de atividades realizadas antes e depois da execução de uma proposta de intervenção pedagógica com fotografias em aulas de Língua Portuguesa. Alicerçados nas bases teóricas dos Novos Estudos do Letramento, do Ensino das Artes e da Fotografia, e da Abordagem Triangular, nos respaldamos nos estudos de Street (2014), Rojo (2009), Baptista (2016) e Pinheiro (2016), Santaella (2012) e Kossoy (2016), partindo da problematização do uso da fotografia como material de ensino nas aulas de Língua Portuguesa. Tomamos o LMC como sendo os exercícios sociais de textos multimodais que constroem a capacidade de compreensão leitora em níveis literal, inferencial e crítico, que se configuram de maneira complementar numa extensão coletiva, dispondo de recursos ideológicos para a formação cidadã e despertando a autonomia e a consciência de seu protagonismo na sociedade. Portanto, as práticas de LMC partem do reconhecimento dos diversos elementos do texto, nesse caso imagético, seguindo pelos níveis de compreensão acerca da construção de sentido, alcançando a criticidade diante da concepção sociocultural propiciada pelo texto multimodal. O procedimento que utilizamos para constituição do *corpus* da pesquisa foi o desenvolvimento de oficinas que trabalham LMC em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. Aplicamos um questionário de apreciação artística antes do desenvolvimento das oficinas para aferirmos o nível deste letramento na turma, e, depois, para constatar as contribuições de um trabalho voltado ao seu desenvolvimento. Dessa forma, foi aferido que um trabalho direcionado para o LMC é condição *sine qua non* para a formação de cidadãos cômicos de sua participação na sociedade, capazes de serem críticos e autônomos. Os dados analisados nos mostram que, no que se refere ao nível de compreensão literal, houve uma transposição dos índices dessa compreensão parcial para a total. Quanto ao nível inferencial, percebemos que o nível de compreensão dos alunos aumentou substancialmente. Os dados comprovam ainda que, no nível crítico, os alunos reduziram a compreensão “equivocada” de 43,3% para 26,7%, diferença inversamente proporcional à melhora no dado referente à compreensão “total crítica”, que subiu de 6,7% para 23,3%, apontando para uma maior sensibilidade na percepção do LMC.

Palavras-chave: Letramento Multimodal Crítico. Fotografia. Multimodalidade.

ABSTRACT

The present work aims at analyzing the development of the Critical Multimodal Literacy (CML) in Elementary School students at a public school in Fortaleza, Ceará. In order to fulfill this goal, the CML levels of the subjects participating in the research were described by means of the answers originated from the application of activities accomplished before and after the execution of a proposal for pedagogical intervention with photographs in the Portuguese classes. Based on the New Studies on Literacy, on Arts and Photography Teaching and on the Triangular Approach, our theoretical background was designed according to the studies accomplished by Street (2014), Rojo (2009), Baptista (2016) and Pinheiro (2016), Santaella (2012) and Kossoy (2016), starting from the problematization of the use of photography as a teaching material in the Portuguese classes. We have considered CML as being the social exercises of multimodal texts that develop the skill in reading comprehension at literal, inferential and critical levels, which are complementary configured in a collective scope, having ideological resources for citizenship education and arousing the autonomy and awareness of their protagonism in society. Therefore, the CML practices start from the recognition of the several texts elements, in this image case, following the comprehension levels concerning the construction of meaning, reaching criticality in light of the sociocultural conception enabled by the multimodal text. The procedure we have utilized for the construction of the research corpus was the accomplishment of workshops which approach CML in a 9th grade group in Elementary School. We have applied a questionnaire about artistic appreciation before the accomplishment of the workshops in order to assess the level of this literacy in the group and, later, in order to verify the contributions of a work directed to its development. Thus, it was possible to verify that a work directed to the CML is a *sine qua non* for the education of citizens who are aware of their participation in society, capable of being critical and autonomous. The data analyzed shows us that, when it comes to the literal comprehension level, there was a transposition of the indicators concerning this partial comprehension to the total comprehension. The data also proves that, at the critical level, the students reduced the erroneous comprehension from 43,3% to 26,7%, a difference that is inversely proportional to the improvement in the data concerning the total critical comprehension, which has increased from 6,7% to 23,3%, pointing to a higher sensitivity at CML level.

Key-words: Multimodal Critical Literacy. Photography. Multimodality.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Dados da 1ª questão.....	56
Gráfico 2	– Dados da 5ª questão.....	57
Gráfico 3	– Dados da 8ª questão.....	58
Gráfico 4	– Dados da 7ª questão.....	59
Gráfico 5	– Dados da 10ª questão.....	60
Gráfico 6	– Dados da 11ª questão.....	61
Gráfico 7	– Dados da 12ª questão.....	61
Gráfico 8	– Comparativo das questões de compreensão literal.....	67
Gráfico 9	– Comparativo dos resultados da 3ª questão.....	68
Gráfico 10	– Comparativo dos resultados da 6ª questão.....	71
Gráfico 11	– Comparativo das questões 3 a 6.....	72
Gráfico 12	– Comparativo dos resultados da 9ª questão.....	74
Gráfico 13	– Comparativo das questões de compreensão inferencial.....	75
Gráfico 14	– Comparativo dos resultados da 10ª questão.....	76
Gráfico 15	– Comparativo dos resultados da 11ª questão.....	77
Gráfico 16	– Comparativo dos resultados da 13ª questão.....	78
Gráfico 17	– Comparativo entre as questões 11 e 13.....	79
Gráfico 18	– Comparativo das manifestações artísticas da questão 17.....	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LMC	Letramento Multimodal Crítico
NEL	Novos Estudos do Letramento
LV	Letramento Visual
LC	Letramento Crítico
AT	Abordagem Triangular
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	23
2.1	NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO E MULTILETRAMENTOS.....	23
2.2	LETRAMENTO VISUAL.....	27
2.3	LETRAMENTO CRÍTICO.....	29
2.4	LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO.....	33
2.5	ENSINO DAS ARTES E DA FOTOGRAFIA.....	37
3	METODOLOGIA.....	42
3.1	TIPOS DE PESQUISA.....	42
3.2	PROCEDIMENTO PARA A CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA.....	43
3.3	DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO – PARTICIPANTES E CONTEXTO.....	43
3.4	PROCEDIMENTOS E DESCRIÇÃO DA COLETA DE DADOS.....	43
3.5	PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS.....	45
3.5.1	Primeira oficina – A descoberta do fenômeno da fotografia.....	46
3.5.2	Segunda oficina – O equipamento fotográfico.....	47
3.5.3	Terceira oficina – Controle de exposição: velocidade e abertura.....	48
3.5.4	Quarta oficina – Sensibilidade.....	48
3.5.5	Quinta oficina – Balanço de branco e tipos de arquivo.....	49
3.5.6	Sexta oficina – Áreas de atuação.....	49
3.5.7	Sétima oficina – Ética e Moral.....	49
3.5.8	Oitava oficina – Composição.....	50
3.5.9	Nona oficina – Análise de imagens impactantes de propagandas.....	50
3.5.10	Décima oficina – Análise de fotografias de Sebastião Salgado.....	51
3.5.11	Décima primeira oficina – Análise de fotografias de Gentil Barreira.....	52
3.5.12	Exposição fotográfica.....	52
4	ANÁLISE DOS DADOS.....	55
4.1	QUESTIONÁRIO DE PERFIL SOCIOCULTURAL.....	55
4.2	QUESTIONÁRIOS DE APRECIÇÃO ARTÍSTICA INICIAL E FINAL.....	61
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
	REFERÊNCIAS.....	86

APÊNDICES.....	89
APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA.....	90
APÊNDICE B – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	91
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE PERFIL SOCIOCULTURAL.....	93
APÊNDICE D – ATIVIDADE DE APRECIÇÃO ARTÍSTICA INICIAL.	97
APÊNDICE E – ATIVIDADE DE APRECIÇÃO ARTÍSTICA FINAL....	99
APÊNDICE F – <i>SLIDES</i> DA NONA OFICINA: ANÁLISE DE IMAGENS IMPACTANTES DE PROPAGANDAS.....	101
APÊNDICE G – <i>SLIDES</i> DA DÉCIMA OFICINA: ANÁLISE DE FOTOGRAFIAS DE SEBASTIÃO SALGADO.....	109
APÊNDICE H – <i>SLIDES</i> DA DÉCIMA PRIMEIRA OFICINA: ANÁLISE DE FOTOGRAFIAS DE GENTIL BARREIRA.....	114
APÊNDICE I – REGISTRO DO PRIMEIRO MOMENTO DA PRIMEIRA OFICINA: DA EXIBIÇÃO DO VÍDEO SOBRE A CÂMARA ESCURA.....	118
APÊNDICE J – REGISTROS DO SEGUNDO MOMENTO DA PRIMEIRA OFICINA: CONSTRUÇÃO DA CÂMARA ESCURA.....	119
APÊNDICE K – REGISTROS DO TERCEIRO MOMENTO DA PRIMEIRA OFICINA: EXPERIMENTAÇÃO DA CÂMARA ESCURA.....	121
APÊNDICE L – REGISTRO DA IMAGEM PROJETADA DENTRO DA CÂMARA ESCURA.....	122
APÊNDICE M – REGISTROS DE AULAS PRÁTICAS DE FOTOGRAFIA.....	123
APÊNDICE N – REGISTROS DA ORGANIZAÇÃO DA EXPOSIÇÃO.....	125
APÊNDICE O – REGISTROS DA EXPOSIÇÃO FOTOGRÁFICA “PSF – PODEMOS SONHAR EM FOTOS”	127
APÊNDICE P – ALGUMAS FOTOGRAFIAS EM EXPOSIÇÃO.....	129
APÊNDICE Q – MANUAL DIDÁTICO.....	131

ANEXOS.....	163
ANEXO A – <i>SLIDES</i> DA SEGUNDA OFICINA – EQUIPAMENTO FOTOGRAFICO.....	164
ANEXO B – <i>SLIDES</i> DA TERCEIRA OFICINA – CONTROLE DE EXPOSIÇÃO: VELOCIDADE E ABERTURA.....	168
ANEXO C – <i>SLIDES</i> DA QUARTA OFICINA – SENSIBILIDADE.....	175
ANEXO D – <i>SLIDES</i> DA QUINTA OFICINA – BALANÇO DE BRANCO E TIPOS DE ARQUIVO.....	181
ANEXO E – <i>SLIDES</i> DA SEXTA OFICINA – ÁREAS DE ATUAÇÃO.....	188
ANEXO F – <i>SLIDES</i> DA SÉTIMA OFICINA: ÉTICA E MORAL.....	191
ANEXO G – <i>SLIDES</i> DA OITAVA OFICINA: COMPOSIÇÃO.....	195
ANEXO H – FOTOGRAFIAS DA EXPOSIÇÃO PRODUZIDAS PELOS PARTICIPANTES ENVOLVIDOS NA PESQUISA.....	205

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho, cuja temática se dá em torno do Letramento Multimodal Crítico¹ no ensino de Língua Portuguesa, tem como objeto o desenvolvimento do LMC de alunos do Ensino Fundamental II. Usaremos a nomenclatura *letramento multimodal crítico* em todo o trabalho ancorados na perspectiva teórica de Pinheiro (2016).

O termo letramento foi usado no Brasil pela primeira vez por Mary Kato no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (1986, p. 7) e se disseminou devido às teorias que envolveram o conceito “condição de ser letrado”, significado da palavra *literacy*. Aquilo que conhecemos por alfabetização refere-se ao domínio de habilidades de leitura e escrita de um código. Rojo (2009, p. 10-11) faz uma diferenciação entre esse termo e alfabetismo, atribuindo níveis a este último devido ao fato de que ele envolve um grande conjunto de habilidades e competências tanto de leitura como de escrita. Baseada em resultados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)², a autora explica que, no alfabetismo, como nível mais simples (alfabetismo rudimentar ou nível 1), inclui-se apenas a capacidade de decodificação de palavras e frases; já num nível mais elevado (alfabetismo pleno ou nível 3), há capacidades mais complexas na plena compreensão relacional de um texto.

Concordamos com Pinheiro (2016) quando afirma compreender LMC como um conjunto de uso e de práticas sociais que englobam a leitura e a escrita multimodais, interpostos por discursos e ideologias que resultam na possibilidade de empoderamento social e numa postura crítica do sujeito diante do(s) texto(s) multimodal(is).

Para alcançar o objetivo geral de analisar o desenvolvimento do LMC de alunos do Ensino Fundamental II, traçamos como objetivos específicos:

- a) Descrever os níveis do LMC de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual de Fortaleza através de atividades de sondagens aplicadas antes da execução de uma proposta de intervenção com imagens em aulas de Língua Portuguesa.
- b) Analisar o processo de desenvolvimento do LMC de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de Fortaleza após execução de proposta de intervenção com imagens em aulas de Língua Portuguesa, realizada através de oficinas de

¹ doravante LMC

² <http://www.ipm.org.br/relatorios>

construção da câmara escura, do esclarecimento de técnicas de manuseio de câmeras e de conceitos de composição de imagens.

- c) Sumariar as contribuições de atividades pedagógicas que consistem no uso de imagem na aula de Língua Portuguesa para o desenvolvimento do LMC de alunos do Ensino Fundamental II.

Com tais objetivos, partimos da seguinte problematização central: como é possível analisar o desenvolvimento do LMC de alunos de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual de Fortaleza?

Outras questões que nos instigaram ao desenvolvimento da pesquisa foram:

- a) Como se apresentam os níveis de LMC de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual de Fortaleza antes da sua exposição à execução da proposta de intervenção?
- b) Como se dá o desenvolvimento do LMC dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental a partir da execução de uma proposta de intervenção envolvendo fotografias?
- c) Quais contribuições as atividades pedagógicas que utilizam imagem na aula de Língua Portuguesa podem oferecer ao desenvolvimento do LMC de alunos do Ensino Fundamental II?

Assim, investigamos, primeiramente, o nível de LMC dos alunos e os capacitamos no que se trata de técnica de produção e composição de imagem. Em seguida, exercitamos a sensibilização do olhar fotográfico da turma com análises de imagens de publicidade e de fotografias artísticas, e depois fizemos apreciação artística de fotografia no intuito de averiguar o desenvolvimento do LMC.

Em outras palavras, pretendíamos compreender a fundo não só a condição e o desenvolvimento crítico e visual do aluno do Ensino Fundamental da escola estadual, como também capacitar e contribuir pedagogicamente para o ensino de Língua Portuguesa com a utilização da multimodalidade.

O estudo desenvolvido justifica-se por vários dados de avaliações nacionais, externas ao currículo escolar, indicarem a existência de problema na interpretação do aluno no que se refere à criticidade do letramento literário. A experiência como docente da pesquisadora em sala de aula corrobora não só esse entendimento, como também a questão do multiletramento crítico. A contribuição para o ensino de Língua Portuguesa com abordagem multimodal crítica pode coadjuvar para a mudança dessa realidade, incluindo a fotografia como

arte a ser trabalhada, uma vez que, na maioria dos casos, os trabalhos acadêmicos com a mesma abordagem avaliam a imagem no livro didático, ou a imagem publicitária.

As origens de nossa pesquisa remontam, dentre outros, a inserção da pesquisadora no universo da fotografia desde a infância, com a paixão por essa arte herdada do pai, e o papel profissional da pesquisadora, que observou a ausência da riqueza da fotografia artística no livro didático de Língua Portuguesa, por exemplo, muito embora haja alguns tipos recorrentes de imagem (cartum, tirinha, propaganda). Assim, contribuímos para uma reflexão acerca da inserção dessa rica semiose nas aulas de Ensino Fundamental com uma colaboração na formação crítica dos alunos.

No capítulo segundo dessa dissertação, situamos nossa pesquisa nos pressupostos dos Novos Estudos de Letramento dos quais o nosso trabalho é tributário. Essa é uma área de interesse da Linguística Aplicada. Debruçamo-nos, mais especificamente, sobre o LMC a partir da ideia de que o termo letramento refere-se aos usos sociais e situados que envolvem leitura e escrita. O que o diferencia dos termos anteriores está no fato de que alfabetização e alfabetismos giram em torno da manipulação de um código; já letramento refere-se à relação que se mantém com ele sem necessariamente dominá-lo.

Nessa abordagem, um sujeito pode ser considerado analfabeto e letrado a partir do momento em que, por exemplo, não sabe ler o rótulo da embalagem de um produto que costuma comprar, mas acaba comprando-o sempre devido às características do tipo de letra impresso, sua cor e tamanho, além do formato da embalagem ou textura do conteúdo. De acordo com Soares, “*Letramento* é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 1998 *apud* ROJO, 2009, p. 96, grifo da autora). Kleiman afirma que “a alfabetização é uma das **práticas de letramento** que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar” (KLEIMAN, 2005, p. 12, grifo da autora).

Dessa maneira, começou-se a observar que as práticas sociais que envolvem a escrita são cada vez mais diversas, gerando formas variadas de letramento. De acordo com Rosa (2016, p. 49), no início da década de 90, nos Estados Unidos, na cidade de Nova Londres, em *New Hampshire*, alguns pedagogos e linguistas se reuniram para debater o sistema de ensino de inglês; a partir do momento em que observaram o aumento das diversidades cultural e linguística geradas pela globalização e o surgimento de novas mídias e diversos canais de comunicação difundidos pelas tecnologias digitais, escreveram um documento que chamaram “manifesto programático” ressaltando essas mudanças. Nele, utilizaram o termo multiletramento fazendo referência à multiplicidade de modalidades comunicativas (imagem,

escrita, movimento, áudio) que surgiram para acompanhar as mudanças sociais exigidas pelo contexto da época.

É perceptível, desde então, um enorme volume de informações decorrente da globalização. De acordo com Rojo (2009, p. 89), a partir desse fato, torna-se necessário delinear novos parâmetros para a formação dos cidadãos. Levando em consideração o denso papel do discurso na nossa sociedade, que é fortemente semiotizada, é de extrema importância colocar a linguagem no centro da atenção da vida escolar. Dessa forma, é essencial, para a construção da cidadania, que a escola exerça sua principal função de ensinar a utilizar e a compreender como funciona a linguagem no mundo atual. É crucial fortalecer as identidades e a tolerância às diferenças ao tratar das demandas do trabalho, da cidadania e da vida sem perder de vista as noções de ética plural e democrática.

Ainda nesse segundo capítulo, fizemos um percurso pela base teórica dos Novos Estudos do Letramento (NEL) e dos Multiletramentos, do Letramento Visual (LV), do Letramento Crítico (LC), do Ensino das Artes e da Fotografia, e da Abordagem Triangular (AT). Em razão do principal objetivo de nossa pesquisa ser analisar o desenvolvimento do LMC de alunos do Ensino Fundamental II, pareceu-nos apropriado iniciarmos nossos estudos seguindo as observações de Baptista (2016), que trata de multiletramentos e LV como uma maneira de valorizar o saber relacionar-se conscientemente, para que a informação não seja absorvida, mas experimentada em diferentes contextos de relevantes significados;

Rojo (2009) corrobora teoricamente a abordagem dos letramentos múltiplos como forma de inclusão social. Colaborando com nosso percurso teórico, Santaella (2002) nos dá o embasamento teórico necessário para o LV e Kossoy (2016) nos fornece leituras retratando as realidades e ficções na trama fotográfica.

A aliança destas perspectivas teóricas propõe uma análise destacada de imagens que se preocupe em observar o que há para além daquilo para que sinaliza a leitura literal, buscando fazer uma leitura crítica como recurso para a formação cidadã. Nesse viés, ou seja, no fito de usar fotografias como ferramenta para trabalhar a cidadania, percebemos que é comum, nos livros didáticos e atividades propostas em *sites* para sala de aula, algumas abordagens apenas superficiais, que não se preocupam em levar o leitor a atingir o nível de compreensão crítica das imagens.

Dessa forma, fica evidente a necessidade do aprofundamento desse tipo de pesquisa, pois vemos que, através da fotografia, temos uma excelente oportunidade para trabalharmos a formação cidadã, proporcionando, com isso, a promoção do LMC do público

com o qual estamos trabalhando. O ensino das artes, abordado por nós em seção deste capítulo, oferece os pilares para o desenvolvimento do LV.

Nossa intenção é justamente somar a trabalhos já desenvolvidos o recurso do material fotográfico para a análise visual em ambiente de sala de aula, provocando nos alunos um pensamento crítico que não só reflita sua compreensão de mundo como também o traduza como parte dele, fomentando, assim, seu LV. Dessa forma, a relevância da nossa pesquisa é inequívoca porque fomenta os NEL enfatizando a importância do LMC na atual conjuntura social e globalizada.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³, as taxas de reprovação estão estreitamente relacionadas à evasão e à exclusão escolar. Com base nesse tipo de dado, percebemos que o método de ensino atualmente vigente tem afastado dos bancos escolares os alunos que não se veem inseridos contextualmente nos objetos do conhecimento ensinados. Ao trabalhar o LV, tornamos nosso aluno protagonista de sua história e da construção de seu conhecimento, fazendo com que ele perceba suas peculiaridades contempladas em seu objeto de estudo, inserindo-o, juntamente com sua cultura, seu conhecimento de mundo, suas opiniões e suas especificidades, no todo da vida escolar, não só para que ele se reconheça como parte integrante de uma sociedade como também para que ele aprenda a lidar com as diferentes etnias, religiões, culturas, linguagens e posturas de seus pares, respeitando-os como também parte de seu grupo.

Dessa forma, esse aluno passa a não mais se sentir excluído, e a construção da sua educação é feita conscientemente por ele e para ele, conferindo seu real sentido. Neste trabalho, assumimos o conceito referente ao LC como sendo o domínio da habilidade de não apenas fazer leituras que vão além da superficialidade do texto, percebendo, inclusive, ideologias camufladas e implícitas, como também de construir discursos capazes de expressar identidades culturais, firmadas através de relações sociais contextuais inclusivas de respeito e ética.

O foco de nosso trabalho é o LMC, já que entendemos que a fotografia se constrói a partir de dados posicionamentos ideológicos, pois, segundo Kossoy (2016), diferentes ideologias existem desde sempre na imagem fotográfica, que tem sido usada para propagar ideias e manipular opiniões, tendo em vista seu alto índice de credibilidade, já que traduz a realidade explícita. No entanto, nossa intenção é munir nosso aluno de ferramentas que os possibilitem perceber, além desta, a realidade nela implícita. Em seu livro “Realidades e ficções na trama fotográfica”, o autor expõe sua teoria sobre as realidades envolvidas na fotografia: a

³ Disponível em: https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?no=9&op=2 (acessado em 18/02/2018)

primeira realidade refere-se àquela do momento do passado fotografado, independente da representação feita na imagem; já a segunda realidade é aquela criada dentro do enquadramento escolhido para a composição fotográfica, “referência sempre presente de um passado inacessível” (KOSSOY, 2016, p. 38). Ele nos alerta que fazer fotografia é transpor realidades enfatizando que a verdade histórica não necessariamente corresponde à representação fotográfica; esta seria apenas um registro de expressão da aparência. Assim, as informações de um registro fotográfico estão abertas a diferentes leituras que cada receptor pode fazer. Para o autor, a fotografia é uma expressão peculiar da qual podem ser geradas muitas interpretações.

Em virtude disso, desconhecer informações conceituais relacionadas aos fundamentos que regem a expressão fotográfica pode levar o observador a sérios equívocos na sua interpretação, não captando ambiguidades nela implícitas. Dessa forma, é de extrema importância analisar essas imagens considerando seus contextos de produção, decifrando suas realidades interiores, seus significados ocultos e as finalidades ideológicas, portanto, exercendo o LV.

Por isso, trazemos o conceito de LV que adotamos em nosso trabalho: habilidade de ler imagens, analisando-as e compreendendo-as em suas situações de produção e de uso, desvendando as realidades nelas presentes e suas intenções na elaboração.

Para pleno desenvolvimento, fez-se necessário inserir, nas aulas de Língua Portuguesa, práticas pedagógicas que trabalhassem a leitura de imagens como objetos de interpretação e não apenas como auxiliares à leitura de um texto, como tem sido mais comum observarmos em nosso cotidiano escolar. Já que vivemos em uma sociedade globalizada e tecnologicamente desenvolvida, somos constantemente expostos a imagens, sinais ou signos que nos exigem interpretações como respostas: *outdoors*, *busdoors*, placas de trânsito, luzes de semáforos, placas de estabelecimentos comerciais, entre outros. Assim, é essencial sabermos lidar com tantas informações visuais; e a escola, em sua função de formadora de cidadãos preparados para a vida em sociedade, tem a obrigação de incluir a leitura imagética como prática pedagógica em sua rotina diária.

Dessa forma, na presente pesquisa, trabalhamos com a associação entre letramentos (o multimodal e o crítico), que se mostram tão complementares, com o intuito de obter resultados favoráveis tanto em níveis de desempenho na leitura e compreensão de textos, sejam eles escritos ou imagéticos, como também na leitura crítica de um indivíduo que se percebe como parte de uma sociedade que constrói a própria história, refletindo, no público com o qual trabalhamos, uma postura menos passiva em relação à sociedade em que vive, construindo, assim, sua cidadania.

Por sua vez, os princípios metodológicos pelos quais se pauta nossa pesquisa estão explicitados no capítulo 3. Trabalhamos com 30 sujeitos com faixa etária de 14 a 17 anos, de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, num período de três meses. Especificamos e detalhamos cada uma das oito etapas distribuídas em 42 h/a – aplicação do questionário inicial de apreciação artística de fotografia, oficina de técnica de manuseio de câmera fotográfica, oficina de composição visual, análises de fotografias impactantes de propagandas e artísticas de fotógrafos renomados, aulas de prática fotográfica, reaplicação do questionário de apreciação artística de fotografia com nova imagem, exposição das fotografias produzidas, análise comparativa dos dados obtidos nos questionários – tudo por que passamos para chegar ao resultado que justifica nossos esforços, a saber, o retrato do desenvolvimento do LMC dos alunos.

Na sequência, no capítulo 4, destinado à análise, analisamos os resultados dos questionários aplicados antes das oficinas, descrevemos as atividades de intervenção desenvolvidas e fizemos uma descrição da exposição fotográfica dos alunos. Em seguida, analisamos os dados dos novos questionários.

Nas considerações finais, lançamos a sugestão de um estudo que, tomando por base a crença em nossos resultados, proponha-se a inserir a fotografia artística como ferramenta de exercício da criticidade do aluno.

Diante do dito, nosso trabalho cumpre o compromisso desta pesquisa em fornecer um reflexo do desenvolvimento do LMC de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de escola estadual. Nessa perspectiva, contribuímos, ainda, para o ensino de Língua Portuguesa, com a certeza constatada da necessidade de trabalhar em sala de aula a criticidade e o LV, e advogamos em favor da inserção da fotografia artística como ferramenta de trabalho do LMC. Além disso, colaboramos também para o ensino de Língua Portuguesa com a produção de um Manual⁴ didático, que orienta o professor que queira, assim como nós, trabalhar o LMC aplicando o projeto didático aqui desenvolvido e apresentado.

A seguir, iniciaremos as discussões sobre as teorias que embasaram o desenvolvimento do nosso trabalho.

⁴ Intitulado “Letramento Multimodal Crítico com Fotografias em aulas de Língua Portuguesa”, disponível no apêndice Q, p. 131.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, refletimos acerca dos conceitos teóricos de base que são o eixo de nossa investigação e o suporte da nossa análise do processo de letramentos multimodais de alunos do Ensino Fundamental: NEL e dos Multiletramentos, do LV, do LC, do Ensino das Artes e da Fotografia, e da AT.

2.1 NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO E MULTILETRAMENTOS

O letramento tem sido foco de estudo há décadas de diversos autores. Dentre eles estão Soares (2002) e Rojo (2009), que discutem sobre variados pontos de vista acerca de letramento e de multiletramentos. A discussão acerca de letramento foi iniciada por volta da década de 1970, a partir da necessidade de se considerar as questões sociais do letramento em detrimento aos aspectos cognitivos. Essa mudança social é responsável pelo surgimento de uma vertente de estudos: os Novos Estudos do Letramento (NEL).

É importante ressaltarmos que nessa construção teórica Street (2014) se destaca como protagonista desse processo por ser pioneiro no uso do termo letramento. Além disso, o autor, em oposição ao modelo autônomo de letramento, propõe um modelo ideológico de letramento, que compreende as práticas letradas como produtos da cultura, da história e dos discursos. Observamos que essa é uma forma de compreender criticamente os múltiplos letramentos na sociedade contemporânea e a natureza social da leitura e da escrita.

Essa abordagem teórica, portanto, é um ramo da Educação e da Linguística Aplicada oriundo de um novo caminho tomado diante da inserção da visada sociocultural que coloca as práticas sociais como o ponto de fundamento. Rojo (2009), em sua definição de letramento, apresenta-nos a consolidação dessa perspectiva quando afirma que o termo é a soma de práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita resultante do envolvimento dos seres em comunidade em seu contexto social. Para a autora, “é urgente que [a escola] reveja suas práticas de letramento, pois os resultados – tanto escolares, como em termos de indicadores de alfabetismo da população – ainda são elitizados e muito insuficientes para a grande maioria da população (74%)” (ROJO, 2009, p. 10), demonstrando que a realidade escolar é excludente. Ela reforça essa ideia quando diz que “a escola ocupa-se com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de um código” (ROJO, 2009, p. 96), conseqüentemente não dando a devida importância à situação social de seu público.

Os NEL fixaram-se, também, pela necessidade de propor novas definições que firmassem a diferenciação entre alfabetização e letramento. Estes termos foram tratados como sinônimos por muito tempo, possivelmente, por terem, em sua origem, o vocábulo inglês *literacy* em comum, com o mesmo sentido para ambos: a condição de ser letrado. A definição de alfabetização que nos é familiar diz respeito ao domínio de competências de leitura e escrita de um código. Não obstante, é importante destacar a diferenciação que Rojo (2009) faz acerca desse termo e de alfabetismo. Para a autora, este último é composto por níveis, posto que envolve um vasto conjunto de habilidades e competências tanto de leitura como de escrita. Para estabelecer essa diferença, a autora entende

a *alfabetização* como a “ação de alfabetizar, de ensinar a ler e a escrever”, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura, a se tornar alfabetizado. Já o *alfabetismo* é um conceito bastante complexo, sócio-historicamente determinado. (...) porque envolve tanto as capacidades de leitura como a de escrita. E essas capacidades são múltiplas e variadas. Para ler não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras em sons da fala. É preciso compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto. (ROJO, 2009, p.10-11, grifos da autora)

Street (2014) faz um paralelo quando sugere uma divisão entre duas abordagens de letramento: autônomo e ideológico. O enfoque autônomo trata o letramento como técnica, independente de instituições e da situação social: a natureza inerente ao indivíduo determina seu consequente aprendizado simplesmente ao ter contato com a cultura escolar de leitura e escrita, revelando, assim, sua autonomia. O enfoque ideológico, por sua vez, aborda o letramento considerando a natureza da cultura, das práticas letradas e das estruturas de poder da sociedade. Street enfatiza

A natureza social do letramento em oposição ao que denomina perspectiva “autônoma” do letramento, orientada para as habilidades. (...) Em contraposição à essa perspectiva, propõe um modelo “ideológico” de letramento, que reconhece que as práticas de leitura e escrita estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas em alegações ideológicas sobre o que conta como “letramento” e as relações de poder a ele associadas. (STREET, 2014, p. 13).

Street (2014, p.140) conclui que “a concepção de letramento associada à escolarização e à pedagogia, em particular a ênfase Ensino-Aprendizagem, está transformando a rica variedade de práticas letradas evidentes nos letramentos comunitários em uma prática única, homogeneizada”. Percebemos, nessa concepção, que o autor sugere uma interação, no contexto da sala de aula, entre professor e alunos com o fito de que a valorização das idiosincrasias dos estudantes protagonize as discussões e desperte os discentes para o envolvimento no ambiente escolar. Nesse empenho, Freire (2017, p. 43) vai além e apresenta uma função social para essa interação na Pedagogia ao defender que ela “faça da opressão e de

suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará seu engajamento necessário na luta por sua libertação".

Rosa (2016, p. 46) faz uma análise sobre a divisão tridimensional do letramento, desenvolvida por Lankshear, Snyder e Green (2000), que une texto, contexto e tecnologia. Essa divisão tridimensional se dá da seguinte maneira:

operacional (código e características formais), cultural (criar significados em determinada prática) e crítico (está relacionado à conscientização do cidadão). Essa visão proporciona a união de texto, tecnologia, contexto social, aspectos culturais, debates políticos e ideológicos em sala.

Como vimos, a dimensão tridimensional do letramento une texto e tecnologia nos respaldando para a inserção da fotografia como ferramenta textual em aulas de Língua Portuguesa; além disso, todos os aspectos sociais e culturais que surgem a partir da interação dos alunos com o uso dessa tecnologia colaboram para o desenvolvimento da sua criticidade em sala de aula.

Os NEL começam a mostrar uma série de possibilidades para que a educação trace novos caminhos e abordagens. Rojo (2009) afirma que eles se voltam aos letramentos locais a fim de prestigiar as práticas sociais, mas também reforça a ideia de que é de extrema importância que haja uma revisão dos letramentos dominantes da sociedade na qual vivemos, justificando que, por conta das mudanças trazidas com a globalização, a comunicação e a circulação da informação mudaram muito também. Com isso, as tecnologias surgidas impuseram reflexões sobre o letramento. Situações como diminuição das distâncias espaciais e temporais e a rápida expansão da circulação de informações ou, ainda, a multiplicidade de significados imposta pelas mídias em seus textos eletrônicos nos mostram que é insuficiente apenas a leitura e interpretação do texto escrito. Seria necessário, portanto, um trabalho voltado a uma leitura crítica do texto que perpassasse pelos níveis de compreensão até que haja uma visão ampla e crítica do aluno acerca do que lê. Além disso, seria importante, também, ampliar o leque da abordagem interpretativa, saindo dos textos escritos para os textos multimodais, trabalhando com diversos recursos tecnológicos da contemporaneidade a fim de promover uma educação sintonizada com o mundo em que vivemos.

Nesse trajeto, a autora defende seu entendimento na medida em que sustenta as definições de alfabetização, alfabetismo e letramento em sua forma plural – letramentos (a letra S é um destaque da autora), – como um conjunto variado de práticas sociais contextualizadas envolvendo um código de signos, como a escrita ou qualquer outra modalidade de linguagem,

para gerar sentido. Esse é o início de sua pesquisa que aponta para a necessidade de uma revista dessa postura direcionando aos estudos de multiletramentos.

Rojo (2009) resume a carência de revisão de posicionamentos e das práticas do professor em sala de aula quando diz que a mudança dos tempos exige novos letramentos. Para isso, afirma que é de extrema importância e urgente que haja uma preocupação também da escola em proporcionar aos seus alunos acesso a outras mídias (digitais ou analógicas) e a outros espaços valorizados de cultura, como espetáculos, bibliotecas, museus e teatros.

A autora também reforça a ideia de que é da escola também o objetivo de levar seus alunos a participarem das diversas práticas sociais da cidade em que se utiliza a leitura e a escrita, sendo ela um lugar privilegiado, já que pode fazê-lo de “**maneira ética, crítica e democrática**”. Para isso, deve-se levar em conta primeiro os *multiletramentos* ou *letramentos múltiplos*⁵, atendendo às demandas das culturas locais de seu público, aproximando os alunos dos letramentos valorizados universais e institucionais; e “como diria Souza-Santos (2005), assumindo seu papel *cosmopolita*” (SOUZA-SANTOS *apud* ROJO, 2009, p. 10). Deve-se ainda, segundo ela, considerar também “os **letramentos multissemióticos** exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita” (SOUZA-SANTOS *apud* ROJO, 2009, p. 107), já que, pela invasão de tecnologias disponíveis, o letramento tradicional tornou-se incapaz de dar conta da realidade da vida contemporânea. E, por último, os letramentos **críticos e protagonistas**, indispensáveis para os dias atuais por seu enfoque ético numa sociedade de discursos ambíguos, impossível de se lidar de maneira *en passant*, pois é fato

que a linguagem não ocorre em um vácuo social, e que, portanto, textos orais e escritos não têm sentido em si mesmos, mas interlocutores (escritores e leitores, por exemplo) situados no mundo social com seus valores, projetos políticos, histórias e desejos constroem seus significados para agir na vida social. Os significados são **contextualizados**. (ROJO, 2009, p. 108)

Em 2016, na obra “Multiletramentos na escola”, juntamente com Moura, Rojo retoma e aprofunda a discussão sobre o conceito de letramento propício ao ambiente da aprendizagem, partindo de problemas que envolvem o ambiente escolar no que se refere à sua inserção no mundo globalizado do qual fazemos parte. Eles questionam sobre a regularidade e a utilização de tecnologias da informação e da comunicação como ferramenta de ensino-aprendizagem.

⁵ Os termos destacados aqui ainda são tidos como sinônimos e foram grifados pela própria autora.

Com o propósito de definir Multiletramentos, afirmam:

trabalhar com Multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da conceituação e de informação ('novos letramentos'), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem repertório cultural, na direção de novos letramentos" (ROJO; MOURA, 2016, p. 8)

Já Baptista (2016, p. 67), com a finalidade de desfazer imprecisões, esclarece as diferenças entre *letramentos múltiplos* e *multiletramentos*, afirmando que o primeiro “ênfatisa a multiplicidade e variedade das práticas letradas existentes na sociedade, enquanto multiletramentos, a multiplicidade cultural e a semiótica”. Daí ela esclarece que, por ambos os termos não serem sinônimos ou equivalentes em sua compreensão, passará a empregar a palavra Multiletramentos por defender a ideia da dimensão multimodal sob um viés crítico, ficando o LV nela inserido, uma vez que julga relevante ter como base de interpretação textual as múltiplas semioses pertencentes a textos de quaisquer naturezas.

Com essa definição e diante de tantas possibilidades de estudos do letramento, a autora nos abre um caminho para trabalharmos com os letramentos visual, crítico e multimodal dentro da perspectiva dos multiletramentos; agora, é imperativo direcionar nossos estudos ao foco do nosso projeto de pesquisa que os envolve, especificamente, como veremos a seguir.

2.2 LETRAMENTO VISUAL

Compreendendo todo o conceito de letramento aqui exposto, constatamos que uma interpretação visual é imprescindível para o momento atual. Consolidando nossa afirmativa, os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) de linguagens e códigos dizem que letramento

é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e a tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. (BRASIL, 1998, p. 23)

É factual entendermos que, na atualidade, com suas múltiplas tecnologias, são diversas as maneiras de emissão de mensagens. O texto verbal é, hoje, apenas uma das formas, mas não é a única, uma vez que estamos imersos em múltiplas semioses e, cada vez mais, a imagem se consolida como texto, já que é portadora de mensagem fortemente agregadora.

Na completude desse raciocínio, Santaella (2012) sugere que o LV seria a habilidade de ler e interpretar imagens, desenvolvendo a observação de seus traços, detectando o que há no interior das imagens vistas. A autora lembra que “existe uma expressão em inglês,

visual literacy, que, embora soe esquisita, pode ser traduzida por ‘letramento visual’ ou ‘alfabetização visual’”. Assim, assumimos a nomenclatura letramento visual. Quanto a esse tipo de letramento, ela afirma que

significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver 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 seus modos específicos de representar a realidade. (SANTAELLA, 2012, p. 13)

Acrescente-se a isso nossas próprias memórias e compreensões de mundo. Todos esses elementos colaboram para a formação de valores e de princípios norteadores dos leitores. É importante destacar que há uma troca entre as imagens e os leitores. Elas fornecem inúmeros elementos para a composição de uma mensagem e eles agregam a isso suas experiências para construir sua compreensão. Sob essa perspectiva, Kossoy (2016, p. 46) afirma que “essas imagens, uma vez assimiladas em nossas mentes, deixam de ser estáticas; tornam-se dinâmicas e fluidas e mesclam-se ao que somos, pensamos e fazemos”.

Leffa (1999, p. 17), em seu artigo que relaciona o leitor à interação, analisando a rede de relações firmadas entre as realidades participantes, afirma que “ler deixa de ser uma atividade individual para ser um comportamento social, em que o significado não está nem no texto nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre o ato de leitura”. Por acharmos essa definição do autor condizente com tudo o que já fora exposto aqui sobre os letramentos, relacionamos esse conceito de leitura de texto à leitura de imagens que nos propomos a desenvolver.

Na realidade escolar, essa necessidade de interpretação de mundo não é estimulada a contento. Rojo e Barbosa (2015) reconhecem o quanto a escola ainda hipervaloriza quase que exclusivamente a cultura dita “cultura” (destaque das autoras) quando não leva em conta as novas formas de interpretação – multiletramentos e novos letramentos – que consideram justamente essas formas contemporâneas de compreensão de realidades. Segundo elas, as práticas, procedimentos e gêneros atuais nos ambientes saturados da cultura de massa e digital não são suficientemente considerados. Assim, é de fundamental importância passar a retratá-los.

Para tanto, Santaella (2012, p. 14) indica que o LV⁶ se daria justamente como forma de “desenvolver sistematicamente as habilidades envolvidas na leitura de imagens, de modo a levar ao compartilhamento de significados atribuídos a um corpo comum de informações”.

⁶ Nós compreendemos como letramento visual aquilo que Santaella chama de alfabetização visual, haja vista que ela, como já mencionado em nota anterior, entende que ambos os termos são sinônimos.

Seguindo um caminho traçado por nós neste trabalho, aliamos o LV ao LC para desenvolvermos nossa pesquisa. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006) também, mesmo que não se referindo ao Ensino Fundamental, nosso público alvo, têm como proposta de letramento a recomendação para ampliação dos limites do texto escrito. Elas indicam que o LC deve abranger pedagogicamente várias modalidades: “a visual (mídia, cinema), a informática (digital), a multicultural e a crítica (presente em todas as modalidades)” (BRASIL, 2006, p. 98).

Sendo assim, enveredamos pela proposta de trabalharmos o LV como meio de desenvolvermos a criticidade, possibilitando a que os estudantes utilizem a imagem como forma de realizar confrontos sociais para uma aprendizagem significativa e construtiva de sua própria identidade, pois acreditamos que, assim, proporcionaremos uma real melhora no desempenho de nossos alunos. Essa perspectiva nos conduz para um letramento que abranja semioses distintas e que gere uma autonomia consciente do aluno em formação, como podemos aferir na seção seguinte.

2.3 LETRAMENTO CRÍTICO

Neste trabalho, entendemos que formar o nosso aluno para o LV, não necessariamente lhe dá autonomia e interpretação crítica, assim como, também, o fato de haver uma exposição muito grande de imagens e informações não faz de ninguém um ser crítico. Por isso, na quinta parte de seu documento de introdução, na seção que trata da importância dos recursos tecnológicos na sociedade contemporânea, os PCN – Ensino Fundamental reconhecem a necessidade de que “os cidadãos contemporâneos tenham o **conhecimento crítico** do mundo em que vivem” (BRASIL, p. 136, grifo dos autores) e reiteram a postura de “uma atitude **crítica** frente à fonte de informações” (p. 136, grifo dos autores) para um protagonismo atuante no mundo contemporâneo.

Nosso referencial teórico para o entendimento do LC respalda-se, dentre outros autores, em Marins-Costa (2016) que, direcionando nosso olhar para letramento, atenta que, para que seja satisfatório, é necessário trabalhar a criticidade no leitor/produtor de textos para que ele desenvolva habilidades e competências bem mais complexas que aquelas atualmente exploradas em nossas escolas, denunciadas por esses rendimentos obtidos nas avaliações e aqui expostos. É importante, portanto, que o indivíduo reconheça e traduza em suas produções a própria identidade, ignorando um discurso neutro, por vezes forçado e induzido.

Assim sendo, é essencial que o LC vá além da margem das práticas escolares e se torne protagonista na formação cidadã de nossos alunos, principalmente em aulas de Língua Portuguesa. A autora ainda reforça que “as atividades de leitura voltadas para o LC podem contribuir para que o estudante tenha atitude **crítica**, postura **crítica**, consciência **crítica** e se torne um cidadão autônomo, **crítico** e participativo, como orientam os documentos oficiais” (MARINS-COSTA, 2016, p. 39, grifos da autora).

Não é de hoje que a necessidade de rever a prática do ensino voltado aos letramentos nos bancos escolares é apresentada. Rojo (2009) trouxe um trabalho levantando uma série de dados de avaliações externas – governamentais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); e o estrangeiro, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) – e de pesquisas, como Pesquisa Mensal de Emprego (PME/IBGE) Leon & Menezes-Filho (2002 *apud* Rojo, 2009) mostram que, no referido PME, os índices de reprovação que se concentram em séries finais do Ensino Fundamental, como 5^a a 8^a séries, estão diretamente ligados à evasão escolar, consequenciando, inclusive, uma exclusão regular. Um levantamento atual⁷ desses sistemas de avaliações e pesquisa com o intuito de investigar o desempenho dos alunos continuam comprovando, através de altos índices de reprovação, essa realidade de exclusão escolar do nosso sistema educacional.

Nesse mesmo trabalho, há os diversos critérios em que se baseiam essas avaliações externas, inclusive em relação às capacidades e competências leitoras, com o intuito de mostrar os resultados de cada avaliação:

O PISA tem uma concepção cognitiva de leitura como extração de informação e relação entre informações extraídas de textos em diferentes gêneros e linguagens. (...) O programa selecionou “três capacidades básicas – localização, identificação e recuperação de informação, interpretação e reflexão – subdivididas em cinco níveis exigidas na leitura e compreensão de uma diversidade de gêneros”.

O ENEM e o SAEB aproximam-se mais de uma concepção discursiva de leitura, na medida em que incorporam descritores ou habilidades e competências que dizem respeito não somente ao conteúdo e à materialidade linguística dos textos, mas também à situação de produção. Por exemplo, exigem “estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, política ou cultura, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores” (ENEM) ou “reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido” (descritores do SAEB). (ROJO, 2009, p. 30-31)

Assim, há a exposição dos resultados da pesquisa de um determinado período analisado, deixando evidente que mudanças no modo como a educação é tratada são imprescindíveis, principalmente no que se refere aos processos de apreensão de leitura e escrita

⁷ http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf;
https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?no=9&op=2

e, conseqüentemente, de letramento escolar. É válido observarmos ainda que os critérios de avaliação do ENEM e do SAEB vão além dos do PISA, pois observam também as situações de produção de textos e relações entre textos diferentes; mas, independentemente disso, todos os sistemas de avaliação demonstram resultados extremamente insatisfatórios. Rojo (2009, p. 31) afirma que “no relatório PISA 2000, dentre alunos de 15 anos de 32 países diferentes, os brasileiros foram os que obtiveram os piores resultados nas capacidades de leitura”.

É alarmante ainda, segundo a própria Rojo (2009, p. 35), que 65% dos jovens (entre os níveis 1 e 2) sequer consigam localizar informações contidas num texto, ou reconhecer a ideia principal assim como compreender as relações possíveis através de sentidos ou comparações que um texto traga em si mesmo.

De posse de outro dado assustador, ela expõe a chaga da ineficiência do Ensino Médio brasileiro, quando diz que 41% dos jovens concludentes apresentam níveis de capacidade de leitura abaixo do nível 5 (que aponta competências extremamente básicas e simples), e, da totalidade que termina aquela fase de estudo, apenas 5,35% apresentam capacidades de leitura compatíveis com a série equivalente. (ROJO, 2009, p. 34).

Diante disso, é evidente a difícil situação pela qual passa o sistema educacional brasileiro, exibindo uma realidade que chega a ser cruel com o público que a ela está submetido.

Dessa forma, entendemos que um leitor e escritor proficiente não é aquele que apenas sabe decodificar um texto, mas o que sabe ir além de sua superfície, fazendo inferências e relações de ideias entre as suas partes, inclusive estabelecendo comparações com outros textos. Percebemos, assim, que urge uma alteração no sistema de ensino, a fim de mudar a situação na qual estamos vivendo.

Rojo (2009) reforça a ideia de que, por estarmos inseridos numa massa globalizada, somos constantemente alvos de uma indústria cultural com excessivas e repetidas ofertas de produtos até o esgotamento, acarretando a promoção do conformismo, do alheamento, da deturpação e da deterioração do gosto popular, com a extrema simplificação dos produtos, gerando uma atitude comumente passiva do consumidor, acabando por guiá-lo. A autora faz uma caracterização da cultura de massa globalizada na qual estamos imersos para reforçar a ideia da importância do LC em nossa formação.

A cultura de massa da globalização é padronizada, monofônica, homogênea e pasteurizada, a ponto de alguns estudiosos da globalização falarem de Mundo Mc, de “mcdonaldização” da cultura, tendo como centro dominante e irradiador o ocidente, branco, masculino, heterossexual, norte-americano: cultura da rapidez; da instantaneidade e do excesso. (ROJO, 2009, p. 112)

O conceito de mcdonaldização foi desenvolvido por George Ritzer (2002 *apud* ROSSI, 2008, p. 122), para tomar a franquia McDonalds como exemplo de paradigma de um processo “pelo qual os princípios dos restaurantes ‘fast-food’ chegam para dominar mais e mais setores da sociedade americana, e também o resto do mundo”, homogeneizando as culturas. No intento de elucidar, Ritzer afirma que

A tese de MacDonalldização não envolve só restaurantes: universidades, igrejas e museus, entre muitos outros ambientes, também podem ser vistos se McDonaldizando. Quase nenhum setor da sociedade está imune à McDonaldização, e isto significa que inumeráveis aspectos da vida diária das pessoas são transformados por ela. (ROSSI, 2008, p. 123)

Fica claro esse conceito quando observamos a constante uniformização pós-globalização. As diversas culturas não apenas estão se tornando conhecidas umas das outras, nem há simplesmente trocas de aspectos culturais; o que fica evidente, em muitos setores, é uma única identidade repetida por imposição de culturas influenciadoras mais fortes.

Diante desse cenário, Rojo (2009, p. 112) destaca a necessidade de se desenvolver, tanto no universo escolar como fora dele, “os *letramentos críticos* capazes de lidar com o texto e discursos naturalizados, neutralizados, de maneira a perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido” (grifo da autora).

Essa mesma preocupação é demonstrada por Freire quando o autor abordou a curiosidade como um atributo inerente ao ser humano, diferenciando a curiosidade ingênua e desarmada da crítica e epistemológica:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. Como manifestação presente a experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativa progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. (FREIRE, 2016, p. 33)

Rojo (2009) enfatiza que o escopo do LC é agir pedagogicamente para fazer com que o indivíduo projete sua identidade social em seu discurso, independentemente de ter revelado sua autoria no texto, ou, ainda, de que ele seja individual ou coletivo. A autora pondera que trabalhar com leitura na escola hoje é mais do que a decifração de códigos escritos, “é enfocar, portanto, os usos e práticas de linguagem (múltiplas semioses), para produzir, compreender e responder, a efeitos de sentidos, em diferentes contextos e mídias” (Rojo 2009, p. 118). Concordamos com a fala da autora, sobretudo, pela experiência que realizamos na escola, em que constatamos um progresso significativo aferido depois da aplicação das oficinas

em que trabalhamos as compreensões – literal, inferencial e crítica – das fotografias. Dessa forma, é necessário, portanto,

garantir que o ensino desenvolva as diferentes formas de **uso** das **linguagens** (...) e das **línguas** (...). Para participar de tais práticas com proficiência e consciência cidadã, é preciso também que o aluno desenvolva certas **competências básicas** para o trato com **as línguas, linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas** de maneira crítica, ética, democrática e protagonista. (ROJO, 2009, p. 119, grifos da autora)

Vendo por um aspecto mais amplo, é preciso também levar o leitor à possibilidade de estender sua área de domínio compreensivo, fazendo-o interpretar seu mundo, sua cultura, e também a diversidade de culturas distintas e peculiares. Assim, é função da escola trazer para a discussão em sala de aula também as situações sociais e culturas não valorizadas, não servindo somente à cultura global, incluindo ainda às locais, principalmente, às contextuais de seu público para atendê-lo. Como diz Rojo, tornando **patrimônio** em **fratrimônio** (destaques da autora), com suas teias e possibilidades, formando, por consequência, “um cidadão mais flexível, democrático e protagonista, que seja multicultural em sua cultura e poliglota em sua língua”. (ROJO, 2009, p. 115)

Diante do exposto, fica evidente que, ao trabalharmos com leitura e escrita em aulas de Língua Portuguesa, devemos ir além da alfabetização ou dos alfabetismos. É necessário que trabalhem com letramentos críticos, com sua multiplicidade de leituras na vida e na escola, inclusive, enfocando também os multiletramentos, com suas práticas variadas de linguagens e semioses. Sob esse prisma, abordamos, na seção seguinte, o Letramento Multimodal Crítico.

2.4 LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO

Ainda acerca de multiletramentos e sobre todos os conceitos considerando essa temática expostos por Rojo (2012), enfatizamos que, como fator decorrente da globalização, da multimodalidade dos textos e da multiplicidade de imagens por consequência das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), há aspecto multimodal/multissemióticos nas formas de se comunicar na contemporaneidade e nas variadas culturas. É importante esclarecer que os multiletramentos abrangem vários letramentos, dentre tantos: literário, linguístico, digital, computacional, visual, crítico, acadêmico, cultural e multimodal, sendo este último a lente que usamos para focar nosso objeto de pesquisa.

Nosso principal eixo teórico, o LMC, é oriundo dos estudos de Kress e van Leeuwen (1996, 2006) na Gramática do Design Visual que, em sua visada, orienta uma análise conjunta de elementos a fim de construir uma perspectiva multimodal.

O LMC leva também em consideração um importante trabalho a ser desenvolvido nas escolas com o LV, considerando que os textos imagéticos sejam entendidos não apenas de maneira literal. Barbosa (2013, p. 64) valida essa nossa afirmação quando diz que “as imagens são códigos de significado, que, a partir de uma sintaxe própria, é possível identificar significados potenciais, que aludem a contextos sociais, políticos e culturais”.

O olhar sobre textos multimodais na perspectiva do LMC coloca como protagonista a criticidade sobre a leitura multimodal. É importante lembrar que a compreensão global de um texto imagético é um fenômeno social que se faz não somente com o dado, mas, sobretudo, com o constructo individual.

Por acreditarmos nisso, adotamos a definição de compreensão leitora de Alves Neto (2009) quando se refere a níveis de compreensão de textos escritos verbais; não obstante, assumimos seu modelo para analisarmos os níveis de compreensão em textos multimodais, a fim de aferirmos a evolução do letramento dos participantes desta pesquisa.

O autor ressalta acerca da compreensão global de um texto que ela

deve ser vista como um processo construtivo e não como um produto acabado. Essa constatação nos leva a crer que existem inúmeros fatores envolvidos nesse processo além do texto. O fato de acreditar que compreender é apenas extrair a ideia do autor significa assumir uma concepção de linguagem como expressão do pensamento. Concepção essa que não dá conta da multiplicidade de fenômenos envolvidos em um ato de linguagem. (ALVES NETO, 2009, p. 27)

Seguindo essa linha de raciocínio, para a obtenção da compreensão global, há de se atingir diferentes níveis para a aquisição do entendimento total. O autor resenha algumas propostas de análise de compreensão leitora, dentre as quais, optamos pela visão de Allende e Condemarín (2005 *apud* ALVES NETO, 2009). Essa proposta elenca cinco níveis para esse tipo de averiguação, dos quais, elegemos três por considerarmos os mais relevantes para análise dos nossos dados: literal, inferencial e crítico. O autor define compreensão literal como sendo a recuperação direta e explícita do que se vê no texto. Acerca do nível de compreensão inferencial, afirma ser aquela em que há formulação de hipóteses, utilizando os elementos explícitos somados à intuição e experiências pessoais. Para nós, ambas as compreensões são pressupostos para a obtenção da compreensão crítica. Sobre esta, que é a que mais nos interessa, ele diz ser aquela em que o aluno/leitor

deve formular juízo de valor, comparando as ideias apresentadas no texto com critérios externos dados pelo professor, por outras autoridades, por meios escritos, ou então com um critério interno, dado pela experiência do leitor, seus conhecimentos e valores. (ALVES NETO, 2009, p. 33)

Ressaltamos que a compreensão crítica, para nós, é a soma de todos os elementos supracitados pelo autor, acrescida, sobretudo da ressignificação desse sujeito, e essa

reconstrução resulta em mais autonomia e consciência cidadã. Para que se atinja esse estágio, consideramos necessário e oportuno o LMC com sua prática em sala de aula para que seu desenvolvimento reflita na sociedade.

Segundo Beaugrande (1981), texto é “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, culturais, sociais e cognitivas”. Entendemos que esse conceito abrange também o texto imagético e sintetiza o que Koch e Elias (2008) desenvolvem quando descrevem as estratégias sociocognitivas pelas quais se passa a construção de sentido do texto. Para a realização destas, o sujeito mobiliza vários sistemas de conhecimento. Para as autoras, os conhecimentos linguístico, enciclopédico e interacional são ativados para o processamento de compreensão. Elas entendem que

Conhecimento linguístico abrange o conhecimento gramatical e lexical. Baseados nesse tipo de conhecimento, podemos compreender: a organização do material linguístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados. (KOCH; ELIAS, 2008, p. 40).

Para nós, a equivalência deste conhecimento, em se tratando de texto imagético, se dá no entendimento também, como se referem as autoras, do que se apresenta na superfície textual, ou seja, linhas, formas, objetos, cores, sombras, dentre outros. O acesso ao mundo, à realidade, acontece através da língua, numa organização de elementos para que haja a leitura, no nosso caso, da imagem, num processo de construção da compreensão literal.

A segunda estratégia sociocognitiva descrita pelas autoras para a construção de sentido do texto é o conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo. Considerando-o essencial para esse processo de construção, as autoras afirmam que “refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo – uma espécie de *thesaurus* mental – bem como a conhecimentos alusivos, a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos”. (KOCH; ELIAS, 2008, p. 42).

Numa leitura de imagem, a compreensão inferencial de um texto multimodal ultrapassa a compreensão literal e alcança o nível equivalente ao conhecimento enciclopédico citado pelas autoras, uma vez que, para o entendimento, há uma soma do repertório pessoal do leitor com a compreensão literal já feita.

Por fim, Koch e Elias (2008, p. 45) descrevem o conhecimento interacional como mais uma estratégia sociocognitiva realizada para a construção de sentido do texto e afirmam que “refere-se às formas de interação por meio da linguagem”. Entendemos que a compreensão crítica de uma imagem também passa por esse conhecimento na medida em que, somada aos

outros processos de compreensão, gera uma transformação no leitor e desperta uma visão que provoca uma reação diante da mensagem construída pelo texto imagético.

Essa conjuntura nos direciona a uma reflexão mais profunda acerca de LMC. Nesse mergulho, a literatura nos apresenta Predebon (2015), que conceitua LMC e descreve detalhadamente os múltiplos recursos semióticos enriquecendo, para nós, a visão sobre os níveis das ações do LMC. Para ela, seu conceito

está direta e indissociavelmente relacionado aos outros conceitos de gênero discursivo e de letramento crítico. Dessa maneira, constituem-se como ações do LMC *conhecer, selecionar, combinar, e analisar de maneira situada e crítica os múltiplos recursos semióticos*: a) no nível léxico-gramatical, mobilizando as potencialidades dos sistemas semióticos verbal e imagético; b) no nível semântico e pragmático, percebendo as representações das experiências socioculturais e estabelecendo relações entre as informações de forma coesa e coerente; c) no nível do registro, mobilizando variáveis de campo, relações e modo no contexto de situação; d) no nível do gênero, acionando conhecimentos textuais e contextuais recorrentes em uma determinada cultura; e) no nível ideológico analisando os diversos discursos presentes nos textos; f) na interação entre os diferentes recursos semióticos em cada nível aqui mencionado e entre os níveis citados acima; g) e na interação entre todos esses níveis. (PREDEBON, 2015, p. 49, grifos da autora)

A abordagem da autora dá aos recursos semióticos o protagonismo, descrevendo as várias etapas pelas quais o sujeito se torna letrado de forma crítica em texto multimodal.

Além desse relevante conceito, Pinheiro (2016, p. 43) também faz sua contribuição para o eixo teórico o qual apreciamos e, objetivamente, conceitua LMC como “conjunto de usos e práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita multimodais, permeados por discursos e ideologias, que têm como consequência a possibilidade de empoderamento social e de uma postura crítica do sujeito diante do(s) texto(s) multimodal(is).”

Para nós, esse conceito é consoante com o que acreditamos ser o LMC. Adotamos, portanto, essa perspectiva e construímos nosso conceito com essa mesma linha de pensamento dando ênfase particular ao que nos parece oportuno. Para nós, LMC são os exercícios sociais de textos multimodais que constroem a capacidade de compreensão leitora em níveis literal, inferencial e crítico, que se configuram de maneira complementar numa extensão coletiva, dispondo de recursos ideológicos para a formação cidadã, despertando a autonomia e a consciência de seu protagonismo na sociedade. Portanto, as práticas de LMC partem do reconhecimento dos diversos elementos do texto, no nosso caso imagético (cores, formas, sombras, objetos, sujeitos, traços, contrastes, saturação, luz, dentre outros), seguindo pelos níveis de compreensão acerca da construção de sentido, alcançando a criticidade diante da concepção sociocultural propiciada pelo texto multimodal.

Pelo fato de esta pesquisa tratar da fotografia como imagem artística, decidimos nos ancorar na AT proposta por Ana Mae Barbosa (2014), que trata mais especificamente da imagem no ensino da arte, e que abordaremos no item 2.6 deste capítulo.

2.5 ENSINO DAS ARTES E DA FOTOGRAFIA

Com propósito de aprofundar nossa investigação, fizemos um estudo acerca dos PCN de Artes e verificamos que um dos objetivos do documento é fazer o aluno ser capaz de “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas” (BRASIL, 1998, p. 7). A relevância de nossa reflexão sobre LV se impõe na medida em que se considera a necessidade de se formar alunos capazes de atenderem a tal objetivo.

Múltiplas interpretações são obtidas frente a uma obra de arte, uma vez que a compreensão se faz a partir de uma soma de elementos: a obra propriamente dita e as experiências do espectador. Esse conceito é explicado nos PCN:

Em síntese, a obra de arte pode significar coisas diferentes, resultantes da experiência de apreciação de cada um. Além da objetividade da obra, revelada em forma de alegoria, de formulação crítica, de identificação ideológica, de elaboração poética, ela ganha outros significados no contato com cada espectador. Diante de uma obra de arte, intuição, raciocínio e imaginação atuam tanto no artista como no espectador. A experiência da percepção rege o processo de conhecimento da arte, ou seja, a compreensão estética e artística. (BRASIL, 1998, p. 33)

Quando nos referimos a LV, encontramos a evidente importância do estudo das artes na formação e desenvolvimento de crianças e jovens, principalmente no que se refere à formação cidadã e desenvolvimento da criticidade. Os PCN reconhecem a escola como responsável por canalizar informações do conhecimento de artes para os alunos para trabalhar a criticidade do discente como vemos descrito a seguir:

É papel da escola incluir as informações sobre a arte produzida e recebida nos âmbitos regional, nacional e internacional, compreendendo criticamente a difusão pelas mídias para democratizar o conhecimento e ampliar as possibilidades de participação social do aluno na transformação de caracterizações geoculturais. (BRASIL, 1998, p. 47)

Outro ponto relevante abordado pelo documento é trazer a realidade do aluno para o ambiente escolar, considerando a diversidade do repertório cultural, além da inserção de conteúdos das várias culturas com o fito de contribuir para a interação do estudante na sociedade como um cidadão informado e com consciência crítica. Acerca disso, é ressaltado que “o estudo, a análise e a apreciação da arte podem contribuir tanto para o processo pessoal de criação dos alunos como também para sua experiência estética e conhecimento do significado

que ela desempenha nas culturas humanas” (BRASIL, 1998, p. 49). Dessa forma, percebemos a importância do trabalho com arte, no nosso caso a fotografia, para a ampliação cultural dos nossos alunos. Esse conteúdo contribuiu para a base de nossa análise na medida em que fez parte de nossas oficinas e esteve presente de maneira objetiva nos questionários aplicados.

É oportuno considerarmos que o desenvolvimento tecnológico acrescido da variedade midiática proporciona um consumo imagético demasiado. Isso se dá não só pela publicidade, mas, sobretudo, pela quantidade de produção fotográfica, de cunho muitas vezes pessoal. A recepção das muitas imagens, que a princípio poderiam parecer tão sem significados, segundo Kossoy se faz justamente a partir do que ele chama de “processo de construção da interpretação” (KOSSOY, 2016, p. 44-45). Ele explica que esse processo

se funda na evidência fotográfica e (...) 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)

Isso evidencia a gama de interpretações que o simples olhar de uma imagem não poderia denunciar. Assim, é perceptível que toda fotografia é fruto de uma idealização, até porque o fotógrafo também tem suas pré-compreensões de mundo. Isso é inevitável. Kossoy (2016, p. 22, grifo do autor) esclarece que “a imagem fotográfica é (...) uma representação resultante do *processo de criação/construção* do fotógrafo”. Há sempre algo que se quer “vender” com o enquadramento de uma imagem, tanto que o mesmo autor, falando sobre o que se acha representado numa imagem fotográfica, reforça a ideia de que ela é sempre resultado de escolhas e seleções de distintas naturezas, concebidas e projetadas. E ele arremata a questão denunciando o uso que as elites fazem como tentativas de manipulação através desse meio quando diz que “as diferentes ideologias, onde quer que atuem, sempre tiveram na imagem fotográfica um poderoso instrumento para a veiculação de ideias e da consequente formação e manipulação da opinião pública”. (KOSSOY, 2016, p. 22).

É sabido ainda que, além disso, há papéis ideológicos embutidos em imagens. Diante do exposto, Kossoy (2016, p. 25, grifo do autor) defende que “decifrar a *realidade interior* das representações fotográficas, seus significados ocultos, suas tramas, realidades e ficções, as finalidades para as quais foram produzidas é a tarefa fundamental a ser empreendida”.

A imagem fotográfica, portanto, não é um recorte da realidade, mas uma construção

dramatizando ou valorizando esteticamente os cenários, deformando a aparência de seus retratados, alterando o realismo físico da natureza e das coisas, omitindo ou introduzindo detalhes, o fotógrafo sempre manipulou seus temas de alguma forma. (...) A imagem fotográfica é antes de tudo uma *representação a partir do real* segundo o olhar e a ideologia de seu autor. (KOSSOY, 2016, p. 32, grifos do autor)

Santaella (2012) também segue nesse sentido quando afirma que toda imagem apresenta múltiplas camadas: subjetivas, sociais, estéticas, antropológicas e tecnológicas. Todas elas estão contidas no interior da própria imagem, sendo que sua apreensão é o objetivo final de uma leitura de imagem.

Assim, Kossoy (2016) afirma que uma imagem, não sendo incólume, é sempre mais do que o que está à superfície, pois, no mínimo, nos leva à rerepresentação de memórias, induzem nosso comportamento, formam conceitos ou reafirmam pré-conceitos.

Como uma nova realidade representada através da fotografia, o que passa a existir é o que é captado e apresentado, sendo essa imagem, segundo Kossoy (2016, p. 44), “*um novo real* interpretado e idealizado, em outras palavras, *ideologizado*” (grifos do autor).

Ambos os autores aqui tratados reforçam a necessidade do ensino da fotografia para o letramento multimodal, a fim de evitar uma interpretação induzida, tornando o aluno capaz de ter autonomia. Para que conseguíssemos obter esse resultado, resolvemos abraçar a Abordagem Triangular como um parâmetro que enriquece nosso eixo teórico e nos guia para a aplicação da concepção do ensino de arte, no nosso caso, a fotografia.

Os pilares da AT são leitura/contextualização/fazer. Essa proposta já estava subjacente à condição pós-moderna e foi sistematizada por Ana Mae Barbosa, que trouxe o elo interpretativo da área da história, pertinente às relações de contato entre público e obra em museus num comparativo entre a relação de professor e aluno em sala de aula, estreitando o universo de arte, história e escola.

Nessa perspectiva, uma vez que sugere o trânsito do sujeito social pela arte e pela educação com o fito de sua autonomia, a AT se mostra superior ao modelo tradicional de currículo em arte. Com isso, ler o mundo das imagens através de obras de artes, transforma essa leitura num processo crítico, livre e vasto.

Para Ana Mae Barbosa, o processo de alfabetização e letramento extrapola a barreira das letras; ela nos esclarece:

Não se alfabetiza fazendo apenas as crianças juntarem as letras. Há uma alfabetização cultural sem a qual a letra pouco significa. A leitura social, cultural e estética do meio ambiente vai dar sentido ao mundo da leitura verbal. Por outro lado, a arte facilita o desenvolvimento psicomotor sem abafar o processo criador. (BARBOSA, 2014, p. 28)

A autora enfatiza ainda que “uma sociedade é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público” (BARBOSA, 2014, p. 33), reforçando, para nós, o

quanto é oportuna e necessária a inserção de um trabalho de leitura, interpretação e criticidade imagética nas escolas para a formação cidadã.

Considerando a precariedade do acesso da massa popular à arte, a escola se coloca como o melhor caminho para o percurso dessa aprendizagem de cidadania, principalmente no enlace da sala de aula e da história da nação ou do mundo, que dá as devidas condições para essa formação de um cidadão com consciência crítica e social. Para Barbosa (2014, p. 34),

sem conhecimento de arte e história não é possível a consciência de identidade nacional. A escola seria o lugar em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos. O que temos, entretanto, é o *apartheid* cultural. Para o povo, o candomblé, o carnaval, o bumba-meu-boi e a sonegação de códigos eruditos de arte que presidem o gosto da classe que, por ser dominante, tem possibilidade de ser mais abrangente e também domina os códigos da cultura popular.

O material disponibilizado nas escolas (livros e vídeos) para apreciação de imagens pode ser enriquecido com o uso da fotografia para abordagem de questões atuais e sociais, a fim de ampliarmos o trabalho de interpretação pessoal a partir de diversas possibilidades contribuindo com as atuais propostas da educação que nos direcionam à interdisciplinaridade. É relevante destacar o trabalho de leitura e interpretação imagética nesse contexto. Barbosa (2014) nos dá “a certeza sobre a necessária inserção da ‘leitura’ – da imagem e do contexto” – no Ensino da Arte.

Assim, por acreditarmos que a AT abraça nossa perspectiva de fazer escola, seguimos seus passos na aplicação das oficinas que compuseram nosso trabalho nesta pesquisa.

Como a própria autora sugere flexibilidade ao propor a AT, decidimos, seguindo seus passos, tomar autoria no nosso processo de apreciação, contextualização e fazer artístico. Nesse sentido, ela destaca a importância dos três pilares da abordagem, mas propõe que o professor utilize de sua criatividade e liberdade para construir sua proposta da maneira que lhe convier e de acordo com as especificidades da turma. Em suas obras, ela traz algumas aplicações desta abordagem; dentre tantas, a intitulada por Abordagem Multipropósito, de Robert Saunders, mas destaca:

em geral o conjunto de perguntas se dirige à percepção de elementos pré-identificados, mas podem inspirar ao professor uma investigação mais interpretativa e mais analítica.

Essas sugestões, as vejo apenas como estímulo para que outras perguntas possam ser construídas pelo professor a fim de alimentar comentários individuais dos estudantes. (BARBOSA, 2014, p. 64)

Assim fizemos. Como ponto de partida e inspiração para nossos Questionários de Apreciação Artística Inicial e Final, que nos possibilitou colher dados para fazer nossa análise, utilizamos uma atividade proposta em um livro de Rosalind Ragans e descrita na obra de Ana

Mae como sugestão de apreciação artística, com ênfase na crítica, da obra *A Noite Estrelada*, de Vincent Van Gogh. Como nosso trabalho é direcionado à fotografia, adaptamos esse questionário ao nosso instrumento artístico de trabalho

A autora nos respalda para isso quando diz:

Acredito que, em vez de livros e/ou vídeos só de propostas de leitura de obras de arte, precisamos de material visual que mostre também como reagem a essa proposta diferentes grupos e como a interpretação individual diversificada da proposta pode ser estendida pela ação do professor. (BARBOSA, 2014, p. 64)

O LMC, no nosso caso de imagens fotográficas, dos sujeitos envolvidos na pesquisa é o momento mais importante de nosso trabalho. Para tanto, a AT nos deu o suporte necessário. As oficinas aplicadas em sala de aula partiram da curiosidade do fenômeno da fotografia e do conhecimento de sua técnica, e passaram pela apreciação artística com o olhar direcionado para obras de Sebastião Salgado e Gentil Barreira. Nesse caso, foi dedicado um estudo de contextualização para que se atingisse a apreciação de forma mais completa. Segundo Barbosa (2014, p. 40), “A história da arte não pode estar separada daquilo que chamávamos leitura da obra de arte”.

Em seguida, a AT novamente contribui com nosso trabalho, no momento em que sugere o fazer artístico. De posse de orientações feitas nas oficinas com um trabalho além do técnico, seguindo pela sensibilização do olhar fotográfico, os sujeitos foram a campo produzir imagens que resultaram numa exposição fotográfica na escola.

Como a ferramenta principal da aplicação do nosso trabalho é a fotografia artística, foi de fundamental importância bebermos da fonte de Ana Mae Barbosa para, no exercício de LMC dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, desenvolvermos o entendimento da importância da contextualização, a apreciação artística consciente e a produção artística autoral e autônoma. No capítulo seguinte, descrevemos detalhadamente como se deu esse processo.

3 METODOLOGIA

Nosso trabalho tem como objeto de estudo o desenvolvimento do LMC de alunos do Ensino Fundamental II, conforme exigido pelo Programa do Mestrado Profissional em Letras, sendo, portanto, extremamente complexo, não se enquadrando em um formato exato, fechado, muito menos imutável.

Para a obtenção dos nossos objetivos, torna-se importante estabelecer métodos e práticas, descritos a seguir, que nortearão nosso empreendimento. Iniciaremos falando do tipo de pesquisa e procedimento da constituição do *corpus* da pesquisa, daremos continuidade descrevendo a delimitação do universo, a coleta de dados e os procedimentos didáticos.

3.1 TIPO DE PESQUISA

Nosso trabalho, do ponto de vista epistemológico, está situado na área da Linguística Aplicada. Nossa pesquisa é de natureza qualiquantitativa, uma vez que trabalhamos com os dados obtidos para o entendimento dos comportamentos e a interpretação das realidades escolares, tendo como elemento revelador as imagens geradas durante o seu desenvolvimento. O cerne do nosso trabalho é a utilização e a associação de linguagens diferentes, configurando a multimodalidade, com finalidades de desenvolver a compreensão crítica para que haja autonomia na comunicação e interação. Consoante Dieb (2004, p. 34), as práticas sociais são compreendidas como atividades humanas carregadas de significado e, assim, justificam a natureza qualitativa da nossa pesquisa, uma vez que, ainda segundo o autor, a ciência é considerada uma atividade social responsável por gerar e ressignificar os objetos que analisa.

Tendo em vista que nossos objetivos visam analisar, descrever, e sumariar os dados gerados a partir dos questionários aplicados em oficinas, afirmamos, portanto, que nossa análise tem natureza interpretativista e descritiva, detalhados a seguir. O programa ProfLetras visa aproveitar o que o profissional professor tem a contribuir como pesquisador, considerando que este trabalho melhorará a prática docente. Esse tipo de mestrado propõe uma pesquisa, feita necessariamente na sala de aula em que o pesquisador atua, com dados obtidos a partir do trabalho diário, e com uma proposta de intervenção pedagógica na turma trabalhada. É também uma proposta do programa que todo esse trabalho resulte, além da dissertação aqui apresentada, na produção de um manual didático, ferramenta que poderá servir à comunidade científica e aos profissionais atuantes de salas de aulas para um enriquecimento efetivo da prática docente.

3.2 PROCEDIMENTO PARA A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* DA PESQUISA

A coleta dos dados foi realizada em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual do Ceará. A escolha da turma se deu para atender às recomendações do regimento do Programa de Mestrado Profissional em Letras, na área de concentração Linguagens e Letramentos, que direciona suas pesquisas para a formação de professores do Ensino Fundamental. Além disso, o fato de a professora ser regente de Língua Portuguesa da turma também contribuiu para a escolha.

Inicialmente, o projeto que resultou nesta pesquisa foi submetido à análise do comitê de ética, pois, inclusive em consonância com nossa temática, temos como princípio norteador a valorização à vida e aos direitos humanos, bem como às relações de respeito entre pares. O Termo de Anuência (disponível no apêndice A), autorização assinada pela diretora da escola, foi submetido e aprovado pelo comitê de ética. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (ambos os termos estão disponíveis no apêndice B) são documentos criados para que os pais dos alunos autorizem que os filhos participem da pesquisa e também para que os próprios alunos assinassem consentindo a participação; eles também foram submetidos à análise do comitê e aprovados para aplicação do projeto.

3.3 DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO – PARTICIPANTES E CONTEXTO

Os sujeitos participantes desta pesquisa integram uma turma de 30 alunos de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual no município de Fortaleza, no ano letivo de 2017. Os estudantes tinham entre 13 e 15 anos de idade. Um ponto que torna a turma muito interessante para esse processo é o fato de estarem numa idade em que se tornam usuários constantes da fotografia quando se envolvem em atos de linguagem, por exemplo, em redes sociais. A turma, em sua totalidade, participou de toda a abordagem didática que esteve envolvida neste trabalho.

3.4 PROCEDIMENTOS E DESCRIÇÃO DA COLETA DE DADOS

Nossa pesquisa realizou-se através de uma proposta de intervenção no formato de oficinas, com aulas expositivas e experiências envolvendo o ramo da fotografia a fim da obtenção de resultados práticos através de recortes trazidos pelos ambientes fotografados e da representatividade das vivências sociais desses sujeitos. Assim, coletamos dados que geraram

subsídios à interpretação da compreensão dos educandos envolvidos no que se refere ao texto multimodal crítico. Todos os procedimentos são descritos na próxima seção deste capítulo.

Nosso trabalho se baseia na documentação direta uma vez que é conduzido pela observação de questionários propostos aos sujeitos envolvidos. Segundo Assis (2018, p. 18), “utiliza-se a documentação direta, isto é, levantamento de dados no próprio local onde os fenômenos ocorrem. Para a coleta de material, realizam-se estudos observacionais, como a aplicação de questionários, estudos de campo, registro de dados exploratórios, etc”.

Os dados foram coletados numa turma de 9º ano do Ensino Fundamental numa escola do Estado do Ceará, cuja identificação será resguardada por questões éticas. Participaram desta pesquisa trinta alunos cadastrados que também terão a identidade preservada, mas que foram enumerados para facilitar a identificação no processo individual.

Inicialmente, aplicamos um questionário⁸ com 12 questões objetivas e subjetivas com intuito de traçarmos um perfil sociocultural da turma.

Em seguida, foi aplicado o “Questionário de Apreciação Artística Inicial”⁹, inspirado por um modelo disposto por Barbosa (2014, p. 80-81), que nos aponta um diagnóstico da turma acerca do LMC que os alunos já possuíam. Para Marconi e Lakatos, (2003, p. 86), “questionário é um instrumento de coleta de dados, onde o pesquisador envia as perguntas ao grupo pesquisado e recolhe-o depois de preenchido”. O questionário serviu para percebermos as especificidades de cada um dos participantes e foi reaplicado (apenas com a alteração da imagem apreciada) depois da execução do conjunto de oficinas previstas no nosso processo de construção deste trabalho, com a finalidade de observarmos o contraste e evolução no desenvolvimento do letramento. Denominamos esta reaplicação de “Questionário de Apreciação Artística Final”¹⁰. O referido instrumento foi composto por 17 questões de cunho subjetivo, que exploraram tanto a criticidade dos participantes da pesquisa quanto a sua capacidade de compreensão de imagens intencionalmente expostas.

Foi executado um conjunto de 11 oficinas com o propósito de desenvolver o LMC, culminando em uma exposição fotográfica.

Todo esse material gerado é fonte diagnóstica do desenvolvimento do LMC para a averiguação de possível evolução e identificação das prováveis deficiências decorrentes nesse processo. O conjunto dos dados foi tabulado e, em seguida, geramos gráficos – usando o programa *Microsoft Excel* – que sintetizam os resultados, a fim de otimizar a análise da

⁸ Apêndice C – Questionário de Perfil Sociocultural, p. 93.

⁹ Apêndice D – Questionário de Apreciação Artística Inicial, p. 97.

¹⁰ Apêndice E – Questionário de Apreciação Artística Final, p. 99.

progressão do LMC. A partir desse contexto, elencamos, diante de um panorama dessa turma de alunos, as contribuições de atividades pedagógicas que consistem no uso de imagem inseridas na sala de aula de Língua Portuguesa para o desenvolvimento do LMC de alunos do Ensino Fundamental II.

3.5 PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Nesta seção, descrevemos as onze oficinas ministradas no intervalo entre a aplicação dos questionários de apreciação artística. Estas tiveram o intuito de trabalhar o LMC e a sensibilidade do olhar fotográfico dos alunos e, posteriormente, o resultado delas culminou na exposição de suas fotos produzidas pelos alunos. Todas as atividades totalizaram 42 horas/aula distribuídas conforme quadro a seguir:

Quadro 1 – Atividades x carga horária

ETAPA	DESCRIÇÃO	DURAÇÃO
Preparação	Apresentação do Projeto e Sondagem Inicial	6 horas/aula
Aula Prática	Prática Fotográfica 1	1 hora/aula
Oficina 1	A descoberta do fenômeno da fotografia	5 horas/aula
Oficina 2	O equipamento fotográfico	2 horas/aula
Oficina 3	Controle de exposição: velocidade e abertura	2 horas/aula
Oficina 4	Sensibilidade	1 horas/aula
Oficina 5	Balanco de branco e tipos de arquivo	3 horas/aula
Aula Prática	Prática Fotográfica 2	1 hora/aula
Oficina 6	Áreas de atuação	2 horas/aula
Oficina 7	Ética e Moral	1 hora/aula
Oficina 8	Composição	6 horas/aula
Oficina 9	Análise de imagens impactantes de propagandas	2 horas/aula
Oficina 10	Análise de fotografias de Sebastião Salgado	3 horas/aula
Oficina 11	Análise de fotografias de Gentil Barreira	2 horas/aula
Aula Prática	Prática Fotográfica 3	1 hora/aula
Culminância	Exposição Fotográfica	2 horas/aula
Encerramento	Sondagem Final	2 horas/aula

Fonte: elaborado pela autora

3.5.1 Primeira oficina – A descoberta do fenômeno da fotografia

Primeiro momento

Para iniciar a sequência de atividades, começamos a aula questionando se os alunos conheciam como se dava o fenômeno da fotografia e indagamos se eles já haviam se perguntado sobre o que acontece dentro de uma câmera para que se produza uma imagem. Entendemos a fotografia como manifestação artística, no entanto, nesse caso específico da câmara escura, referimo-nos ao acontecimento físico da experiência. Muitos dos alunos demonstraram nunca ter pensado nesse tipo de fenômeno, mesmo utilizando sempre esse recurso em seus perfis de redes sociais.

Após levantarmos essas reflexões, propusemos a exibição¹¹ de um vídeo¹² que expõe o fenômeno físico supracitado através da produção de uma câmara escura. Ao perceberem a simplicidade envolvida na formação de uma imagem, os alunos, em sua maioria, reagiram de imediato demonstrando perplexidade e admiração; alguns deles duvidaram se poderia mesmo uma imagem surgir dentro de uma caixa de papelão. Nesse momento, sondamos se eles gostariam de construir uma câmara escura, proposta que foi aceita com bastante entusiasmo, e combinamos de, na aula seguinte, trazeremos o material necessário e iniciarmos sua construção.

Para encerrar esse momento, distribuímos um texto¹³ que conceitua e ressignifica a fotografia a fim de delinear melhor a ideia que podemos criar dela, concluindo que “fotografia é luz e linguagem” (FRÓIS, 2009). Entregamos o texto e, à medida que o líamos, levantávamos reflexões e comentávamos sobre a percepção do que estava sendo explanado.

Segundo momento

Na segunda aula, começamos a produzir uma câmara escura¹⁴ a partir de uma caixa de geladeira. Como na turma havia um aluno cadeirante, a ideia era produzir uma caixa grande, que funcionasse como uma espécie de cabine, com uma porta por onde poderíamos entrar. Para

¹¹ Registro deste momento no apêndice I, p. 118.

¹² Cinema na caixa (câmara escura - experiência de Física) - *Movie in a box*, disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=9JBs4T-sd6E>> Acesso em 27 de março de 2014

¹³ Fotografia = Luz e Linguagem, disponível em <<http://luzelinguagem.blogspot.com.br/2009/>> Acesso em 10 de outubro de 2017

¹⁴ Registros desse momento no apêndice J, p. 119.

essa confecção, utilizamos três aulas em dias diferentes. De acordo com a linha teórica que adotamos, que inclui criticidade, consciência cidadã, autonomia e protagonismo, não seria coerente executar as oficinas sem incluir o aluno cadeirante. É inerente à natureza desta pesquisa pensar em atividades que viabilizassem experiências vivenciadas por todos os alunos, sem exclusão.

Terceiro momento

Com a câmara confeccionada no auditório, espaço amplo e iluminado por várias luzes fluorescentes, resolvemos testá-la ali mesmo, mas percebemos que a imagem não estava sendo refletida. Juntamente com o sujeito 30, supusemos que isso se devia ao fato de terem várias fontes de luzes fracas gerando escassez de iluminação; assim, transportamos a câmara escura até um espaço aberto e bastante iluminado pelo sol, permitindo a experimentação do fenômeno físico que reproduz a imagem dentro da caixa. Esse momento nos remete às concepções de Paulo Freire quando ele ressalta a construção do próprio conhecimento como um fator importante para o processo de aprendizagem.

À medida que os alunos entraram na cabine¹⁵, lá de dentro e quando saíam, constantemente comentavam empolgados sobre a experiência de ver uma imagem¹⁶ gerada dentro de uma caixa de papelão produzida por eles mesmos. O participante 30, por conta própria, começou a explicar adequadamente para os colegas porque não tinha dado certo a reprodução da imagem dentro da caixa no auditório. Alguns professores da escola também compareceram à cabine a convite nosso para vivenciarem o experimento. Alguns alunos da turma ficaram tão entusiasmados que manifestaram o desejo de apresentar a câmara escura para as turmas da escola.

3.5.2 Segunda oficina – O equipamento fotográfico

Para a realização desta oficina, utilizamos alguns tipos de câmeras fotográficas, uma apresentação de *slides*¹⁷ projetada na TV, que fica na sala de multimeios da escola, e um computador.

¹⁵ Registros desse momento no apêndice K, p. 121.

¹⁶ Fotografia dessa imagem no apêndice L, p. 122.

¹⁷ Anexo A – *Slides* da segunda oficina: Equipamento Fotográfico, p. 164.

A sequência de *slides* desta aula apresenta os tipos de equipamentos fotográficos e suas características. Iniciamos a aula com a apresentação desse material, e, à medida que os equipamentos iam sendo citados, apresentávamos uma câmera equivalente daqueles que dispúnhamos.

Ao longo das demonstrações, os alunos esboçavam interesse e curiosidade em relação aos equipamentos, querendo manuseá-los para entender melhor suas características.

3.5.3 Terceira oficina – Controle de Exposição: Velocidade e Abertura

Nesta etapa do trabalho, também fizemos uso de apresentação de *slides*¹⁸, desta vez, no laboratório de informática da escola, com o auxílio de projetor e computador. Expusemos alguns conceitos técnicos de fotografia quando falamos da exposição da câmera à luz e dos efeitos que se pode obter em cada maneira de se alterar essa exposição. Para tanto, trabalhamos os conceitos de velocidade do obturador e abertura ou diafragma, que juntos provocam efeitos diferentes em imagens. O intuito ao trazer esses conceitos é munir o aluno de técnica fotográfica para que ele possa produzir conscientemente os efeitos desejados em suas imagens.

No momento em que mostramos imagens para exemplificar os efeitos produzidos de que falávamos, os alunos demonstravam surpresa ou admiração ao entenderem esse processo.

3.5.4 Quarta oficina – Sensibilidade

Mais uma vez, utilizamos para esta etapa do trabalho uma apresentação de *slides*¹⁹, também no laboratório de informática da escola, com o auxílio de projetor e computador. Ampliamos os conceitos técnicos de fotografia já trabalhados quando falamos da exposição da superfície fotossensível e das consequências de efeitos que podemos obter com a variação dessa exposição. Para tanto, trabalhamos os conceitos de ISO e contraste, reforçando nosso intuito de munir o aluno de técnica fotográfica para que ele possa produzir conscientemente os efeitos desejados em suas imagens.

¹⁸ Anexo B – *Slides* da terceira oficina: Controle de Exposição: Velocidade do obturador e Abertura ou Diafragma, p. 168.

¹⁹ Anexo C – *Slides* da quarta oficina: Sensibilidade, p. 175.

3.5.5 Quinta oficina – Balanço de branco e tipos de arquivo

Continuando com apresentação de *slides*²⁰ no laboratório de informática e utilizando para isso um computador e um projetor, trabalhamos o conceito de Balanço de Branco, que é um recurso normalmente disponível em câmeras mais simples, como as de celulares. Como muitos dos alunos dispõem de *smartphones* equipados com câmeras fotográficas, muitos deles, à medida que explicávamos os conceitos, eles iam verificando e testando esse recurso disponível em seus aparelhos telefônicos.

Outros conteúdos trabalhados na sequência deste foi o de resolução de imagem e de tipos de arquivos, como JPEG, Tiff e RAW, conceitos essenciais para quem quer manipular a imagem após sua captura, ação extremamente comum a eles, tendo em vista que já utilizam muitos filtros ou edições ao publicarem suas imagens nas redes sociais.

3.5.6 Sexta oficina – Áreas de atuação

A partir desta oficina, ministrada ainda no laboratório de informática através de apresentação de *slides*²¹ e com o auxílio de um computador e projetor, iniciamos uma discussão sobre algumas áreas de atuação de pessoas que fazem da relação com a fotografia um meio de vida e, nesse caminho, se profissionalizam. Resolvemos tocar nesse assunto, inclusive, para que os alunos possam conhecer um pouco dessa realidade e, quem sabe, tomá-la para si.

3.5.7 Sétima oficina – Ética e Moral

Conhecendo algumas possibilidades de atuação de um profissional da fotografia e descobrindo um pouco da sua realidade, surgiu a necessidade de trabalharmos a questão da ética que envolve a profissão de fotógrafo, aproveitando para inserir um dos temas transversais em nosso projeto. Para tanto, também trabalhamos com uma sequência de *slides*²², nesta vez, de volta ao espaço do multimeios, com o auxílio de um computador e da televisão. Esse foi um momento muito rico para o nosso projeto, uma vez que motivou que os alunos refletissem sobre o assunto e explicitassem suas ideias. É importante lembrarmos que, dessa forma, nosso

²⁰ Anexo D – *Slides* da quinta oficina: Balanço de Branco e tipos de Arquivo, p. 181.

²¹ Anexo E – *Slides* da sexta oficina: Áreas de Atuação, p. 188.

²² Anexo F – *Slides* da sétima oficina: Ética e Moral, p. 191.

trabalho se alinha também aos documentos oficiais de ensino, posto que os PCN de Língua Portuguesa destacam a importância de um trabalho com temas transversais.

Sobre essa temática, tratamos da linha tênue existente entre a exploração de uma imagem e uma denúncia social; discutimos a questão, as críticas e as repercussões de fotografias que ficaram famosas e ganharam o mundo por esses motivos. Nesse diálogo, muitos alunos se manifestaram expondo seus pontos de vista, outros tantos ponderaram sobre o que estava sendo discutido e, notoriamente, reviram os próprios conceitos.

Antes de encerrar a discussão dessa oficina, distribuimos um texto²³ aos alunos acerca da linguagem fotográfica para corroborar as convicções elucidadas. O texto foi lido e refletido coletivamente durante a aula.

3.5.8 Oitava oficina – Composição

Nesta oficina, iniciamos um trabalho voltado à noção de composição de imagem. Para isso, distribuimos um texto²⁴ em que eram trazidos alguns conceitos, reforçados e ampliados por uma apresentação de *slides*²⁵, com o auxílio de um computador e um projetor, no laboratório de informática.

Dentre os conceitos abordados, estavam “regra dos terços”, “pontos de ouro”, “sobreposição de planos” e “cortes de imagem”. Para exemplificar, demonstrávamos com imagens a aplicação do que estávamos falando. À medida que íamos apresentando, notoriamente, os alunos iam entendendo o que estávamos falando e fazendo perguntas ou comentários a partir do que viam nas imagens.

3.5.9 Nona oficina – Análise de imagens impactantes de propagandas

Esta oficina aconteceu durante algumas aulas, começou no laboratório de informática e terminou na sala de multimeios, com auxílio de um computador e projetor ou televisão.

²³ “Fotografia é” de autoria de Gabriella Porto – Disponível em < www.infoescola.com/artes/fotografia > Acesso em 10 de outubro de 2017.

²⁴ Disponível em <http://rede.novaescolaclube.org.br/planos-de-aula/breve-oficina-de-composicao-e-fotografia> Adaptado. Acesso em 20 de novembro de 2017.

²⁵ Anexo G – *Slides* da oitava oficina: Composição, p. 195.

Apresentamos aos alunos uma sequência de *slides*²⁶ com imagens impactantes de campanhas publicitárias socioeducativas que transmitem uma mensagem ao primeiro olhar. Nas propagandas originais, elas estavam associadas a textos verbais e sugerimos aos alunos um exercício de tentar desvendar o propósito comunicativo da publicidade somente fazendo leitura das imagens, o que foi aceito de imediato. À medida que íamos mostrando cada foto, tentávamos desvendar a mensagem que ela se propunha transmitir; os alunos comentavam, davam palpites e discutiam; com esse exercício feito, desvendávamos o texto associado às respectivas fotografias e também havia a percepção, pela maioria dos alunos, de detalhes da composição das imagens que poderiam ter passado despercebido a olhares mais desatentos.

Essa oficina foi extremamente positiva para o nosso projeto porque, além de percebermos que o conteúdo de composição visual fora compreendido pelos alunos, possibilitamos também que alguns deles manifestassem suas vivências e se vissem inseridos nas temáticas trabalhadas pelas publicidades, como, por exemplo, as que abordavam o abuso sexual ou a violência contra a mulher, que levou o sujeito de número 31 a relatar o caso da sua irmã que sofrera assédio no trabalho.

3.5.10 Décima oficina – Análise de fotografias de Sebastião Salgado

Conscientes de algumas noções de composições de imagem e com um olhar crítico já aflorado, passamos, nesta oficina, a mostrar imagens artísticas de fotógrafos famosos com intuito de sensibilizar o olhar fotográfico dos alunos para a *Fine Art* (fotografia artística sem preocupação comercial). Para que isso fosse possível, exibimos uma apresentação de *slides*²⁷, na sala de multimeios da escola, com o auxílio de um computador e da televisão, falando um pouco da formação e exibindo algumas fotografias do Sebastião Salgado, reconhecidamente um dos maiores fotógrafos do mundo e ganhador de muitos prêmios por sua produção fotográfica. O fotógrafo tem seu trabalho com foco social, com temáticas diversas como os projetos Êxodos (com exposição de movimentos migratórios), Serra Pelada (exposição das condições de trabalho na mina), Gênese (retratos de animais raros, fenômenos da natureza e tribos isoladas), Terra (retratos da vida do povo que vive na terra e pela terra), entre outros.

Os alunos demonstraram admiração e encantamento a cada imagem apresentada ao esboçar comentários ou apenas expressões exclamativas. Quando eram indagados a respeito da

²⁶ Apêndice F – *Slides* da nona oficina: Análise de imagens impactantes de propagandas, p. 101.

²⁷ Apêndice G – *Slides* da décima oficina: Análise de Fotografias de Sebastião Salgado, p. 109.

construção da composição visual, normalmente faziam satisfatoriamente a análise da imagem, ressaltando os pontos de mais impacto localizados nos pontos de ouro e/ou nas linhas que dividiam a regra dos terços da fotografia analisada.

Esse momento também fora de grande valia para o projeto em aplicação por explicitar um olhar consciente em relação à análise imagética, um dos objetivos deste trabalho.

3.5.11 Décima primeira oficina – Análise de fotografias de Gentil Barreira

Para esta última oficina, exibimos também uma apresentação de *slides*²⁸ na sala de multimeios da escola com o auxílio de um computador e de uma televisão.

Uma vez que os alunos já dominavam algumas noções de composições de imagem e já se encontravam conscientes de um olhar crítico e sensível, falamos um pouco da formação do fotógrafo cearense Gentil Barreira, também reconhecido por seu trabalho, e exibimos algumas de suas fotografias, disponíveis em sua página virtual e em seus perfis de redes sociais.

Os alunos demonstraram igual ou maior admiração e encantamento pelas fotografias apresentadas, sempre fazendo comentários com as paisagens de Fortaleza ou do interior do Ceará expostas. O aluno de número 19 chegou a brincar quando disse que "dá até vontade de conhecer esse lugar", referindo-se à sua cidade. Eles também faziam satisfatoriamente a análise das imagens, ressaltando desde aspectos de sua composição explícita até a sua interpretação mais subjetiva.

Esse momento também fora de grande importância para o nosso trabalho por ir além da demonstração de um olhar mais consciente em relação à análise imagética, chegando, inclusive, a trazer a realidade dos alunos para dentro das imagens.

3.5.12 Exposição fotográfica

Ao longo de todo o projeto, os alunos fizeram três aulas²⁹ práticas de fotografia utilizando as câmeras de seus celulares, câmeras portáteis ou as duas câmeras que disponibilizávamos para aqueles alunos que não possuíam celular nem uma câmera. Nessas aulas, eles tiveram liberdade para fotografar dentro da escola, explorando seus espaços, e fora

²⁸ Apêndice H – *Slides* da décima primeira oficina: Análise de Fotografias de Gentil Barreira, p. 114.

²⁹ Registros desses momentos no apêndice M, p. 123.

dela em seus horários de lazer. Pedimos que eles produzissem quantas fotografias quisessem, mas que compartilhassem de uma a três por aula.

A primeira aconteceu previamente à primeira oficina, antes dos alunos terem qualquer noção fotográfica. Foi pedido que eles utilizassem as câmeras de seus celulares para explorarem os espaços da escola e fizessem registro do que eles tivessem vontade e quisessem expor. Muitos deles demonstraram muita empolgação nesse momento e, ao final, pediram por mais aulas como essa.

A segunda aula fotográfica aconteceu depois da oitava oficina, também explorando os espaços da escola e tendo liberdade para fotografar o que quisessem. Alguns alunos, em um passeio de encerramento do Ensino Fundamental II que a escola organizou e que aconteceu naquela semana, pediram para fazer suas fotografias no *iPark*, local para onde estavam entusiasmados para ir.

Nesse momento, já conscientes de técnicas de manuseio de câmeras e de composição visual, eles começaram a exercitar os conceitos que haviam aprendido e pediam a nossa opinião sobre suas fotografias, como aconteceu, por exemplo, com o aluno de número 23, que mostrou que havia treinado o ISO e o pontos de ouro na fotografia que havia tirado.

A última aula prática de fotografia aconteceu depois de todas as oficinas, nas mesmas condições das aulas anteriores.

Com o intuito de compartilhar as fotografias produzidas, criamos um grupo na rede social WhatsApp com todos os integrantes da turma que possuíam esse aplicativo em seus aparelhos celulares. Através desse veículo, além dos alunos compartilharem suas imagens produzidas nas aulas, expunham também fotografias produzidas antes do projeto ou em uma viagem feita no período de aplicação das oficinas. Com esse canal aberto, alguns alunos chegaram a nos procurar fora do grupo, privadamente, para pedir opinião sobre alguma fotografia que haviam batido.

Em relação aos alunos que não possuíam celulares, alguns colegas cediam os seus para que produzissem as fotos solicitadas nas aulas e os donos dos aparelhos compartilhavam as fotografias dos amigos fazendo a devida referência. Aqueles que faziam os exercícios nas câmeras disponibilizadas por nós informavam-nos a numeração das suas fotografias e, dessa forma, as coletamos e organizamos todos os materiais fotográficos produzidos pela turma.

Ao final de todo esse processo, solicitamos que escolhessem, de todas as fotografias que cada um produziu nas três aulas práticas e nesse período de produção fotográfica, apenas uma, aquela que eles considerassem a melhor de todas, e pensassem em um título para a sua

imagem. Muitas vezes, eles pediam opinião dos colegas e nossa, mas sempre ressaltávamos que a escolha era dos autores da imagem e que eles tinham liberdade para fazer como quisessem.

Com isso feito, pedimos que os alunos dessem sugestões de nomes para a mostra de suas fotografias. Com todos os nomes propostos, fizemos uma votação para decidir o nome da exposição, que acabou sendo “PSF – Podemos sonhar em fotos”. É oportuno fazermos uma observação em relação a esse nome. PSF é uma sigla bastante utilizada por todos da comunidade (alunos, professores e gestão) por ser a sigla da escola, cujo nome não revelaremos para mantermos o sigilo que ética nos pede. Quando foram solicitados a dar sugestões de nomes para a exposição, o sujeito de número 13 propôs este e muitos alunos da turma não somente gostaram como também aderiram na votação, provavelmente, por sentirem uma familiaridade com suas vivências na escola e descobertas decorrentes das oficinas assistidas.

Utilizamos papel fotográfico no tamanho A4, específico para impressora a jato de tinta, e reproduzimos as trinta fotografias³⁰ dos alunos, delimitando-as por um *paspatour* que media 0,5cm, e afixando-as em papel-cartolina preto simulando uma moldura de 4,5cm. As placas de cada fotografia foram impressas em papel branco comum, mediam 7,5cm de largura por 2,8cm de altura e continham o título de cada fotografia com o nome de seu respectivo autor. Cada placa também fora afixada em papel-cartolina preto simulando uma moldura de 1cm.

O título da exposição e o texto de apresentação foram impressos em papel branco comum e dispostos em um painel composto de várias cartolinas pretas coladas.

Todo esse material foi exposto nas paredes do pavilhão da escola, local de maior circulação e vivência dos alunos, onde acontece a acolhida e a distribuição do lanche. Em uma aula, eles receberam as nossas orientações, escolheram um lugar nas paredes destinadas à exposição e fixaram as próprias imagens³¹, auxiliando também na colagem do painel.

Quando tudo estava organizado, a exposição foi divulgada para as outras turmas da escola por uma comissão de alunos que visitou as salas convidando os colegas; também foi feito um convite na acolhida, após o intervalo, nos turnos da manhã e da tarde e, por escrito, aos pais dos alunos-fotógrafos. Alunos e professores da escola prestigiaram a exposição³², intensamente visitada. Os autores das imagens chegaram a comentar que estavam se sentindo importantes com o evento; alguns deles posaram ao lado das próprias produções artísticas³³ em exposição para registro desse momento.

³⁰ Fotografias disponibilizadas no anexo H, p. 205.

³¹ Registros desse momento no apêndice N, p. 125.

³² Alguns registros do evento da exposição estão disponíveis no apêndice O, p. 127.

³³ Fotografias no apêndice P, p. 129.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos os resultados que obtivemos após a análise dos questionários aplicados. Inicialmente, discorreremos sobre o primeiro questionário utilizado com o intuito de traçarmos um perfil sociocultural dos sujeitos de nossa pesquisa. Em seguida, iremos para a análise dos dados alcançados a partir da aplicação dos outros dois questionários de apreciação artística, que serão detalhados posteriormente.

4.1 QUESTIONÁRIO DE PERFIL SOCIOCULTURAL³⁴

Anteriormente à execução do projeto que resultou nesta pesquisa, aplicamos um questionário com o objetivo de traçarmos um perfil sociocultural de nossos alunos. Seguimos o modelo utilizado por Pinheiro (2016) com o mesmo objetivo, mas com algumas adaptações como, por exemplo, o acréscimo da primeira questão, que sonda o que os alunos consideram como texto. São 12 questões objetivas e subjetivas com perguntas que sondam o que os alunos consideram texto, se gostam de ler textos e imagens, quais tipos e gêneros preferem, se têm acesso a livros, se consideram-se leitores críticos, entre outras.

É bom salientar que a turma em questão era composta por trinta alunos, sendo quinze meninas e quinze meninos, cuja faixa etária variava de 14 a 17 anos, a maioria estando entre 14 e 15. A especificidade de algumas perguntas tinha a ver com o gosto pela leitura, o tipo e o gênero mais apreciado. Para começar, observamos que, neste grupo, a maioria, 17, gosta de ler apenas às vezes, e somente 8 afirmaram gostar de ler sempre. Quando perguntamos sobre o tipo de texto que preferem, 24 afirmaram que o texto narrativo lhes interessava mais, ficando o expositivo em segundo lugar com 7 preferências, bem próximo do descritivo com 6. Sobre gêneros textuais, a maioria (27) prefere os *memes*, ficando as piadas em segundo lugar com a preferência de 21. Os lugares de mais acesso à leitura são a internet (27) e a escola (21).

A partir dessas informações, podemos constatar que a maioria dos sujeitos envolvidos na pesquisa gosta de ler apenas às vezes, provavelmente, motivada pela característica de entretenimento presente no texto narrativo, de uma maneira geral, em *memes* e em anedotas.

³⁴ Apêndice C – Questionário de perfil sociocultural, p. 93.

Dispomos gráficos que analisam quantitativamente as respostas dos alunos às perguntas deste questionário. Aqui, detemo-nos àquelas mais significativas para a nossa pesquisa.

Na primeira questão, perguntamos o que os alunos consideravam texto e, como opções de resposta, havia receita, propaganda, charge, quadrinha, fotografia artística, fábula, fotografia cômica, letras misturadas, poesia concreta e garatuja. Observe o gráfico abaixo que apresenta a quantidade de respostas da turma.

Gráfico 1 – Dados da 1ª questão



Fonte: elaborado pela autora

Com essa questão, pudemos perceber que a maioria dos alunos considera a receita e a fábula como texto, provavelmente por serem os de maior tamanho. O terceiro item a ser considerado, com a metade dos alunos, é a charge. Esse dado acaba tornando-se interessante quando observamos que a fotografia, tanto a artística como a cômica, foi considerada texto por apenas dois alunos, cada. Isso nos mostra que, provavelmente, eles acreditam que num texto tem que haver código escrito, como acontece na charge. O item que continha letras misturadas, curiosamente, foi considerado texto por 12 alunos, 10 a mais que cada fotografia, talvez por conter sinais gráficos, como travessão, interrogação, ponto, vírgula, entre outros, formando uma estrutura similar à de um texto.

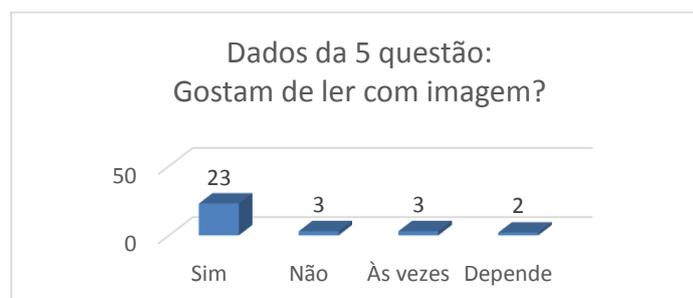
Cavalcante e Custódio Filho (2010) ressaltam a dificuldade de consolidar um conceito de texto como completo, mas sustentam que, numa perspectiva sociocognitivista, interacionista e sociodiscursiva, termos como interação, propósito, coerência, conhecimento e contexto fazem parte das definições mais completas e coerentes. Para nós, é relevante o destaque dado à “necessidade de considerar a materialidade textual como não exclusivamente verbal, o que exige um olhar multimodal sobre as estratégias textual-discursivas”

(CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010, p. 56). Foi a natureza multimodal dos textos que fez com que os estudiosos investigassem a multimodalidade presente neles. Os autores levam em conta também que, para a formação do conceito de texto, a construção cultural e o processamento mental são construtos interligados. Para eles, a completude dos sentidos de um texto não se dá somente de forma explícita na superfície textual. Para o estabelecimento do sentido global, o leitor soma à materialidade do texto e ao contexto o seu conhecimento, e o seu processamento mental é, também, fator que o define. Quanto ao texto não verbal, os autores consideram texto quando a linguagem usada comunica de forma coerente, e ressaltam, ainda, que, para a concretude textual se realizar, há, também, uma dependência dos saberes do sujeito leitor. Eles acreditam que verbo não é sinônimo de texto e que a multimodalidade está ocupando um espaço importante nos estudos da Linguística Textual para sanar os problemas deixados pelas definições que apenas viam o linguístico como texto. Por fim, os autores consideram texto como um evento sociocognitivo de natureza interacional no qual convergem conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais.

Retomando nossos dados, vimos que essa questão nos traz um indicativo da necessidade de trabalharmos o LMC não somente para que os alunos percebam que a imagem é, de fato, um texto que precisa ser lido, como também para que eles a interpretem de maneira eficaz, atendendo o que estabelecem os PCN de Artes em um de seus objetivos gerais para o ensino de Artes Visuais: “o olhar crítico que se deve ter em relação à produção visual e audiovisual, informatizada ou não, selecionando as influências e escolhendo os padrões que atendem às suas necessidades para melhoria das condições de vida e inserção social”. (BRASIL, 1998, p. 64).

Na quinta questão, quando indagamos sobre o gosto pela leitura de textos com imagens, a grande maioria, 23 alunos, respondeu que sim; os demais dividiram-se em 3 respondendo não, 3, às vezes, e 2, depende, conforme mostra o gráfico a seguir.

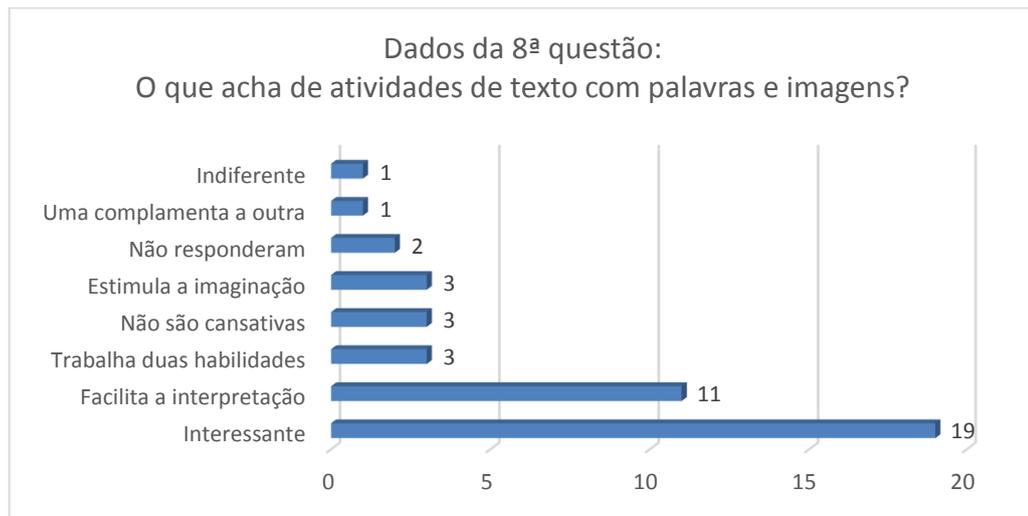
Gráfico 2 – Dados da 5ª questão



Fonte: elaborado pela autora

Além dela, a 8ª questão, que é discursiva, sondava o que eles acham de atividades de interpretação de textos que contenham palavras e imagens. Das muitas respostas que surgiram, geralmente elas apresentaram uma recorrência; a maioria da turma (19) acha esse tipo de atividade mais interessante que aquelas que contêm análise de textos apenas verbais; a outra resposta que mais se repete é aquela que diz que a imagem facilita a interpretação (11), como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 3 – Dados da 8ª questão



Fonte: elaborado pela autora

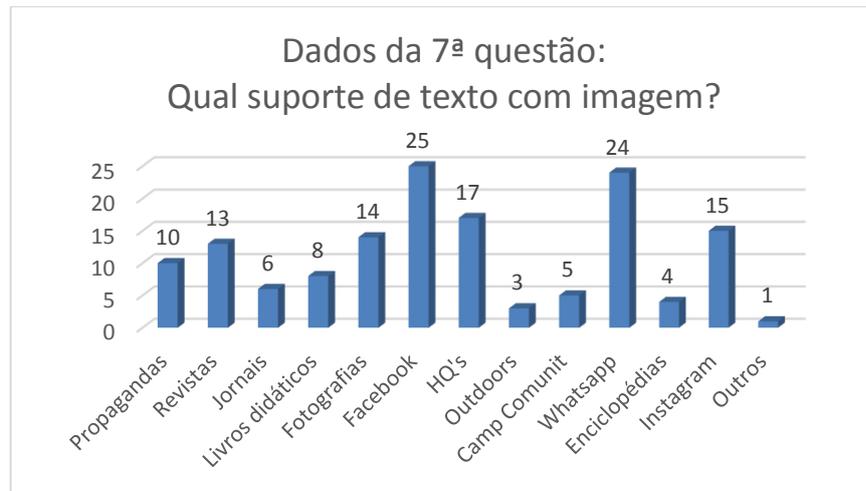
Esses dados não poderiam ser diferentes, visto que vivemos numa sociedade saturada de imagens, chamando constantemente a nossa atenção e muito mais a deles, que nasceram imersos nessa cultura que já é tão visual. Rojo diz que:

Na década de 1990, o volume de informações, produzido em decorrência da globalização e das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. (...). Trata-se agora de dar conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação sem perda da ética plural e democrática, por meio do fortalecimento das identidades e da tolerância às diferenças. (ROJO, 2009, p. 89-90)

Dessa forma, percebemos que, há muito, nossa sociedade vem mudando de forma acelerada e, portanto, a escola precisa acompanhar essas transformações atendendo às demandas do seu público, e nosso trabalho foi pensado para isso, inclusive.

Esse indicativo é reforçado pela análise da sétima questão, que indaga sobre o suporte preferido de texto com imagem, ficando as redes sociais *Facebook* (25) e *whatsapp* (24) como as mais utilizadas, conforme mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 4 – Dados da 7ª questão



Fonte: elaborado pela autora

Para legitimar o fato de que os suportes de textos com imagens preferidos pelos alunos são as redes sociais *Facebook* e *Whatsapp*, os PCN de Artes afirmam que

O mundo atual caracteriza-se, entre outros aspectos, pelo contato com imagens, cores e luzes em quantidades inigualáveis na história. A criação e a exposição às múltiplas manifestações visuais gera [sic] a necessidade de uma educação para saber ver e perceber, distinguindo sentimentos, sensações, ideias e qualidades contidas nas formas e nos ambientes. Por isso é importante que essas reflexões estejam incorporadas na escola, nas aulas de Arte e, principalmente, nas de Artes Visuais. A aprendizagem de Artes Visuais que parte desses princípios pode favorecer compreensões mais amplas sobre conceitos acerca do mundo e de posicionamentos críticos. (BRASIL, 1998, p. 63)

Dessa forma, esse documento corrobora a ideia de que, por vivermos tão rodeados de imagens, é fato que os estudantes consumam também muitas imagens e necessitem desse trabalho de LMC.

No questionamento sobre a forma como fazem a leitura, mais especificamente, sobre como leem um texto com palavras e imagens, 16 disseram que analisam primeiro a imagem e, depois, o texto, enquanto 10 utilizam a ordem inversa. Essa informação só demonstra o que já mencionamos anteriormente sobre como a imagem atinge o público de forma mais imediata que o texto escrito, chamando nossa atenção em primeiro lugar.

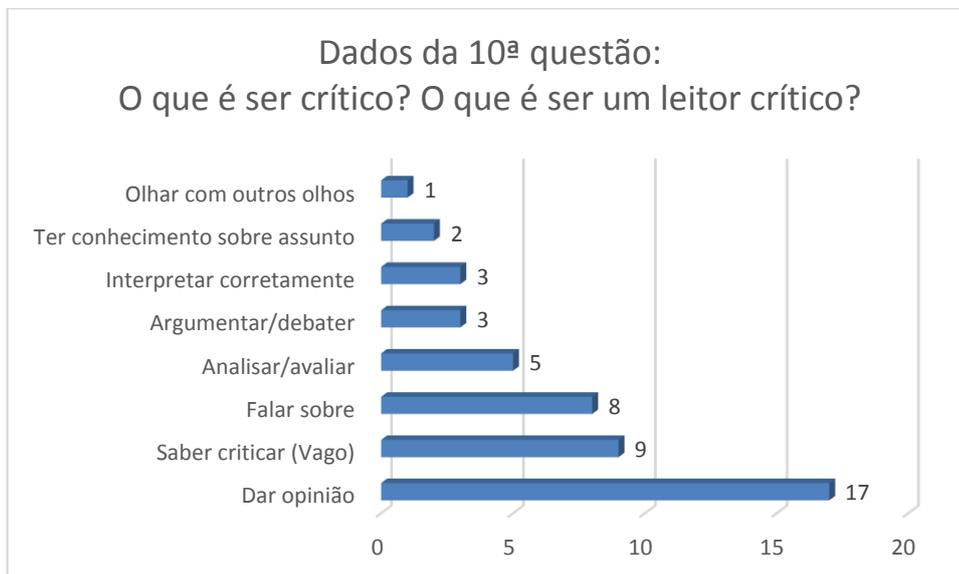
Por isso mesmo é salutar que os alunos aprendam a fazer interpretação de imagens até para não se deixarem ludibriar por falsas ideologias. Kossoy impulsiona essa ideia quando afirma que

Na percepção das imagens houve, pois, uma alteração substantiva, fruto de mudanças culturais lastreadas em desenvolvimentos industriais e tecnológicos. (...) A evidência fotográfica, de uma forma geral, pode ser forjada de acordo com determinados interesses: da política, da mídia, do Estado; e, especialmente, na chamada “fotografia documental”, que, na sua generalidade e ambiguidade, se presta a múltiplos usos. (KOSSOY, 2014, p. 136-137)

O que aponta claramente para a necessidade que os alunos têm de perceber com criticidade o mundo à sua volta, isso incluindo o bombardeio visual a que são submetidos diuturnamente. Falando ainda a partir dos PCN de Artes, é também um objetivo seu “identificar a diversidade e inter-relações de elementos da linguagem visual que se encontram em múltiplas realidades (vitrines, cenário, roupas, adereços, objetos domésticos, movimentos corporais, meios de comunicação), perceber e analisá-los criticamente” (grifos nossos) (BRASIL, 1998, p. 65).

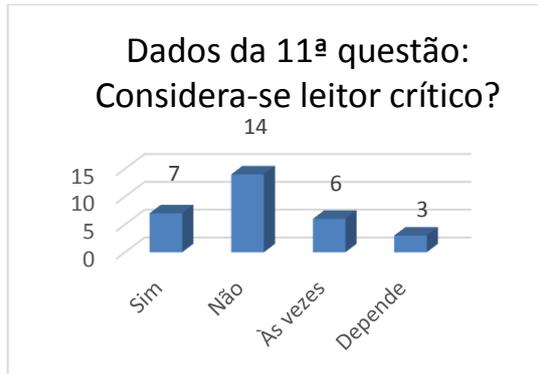
De acordo com Marins-Costa “(...) uma das tarefas primordiais da prática educativa seria exatamente o ‘desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil’, que vai além da mera classificação, decomposição, comparação etc” (MARINS-COSTA in BAPTISTA, 2016, p. 32-33). Tendo essa compreensão como norte, a 10ª questão (subjéctiva) interpela ao aluno o que é ser crítico, o que é ser um leitor crítico; a 11ª questão, por sua vez, indaga, justamente, se eles se consideram leitores críticos; e a 12ª questão investiga se eles consideram que leem criticamente uma imagem. Abaixo, apresentamos o gráfico referente à 10ª questão:

Gráfico 5 – Dados da 10ª questão

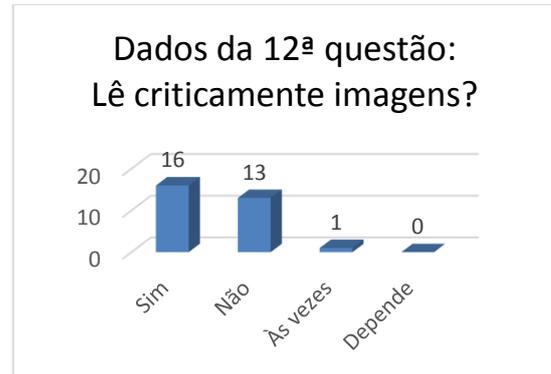


Fonte: elaborado pela autora

Observemos que a maior parte dos sujeitos acredita que ser crítico é saber opinar sobre algo ou um texto. Notemos também que todas as respostas se aproximam, mesmo de uma forma superficial, do conceito de LC, como análise, avaliação, argumentação, debate, diálogo, entre outras. Apresentamos a seguir os gráficos referentes às questões 11ª e 12ª:

Gráfico 6 – Dados da 11ª questão

Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 7 – Dados da 12ª questão

Fonte: elaborado pela autora

Na 11ª, a maioria formada por 14 alunos não se reconheceu como leitor crítico, ficando apenas 7 com a percepção de criticidade; contudo, curiosamente, na pergunta seguinte, quando questionados se liam criticamente uma imagem, 16 afirmaram que sim, enquanto 13 relataram que não. Essa contradição reforça a ideia tão comum de que é mais fácil interpretar uma imagem que um texto, conforme pudemos notar e já foi supracitado nos dados das respostas tão recorrentes na 8ª questão: 19 acharam atividades de interpretação de texto com palavras e imagens mais interessantes e 11 acreditavam que a imagem facilitaria a compreensão do texto. Sendo assim, voltamos ao questionamento: eles realmente sabem o que quer dizer a leitura crítica de uma imagem? Provavelmente, não. Dessa forma, podemos perceber o quanto é importante, necessário e urgente um trabalho como esse que envolve o LMC.

4.2 QUESTIONÁRIOS DE APRECIÇÃO ARTÍSTICA INICIAL E FINAL

Com o objetivo de obtermos os dados desta pesquisa, aplicamos dois questionários: o Questionário de Apreciação Artística Inicial³⁵, doravante QAAI, e o Questionário de Apreciação Artística Final³⁶, QAAF. É válido ressaltar que o que chamamos aqui de questionários, para os alunos, corresponde a atividades. Preferimos utilizar essa nomenclatura equivalente por ser mais familiar ao ambiente escolar. As duas atividades continham exatamente as mesmas questões e propunham a análise de duas imagens diferentes que seguem:

³⁵ Apêndice D – Questionário de Apreciação Artística Inicial, p. 97.

³⁶ Apêndice E – Questionário de Apreciação Artística Final, p. 99.

Fotografia 1- QAAI



Fonte: <http://ex-tenso.blogspot.com.br/2010/05/publicidade-conscientizacao.html>

Fotografia 2 – QAAF



Fonte: <http://ex-tenso.blogspot.com.br/2010/05/publicidade-conscientizacao.html>

Ambas as atividades foram aplicadas antes e depois da execução de nossa proposta de intervenção, respectivamente, com o objetivo de investigarmos os níveis de LMC dos sujeitos envolvidos nas atividades que propusemos.

É importante ressaltar que foi conversado com a turma e alertado sobre a necessidade de os alunos responderem às questões sem trocar informações, nem dialogarem sobre suas ideias, uma vez que o intuito da atividade seria apenas investigativo e que os alunos não receberiam pontuação ou bonificação por esta ou qualquer outra atividade proposta em todo o projeto. No entanto, mesmo assim, percebemos, ao fazermos a análise das respostas do QAAI, que um número relativamente alto de alunos trocou informações durante a resolução das questões. Isso foi constatado pelo fato de alguns sujeitos começarem a análise da imagem de uma forma e terminarem de uma maneira completamente diferente.

A infraestrutura da escola, infelizmente, não colaborou para o total sucesso da aplicação desse questionário por ser impossível aplicar uma avaliação individual em sala de aula, uma vez que as salas são muito pequenas e as cadeiras e mesas dos alunos não ficam separadas; na verdade, elas ficam agrupadas em três ou quatro para acomodar a quantidade de alunos sugerida pela Secretaria de Educação. Sendo assim, sempre que é necessário aplicar uma avaliação, reserva-se o auditório, que comporta até três turmas organizadas em filas, ou o pátio, que suporta até duas turmas.

Seguindo essa prática da escola, reservamos o auditório para a aplicação deste questionário. Uma outra turma estava finalizando uma avaliação iniciada na aula anterior e, à medida em que os alunos iam devolvendo a avaliação e saindo, conversavam entre si e com o professor, o que acabou dispersando a atenção dos alunos envolvidos na pesquisa, permitindo entre eles a troca de informações, o que conseqüentemente, acabou comprometendo os dados que seriam base de nosso trabalho.

Constatado esse problema, conversamos com a turma novamente sobre a necessidade e a importância de não haver troca de informações na resolução do questionário e explicamos o que aconteceu em consequência disso. Com isto feito, foi proposta uma reaplicação do mesmo questionário, desta vez, avaliando uma nova imagem. Conscientes da resolução individual, o QAAI definitivo foi ressubmetido à turma na aula seguinte.

É importante lembrar que o mesmo questionário, mudando novamente apenas a imagem, foi reaplicado após a total execução das etapas do projeto. Sendo assim, colhemos dados que sondam o nível de LMC dos alunos antes e depois de nossa pesquisa, e nossa análise deu-se a partir da observação desses resultados.

As três imagens foram retiradas de campanhas socioeducativas: a primeira estimulava a denúncia à violência doméstica; a segunda alertava sobre o abandono emocional dos idosos; e a terceira advertia sobre a falta de atenção ocasionada pelo uso dos fones de ouvido ao andar nas ruas.

A primeira imagem analisada mostrava uma mulher com olho machucado fazendo um gesto com a mão em frente à boca, como se estivesse pedindo silêncio. No entanto, com um pouco mais de atenção, percebíamos que a mão que aparecia na imagem não era dela, mas de um homem, provavelmente, seu agressor.

A segunda imagem analisada, ainda no Questionário de Apreciação Artística Inicial, retratava uma mulher idosa tricotando uma forca.

A terceira imagem, analisada no Questionário de Apreciação Artística Final, mostrava uma jovem caída ao chão, contornada pelo fio de seus fones de ouvido.

Ambos os questionários são compostos por 17 questões divididas em blocos quanto a tipo de compreensão exigido em cada questão, sendo duas (1ª e 2ª questão) de compreensão literal, sete questões (da 3ª a 9ª) de compreensão inferencial e oito questões (da 10ª a 17ª) de compreensão crítica. Faremos a análise comparando os resultados de cada questão no QAAI e QAAF.

É importante salientar que, dentro de cada tipo de compreensão, separamos as respostas mais recorrentes dos alunos nas seguintes categorias: ausente (quando o aluno faltou no dia da aplicação do questionário); não respondeu (quando os alunos deixaram a questão em branco); não soube responder (quando o aluno respondia que não sabia responder à questão); compreensão equivocada (quando o aluno fazia uma avaliação equivocada da imagem); resposta vaga (quando o aluno dava uma resposta inconsistente, imprecisa para chegarmos a uma análise mais substancial); parcial (quando o aluno não respondia completamente ao que era solicitado na questão ou atinha-se apenas a uma parte da imagem); parcial crítica (quando, no caso das questões de compreensão literal ou inferencial, o aluno não respondia completamente ao que era solicitado na questão, atendo-se apenas a uma parte da imagem, mas mesmo assim fazia uma análise crítica desta parte da imagem); total (quando o aluno atendia ao que era esperado na resposta de cada questão); e total crítica (quando o aluno atendia ao que era esperado na resposta de cada questão e ia além do esperado, fazendo uma análise crítica mais ampla; e, no caso das questões de compreensão literal ou inferencial, apresentava uma análise crítica da imagem).

O quadro 1, ilustrado a seguir, sintetiza as informações necessárias para o entendimento das categorias dentro de cada nível de compreensão aferido nos questionários.

Quadro 2 – Níveis de compreensão e categorias de respostas

NÍVEIS DE COMPREENSÃO DE IMAGENS		CATEGORIAS DE RESPOSTAS	DEFINIÇÃO
Literal	É a observação de elementos explícitos, como linhas, traços, formas, objetos, cores, sombras, dentre outros, sem relacioná-los ao propósito comunicativo.	Resposta vaga	Resposta inconsistente, imprecisa.
		Compreensão equivocada	Avaliação equivocada da imagem.
		Parcial	Resposta incompleta ao solicitado, atendo-se apenas a uma parte da imagem.
		Parcial crítica	Resposta não atende completamente ao solicitado, referindo-se apenas a uma parte da imagem; no entanto, há uma análise crítica desta parte da imagem.
		Total	Resposta atende ao solicitado.
		Total crítica	Resposta atende ao solicitado e ultrapassa o nível literal, fazendo uma análise crítica da imagem.
Inferencial	Observação de elementos explícitos do nível literal acrescidos de elementos subentendidos, de formulação de hipóteses, de intuição e de demonstração do conhecimento de mundo do leitor, relacionando-os ao propósito comunicativo.	Resposta vaga	Resposta inconsistente, imprecisa.
		Compreensão equivocada	Avaliação equivocada da imagem.
		Parcial	Resposta incompleta ao solicitado, atendo-se apenas a uma parte da imagem, ou detendo-se apenas ao nível de compreensão literal.
		Parcial crítica	Resposta não atende completamente ao solicitado, referindo-se apenas a uma parte da imagem ou apenas ao nível de compreensão literal; no entanto, há uma análise crítica dessa parte da imagem ou desse nível de compreensão literal.
		Total	Resposta atende ao solicitado.
		Total crítica	Resposta atende ao solicitado e ultrapassa o nível inferencial, fazendo uma análise crítica da imagem.
Crítica	Resultado da construção das compreensões literal e inferencial, somadas a uma avaliação da temática e/ou a uma ressignificação do leitor, culminando na sua transformação como um sujeito autônomo e consciente socialmente.	Resposta vaga	Resposta inconsistente, imprecisa.
		Compreensão equivocada	Avaliação equivocada da imagem.
		Parcial	Resposta incompleta ao solicitado, atendo-se apenas a uma parte da imagem, ou detendo-se apenas ao nível de compreensão literal e/ou ao nível de compreensão inferencial.
		Parcial crítica	Resposta não atende completamente ao solicitado, referindo-se apenas a uma parte da imagem ou apenas ao nível de compreensão literal e/ou ao nível de compreensão inferencial; no entanto, há uma análise crítica dessa parte da imagem ou desse nível de compreensão literal e/ou ao nível de compreensão inferencial.
		Total	Resposta atende ao solicitado apresentando compreensão dos níveis literal e inferencial, indo além dessas, demonstrando posicionamento acerca da temática abordada na imagem.
		Total crítica	Resposta atende ao solicitado apresentando compreensão dos níveis literal e inferencial, indo além dessas, demonstrando posicionamento acerca da temática abordada na imagem e, além disso, expondo o posicionamento de um sujeito autônomo e cômico de seu papel social com evidências de seu repertório pessoal e/ou de outras realidades associadas à temática.

Fonte: elaborado pela autora

As categorias descritas a seguir não se encontram agrupadas às demais, pois não foi possível realizar avaliação de respostas dentro dos três níveis de compreensão aferidos por nós nos questionários; no entanto, estão inseridas nos gráficos de análises já que foram ocorrências computadas.

Quadro 3 - Outras categorias

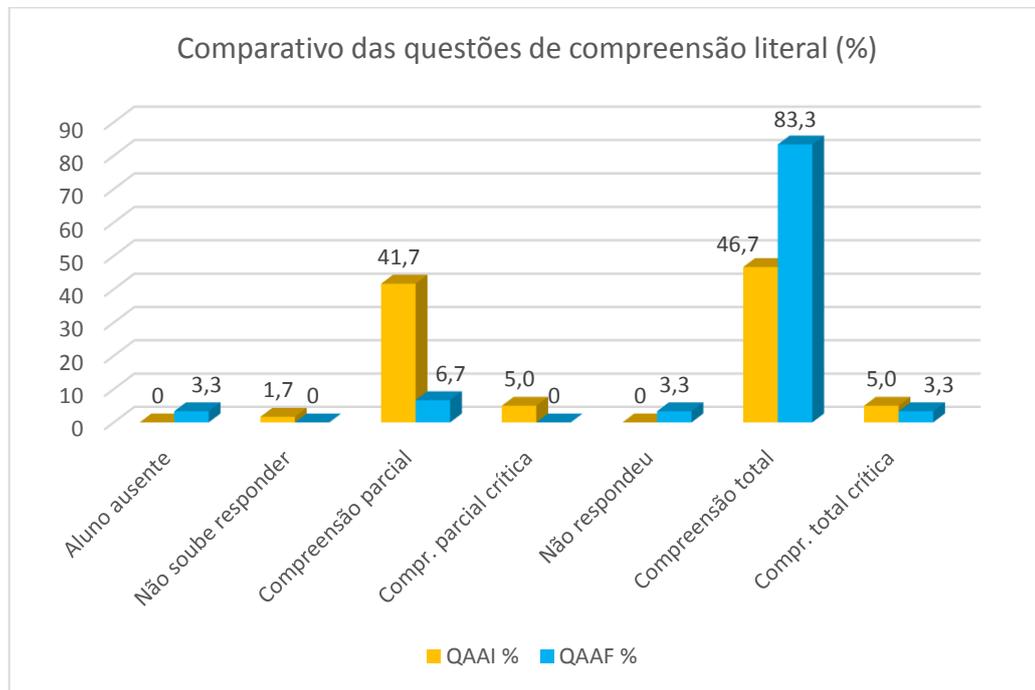
CATEGORIA	DEFINIÇÃO
Ausente	O aluno faltou no dia da aplicação do questionário.
Não soube responder	Resposta informa não saber.
Não respondeu	O aluno estava presente, mas deixou a questão em branco

Fonte: elaborado pela autora

De posse de todas as informações supracitadas, partiremos para a análise propriamente dita das questões com os resultados dos sujeitos da pesquisa.

A primeira questão – *O que você vê na imagem?* – pede que o aluno relate a cena óbvia da fotografia, portanto, bastava uma descrição objetiva do aspecto visual nela presente. Dos 30 alunos, no QAAI, 22 expuseram uma descrição apenas parcial, não descrevendo a cena inteira, mas apenas uma parte dela, sem se ater aos detalhes completos que compunham a imagem, e 7 demonstraram compreensão total quando a descreveram completamente. Em contraponto, na mesma questão do QAAF, o nível de compreensão parcial diminuiu, aumentando o de compreensão total, afinal 2 alunos fizeram uma descrição parcial e 26, total. Ainda que o esperado fosse apenas uma compreensão literal, em cada questionário, 1 aluno conseguiu ir além, fazendo uma análise crítica, e não apenas uma descrição literal da imagem.

Na segunda questão, por sua vez, pedimos para o aluno descrever as sombras, as formas e os espaços preenchidos e vazios na imagem, esperando dele uma descrição mais detalhada de elementos presentes na composição da fotografia. No QAAI, 21 alunos tiveram uma percepção total, enquanto, no QAAF 24 alunos tiveram a mesma percepção.

Gráfico 8 – Comparativo das questões de compreensão literal

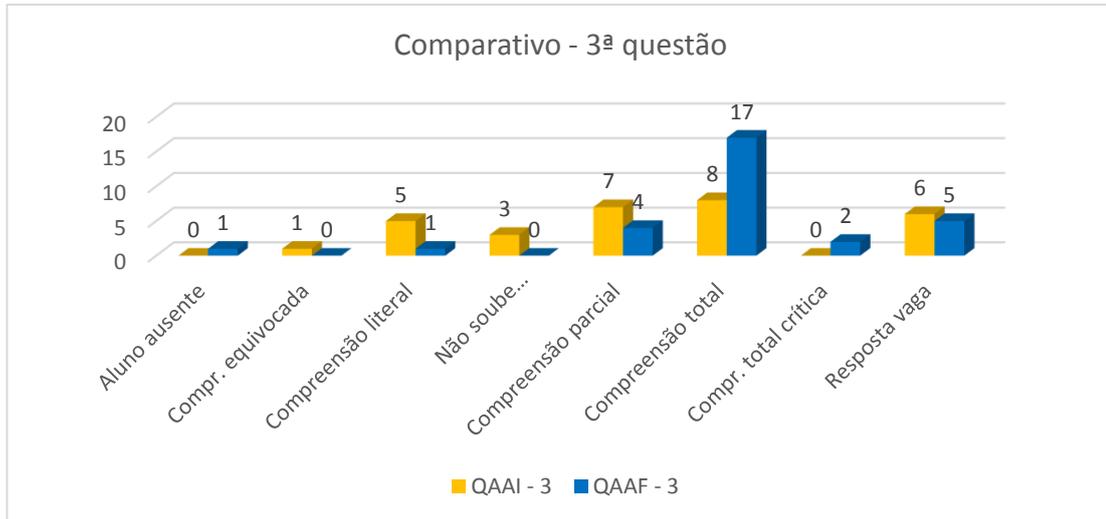
Fonte: elaborado pela autora

Podemos constatar a contribuição de nossa pesquisa quando analisamos o gráfico acima e vemos que houve uma visível melhora dos níveis de compreensão literal envolvidos nas questões 1 e 2. Gostaríamos de lembrar que, na primeira questão, investigamos a compreensão geral da cena e, na segunda, pedimos que os alunos identificassem sombras, formas e espaços preenchidos e vazios da imagem. Enquanto que, no QAAI, a maior parte da turma alcançou parcialmente o objetivo, no QAAF, houve uma transposição desse índice para a compreensão total, referendando o resultado esperado. Santaella nos orienta justamente sobre a importância de enxergar os detalhes quando cita em seu livro: “explorar os detalhes da foto nos remete e nos dá a conhecer a realidade que nela se plasmou” (SANTAELLA, 2012, p. 80).

Dando início ao 2º bloco de questões, analisaremos a evolução da compreensão inferencial. Na 3ª questão, sondamos o efeito que as sombras provocam. Na imagem do QAAI, as sombras mais presentes no ambiente retratam um ar de tristeza e melancolia inerente ao suicídio, reforçado pelo destaque de luz no rosto da senhora enfatizando sua expressão facial. No QAAF, as sombras compõem a maior parte da imagem representando a morte nela presente, havendo destaque de luz apenas no corpo ali exposto. Quando questionados, alguns alunos fizeram somente uma leitura literal, apontando que há, em determinados locais das imagens, pontos escuros, não avaliando o efeito delas. Do total, 5 alunos, no QAAI, fizeram simplesmente uma descrição literal das sombras sem falar de seus efeitos; 7 expuseram um

efeito parcial e apenas 8 alunos as compreenderam na sua totalidade. No QAAF, por sua vez, o número de compreensão total subiu para 17 alunos, lembrando que 2 alunos foram além dessa percepção, chegando à análise crítica da imagem, conforme nos mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 9 – Comparativo dos resultados da 3ª questão



Fonte: elaborado pela autora

Partindo para a 4ª questão, perguntamos aos alunos se as cores são importantes na imagem. Como resposta foi recorrente os alunos associarem as cores ao entendimento da imagem; categorizamos esse tipo de relação como “restrita” por acreditarmos que esse entendimento é limitado pois fotografias em preto e branco podem ser tanto ou mais expressivas que coloridas, como foi o caso do aluno 3 que disse “se estivesse em preto e branco seria bem mais fácil interpretá-la”. No QAAI, 9 participantes fizeram essa associação enquanto que esse número caiu para 5 no QAAF. O número de alunos que teve compreensão total da importância das cores na imagem subiu de 8 para 12, demonstrando a melhor compreensão dessa categoria. Consideramos esse o caso do participante 25 que disse que “cores escuras dão um tom mais triste”.

Na composição de uma imagem, o jogo de cores é de importância cabal porque ajuda a traduzir visualmente o que se deseja retratar. Segundo Santaella (2015),

nas artes visuais, as cores estão intimamente relacionadas com as emoções. Por isso, podem ser empregadas para expressar ou reforçar a informação visual. Mas não só isso, pois a cor, ela mesma, está carregada de informações e significados associativos, inclusive simbólicos. A cor apresenta três dimensões: o matiz, a saturação e o brilho. (SANTAELLA, 2015, p. 37)

A autora continua explicando a importância de cada uma dessas dimensões e chega a afirmar que, no que diz respeito ao matiz, que corresponde à cor própria da imagem,

dependendo se essa está mais para o frio ou quente, há emoções diferentes a destacar, indo da passividade à excitação. Quanto à saturação, que se refere à pureza da cor se comparada ao cinza, quanto menor sua intensidade maior a sutileza e a tranquilidade evidentes, enquanto se maior, maior também a expressividade perceptível. Por último, quanto ao brilho, este vai da obscuridade à luz. Portanto, ter capacidade de observar esses detalhes e deles fazer uso, futuramente, faz toda a diferença para alguém que deseja lidar com fotografias.

Assim, no QAAI, a imagem mostra uma senhora, calmamente, fazendo tricô. Podemos vê-la vestindo uma blusa verde e uma calça preta, sentada em uma poltrona com uma estampa de um verde acinzentado, encostada em uma almofada vermelha; no ambiente, um papel de parede estampado que remete a algo antiquado, com detalhes em cinza e tons diferentes de bege; é notório também que ela tricota uma forca com linha bege acinzentada. No geral, as cores da imagem são frias e pálidas, enfatizando a tristeza aparente no rosto da mulher, provavelmente decorrente do abandono em que estaria submetida. As cores quentes presentes na imagem estão na almofada, funcionando como uma moldura à figura da idosa, e a luz direcionada ao rosto dela, reforça sua expressão de melancolia. Vejamos na fotografia a seguir.

Fotografia 1 - QAAI



Fonte: <http://ex-tenso.blogspot.com.br/2010/05/publicidade-conscientizacao.html>

No QAAF, por sua vez, há uma moça deitada ao chão, circundada pelo fio branco que sai de seu aparelho de reprodução de música (*Ipod*) simulando a marcação em cenas de crimes. Ela veste uma camisa de manga longa azul escura e calça jeans, uma roupa típica da juventude. As cores de seus trajes não se destacam na proposição da imagem, são escuras e frias que, juntas ao asfalto, quase se confundem, permitindo que a imagem da moça prevaleça e chame a atenção para a condição em que ela se encontra. Ela está deitada sobre o asfalto que, por sua cor escura, torna visível e evidente seu corpo, o *Ipod* e o fio que a circunda. A luz destaca apenas o corpo caído, ficando o restante da imagem banhada em sombra, causando o contraste do destaque. Podemos conferir na fotografia abaixo:

Fotografia 2 – QAAF



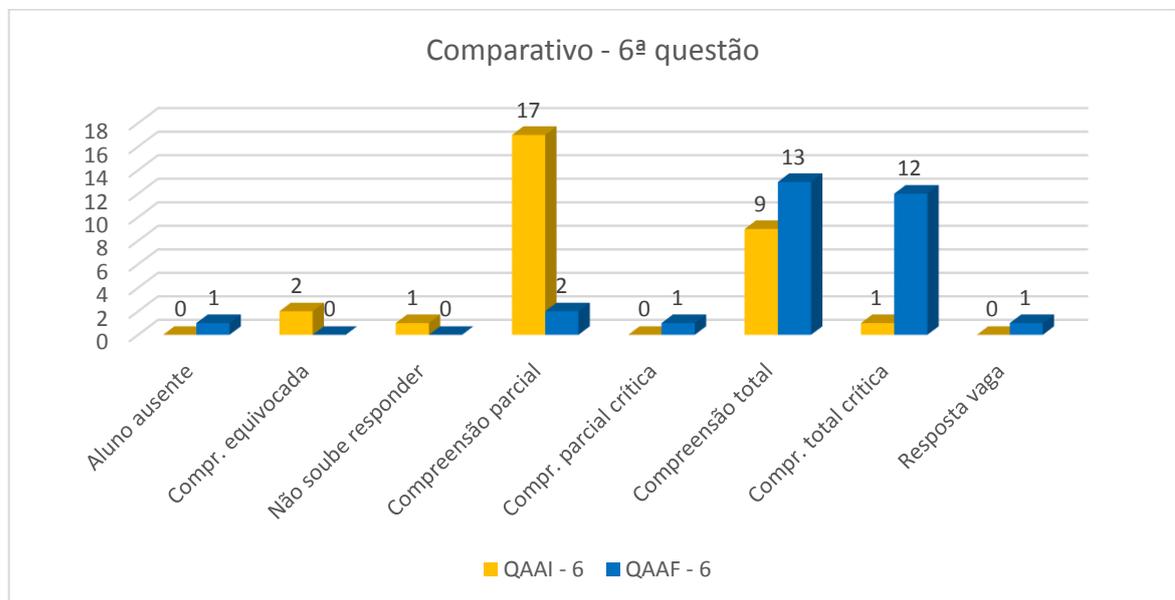
Fonte: <http://ex-tenso.blogspot.com.br/2010/05/publicidade-conscientizacao.html>

Nos dois casos, as cores são extremamente importantes porque formam um conjunto com as imagens em si, remetendo à melancolia e à dor, já que ambas as fotos são de situações de angústia e morte. Na 5ª questão, quando perguntados sobre onde há cores mais marcantes e o efeito que elas provocam, como foram feitas duas perguntas, categorizamos “resposta incompleta” aquela que também se ateuve apenas a uma das perguntas. No QAAI, houve 9 recorrências para essa resposta, enquanto que, no QAAF, houve 13. Para a categoria “compreensão total”, obtivemos 17 respostas no QAAI e 13 no QAAF. O olhar dos educadores

destinado à importância da área de Arte inserida na educação escolar é refletido nos PCN de Artes, que afirma que “visa a destacar os aspectos essenciais da criação e percepção estética dos alunos” no intuito de contribuir para a formação do aluno.

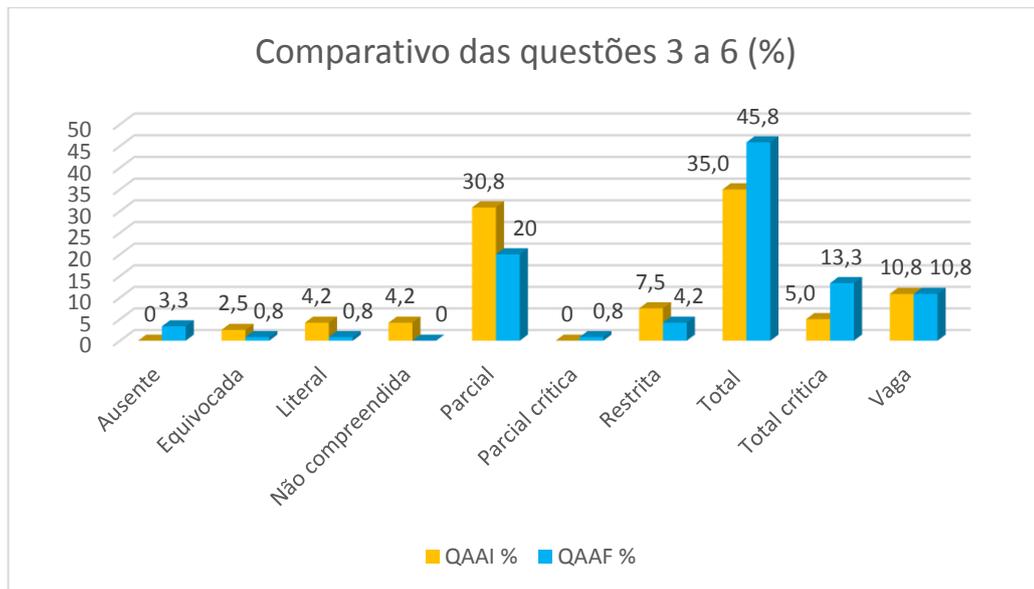
Quanto à 6ª questão, ao pedirmos que descrevessem os elementos e objetos usados como motivos na imagem, esperávamos que, além da pura e simples descrição objetiva de elementos, eles fossem capazes de perceber quais deles constroem a mensagem principal. Na primeira imagem seria oportuno que o aluno mencionasse a expressão facial de tristeza da senhora e a força produzida por ela. Na segunda imagem, esperávamos que o aluno falasse que o fone de ouvido contornando o corpo da moça estendido no asfalto alude a um acidente de trânsito provavelmente causado pela sua falta de atenção ao ouvir música. No QAAI, 17 alunos tiveram essa compreensão apenas parcialmente, tendo esse número caído para 2 no QAAF. Em contrapartida, no QAAI, 9 alunos tiveram essa compreensão de maneira total, enquanto que, no questionário seguinte, 13 alunos conseguiram fazer essa inferência. Além disso, 1 aluno, no QAAI, foi além da percepção total e compreendeu criticamente esses elementos e, no QAAF, 12 alunos conseguiram esse resultado, conforme observamos no seguinte gráfico:

Gráfico 10 – Comparativo dos resultados da 6ª questão



Fonte: elaborado pela autora

Essas últimas quatro questões (da 3ª a 6ª) analisam cores, formas, elementos, enfim, detalhes que compõem a imagem. Resolvemos, então, trazer um gráfico que reunisse o somatório dos dados de todas elas:

Gráfico 11 – Comparativo entre as questões 3 a 6

Fonte: elaborado pela autora

Com esse comparativo, podemos perceber uma sensível redução, entre os dois questionários, das compreensões parcial e restrita e, paralelamente, uma evolução das percepções total e crítica, comprovando o aumento na sensibilidade visual dos alunos. É inequívoca a importância da intervenção do educador em sala de aula com um trabalho direcionado ao LMC. O olhar atento sobre elementos constitutivos da imagem é mecanismo interno do processo de construção da interpretação, conforme a teoria que norteia nosso trabalho. Kossoy (2016) ressalta que esses elementos constitutivos são indispensáveis para a materialização da imagem, juntamente com os de ordem imaterial, que são os mentais e os culturais. Como vimos, fica evidente que, em consequência de um trabalho voltado ao LMC, houve, de fato, uma significativa melhora na compreensão inferencial de uma mensagem a partir de uma análise mais atenta a esses elementos que a constituem e que, muitas vezes, são tidos, erroneamente, como superficiais e fáceis de interpretar.

Um dos objetivos dos PCN de Linguagens e Códigos explicita nosso esforço de um trabalho que aborde diferentes linguagens, inclusive a não verbal, em sala de aula quando diz:

utilizar as diferentes linguagens verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. (BRASIL, 1998, p. 7)

Seguindo nossa análise, na questão 7, perguntamos ao aluno o que está acontecendo na imagem em análise e obtivemos como respostas descrições objetivas ou subjetivas, variando

entre “compreensão parcial”, “compreensão parcial crítica”, “compreensão total” e “compreensão total crítica”. O caráter “crítico” surge quando o aluno vai além da cena retratada e a avalia, mesmo que não a tenha compreendido em sua completude. Um dado curioso que apareceu nessa questão foi o fato das descrições objetivas parciais (como o caso do aluno 19 que disse “a mulher está deitada no chão” ao responder o segundo questionário) terem diminuído, passando de 15 alunos para 9, e a descrição objetiva total também, indo de 8 a 3 participantes. Observamos que houve um pequeno crescimento no número de descrições totais críticas, passando de 3 a 6 alunos, como a resposta do participante 22 que disse sobre a imagem do QAAF: “uma pessoa ‘morta’ rodeada pelos fones de ouvido que significa (acho) que as pessoas se distraem com aparelhos tecnológicos”. Percebemos ainda que 5 alunos fizeram avaliação equivocada no último questionário, não atendendo à expectativa.

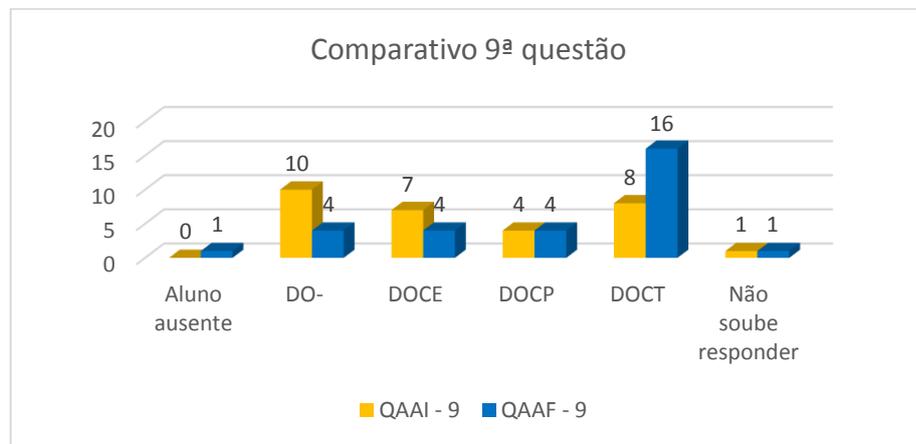
No entanto, a 8ª questão – *O que a imagem está tentando dizer?* – apresentou dados mais animadores que trataremos mais adiante. É importante lembrar que essa pergunta investiga se o aluno percebeu o propósito comunicativo da imagem – a imagem do QAAI faz parte de campanha publicitária socioeducativa e alerta para a depressão na terceira idade, decorrente do abandono ou maus tratos, culminando, muitas vezes, em suicídio; e a imagem do QAAF, também do mesmo gênero, sinaliza sobre a desatenção de jovens quando utilizam fones de ouvido, ficando sujeitos a sofrer acidentes fatais – e, nessa perspectiva, lembramos que Cavalcante (2012) traz o conceito de propósitos comunicativos quando define gêneros discursivos como “padrões sociocomunicativos que se manifestam por meio de textos de acordo com necessidades enunciativas específicas”. São essas necessidades enunciativas específicas os objetivos da comunicação, ou seja, os propósitos comunicativos. A questão 8 dos nossos questionários aborda exatamente acerca do entendimento desses propósitos.

Os dados dessa questão se apresentam de forma positiva, pois o número de avaliações equivocadas – que mencionavam, por exemplo, que a imagem retratava uma senhora tricotando em seu momento de lazer no QAAI, ou que o assassinato é fato comum na imagem do QAAF – diminuiu de 13 alunos para 8 e o número de respostas manifestando que não sabiam caiu de 5 para 1; apesar de a “compreensão parcial” ter aumentado de 5 para 9 alunos, a total subiu de 7 para 11 participantes, demonstrando uma melhora, mesmo pequena, na mensagem veiculada através da imagem

A 9ª questão traz duas perguntas – *Qual parte da imagem está mais evidente, destacada?* e *O que ela lhe diz?* – exigindo que o aluno descreva o que está mais destacado na foto e também o que esse destaque quer dizer, já que, na imagem do QAAI, como já foi dito, o rosto da senhora está iluminado para destacar suas expressões que retratam sua melancolia e,

na imagem do QAAF, o corpo da moça está iluminado e posicionado no asfalto de maneira que reconhecemos um acidente e morte. As respostas envolveram descrições objetivas e análises de compreensão subjetiva. O número de alunos que somente fez a descrição objetiva sem explicitar a mensagem do destaque caiu de 10 para 4 e as compreensões equivocadas também caíram de 7 para 4 alunos; conseqüentemente, o número de descrições objetivas e compreensão total dobrou de quantidade, saindo de 8 para 16 participantes, conforme mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 12 – Comparativo dos resultados da 9ª questão

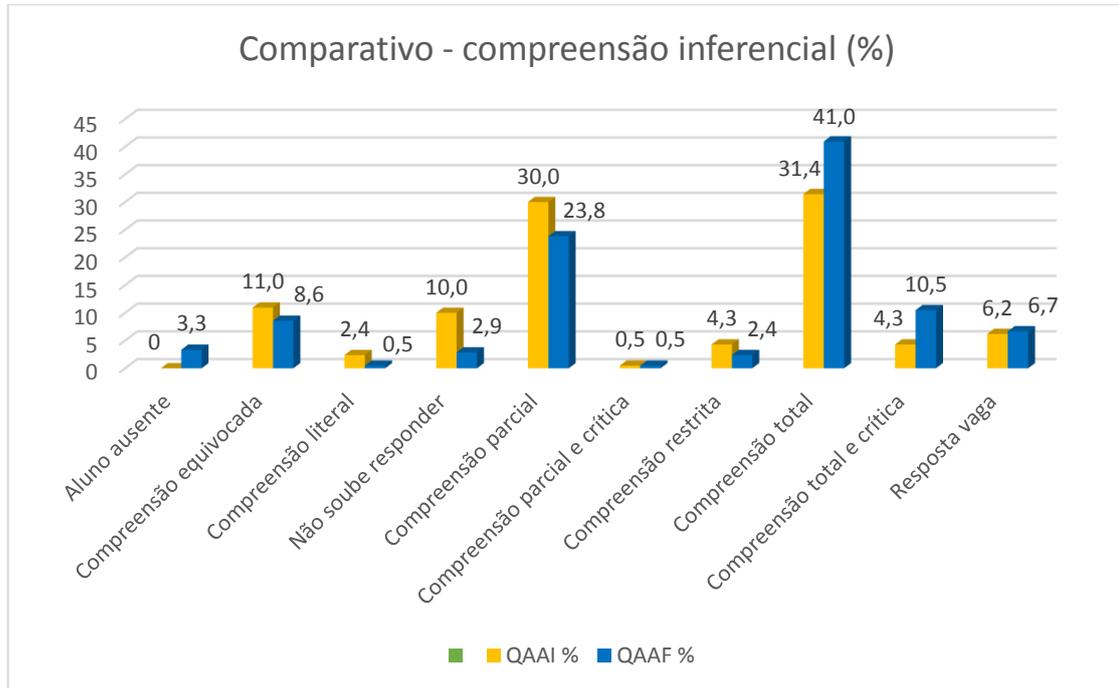


Fonte: elaborado pela autora

Legendas do gráfico 12:

- DO- Descrição Objetiva e sem exposição da compreensão da mensagem
- DOCE Descrição Objetiva e Compreensão Equivocada
- DOCP Descrição Objetiva e Compreensão Parcial
- DOCT Descrição Objetiva e Compreensão Total

Como podemos perceber, reanalisando todas as 7 questões de compreensão inferencial, notamos uma melhora significativa no que se refere às avaliações totais e totais críticas, diminuindo, assim, o número de avaliações equivocadas, não compreendidas, parciais, restritas e, inclusive, daqueles que manifestaram não saber a resposta para a pergunta. Percebemos também que o número de respostas literais diminuiu, demonstrando que isso se reflete no crescimento do nível inferencial, conforme mostra o gráfico comparativo, que junta todas as questões de compreensão inferencial:

Gráfico 13 – Comparativo das questões de compreensão inferencial

Fonte: elaborado pela autora

Com a análise desse gráfico, percebemos que o nível de compreensão inferencial dos alunos aumentou substancialmente indicando a importância que o trabalho com interpretação de imagens tem em turmas de Ensino Fundamental. A compreensão literal e superficial dá espaço para a compreensão crítica, e com ela os alunos tornam-se sujeitos críticos quando atentam-se para detalhes que fazem diferença, inclusive, em sua percepção de mundo. Essa afirmativa se faz ancorada por Pinheiro (2016, p. 43), quando discorre sobre o LMC, e diz que “os usos e as interpretações do texto a partir da compreensão dos múltiplos modos semióticos (visual, escrito, sonoro, digital, gustativo, dentre outros) atrelados a uma construção de sentidos de forma crítica se configuram como o letramento multimodal crítico”.

Partimos para análise das questões de compreensão crítica, nosso terceiro bloco de questões, e depois faremos uma comparação dos resultados de todas elas.

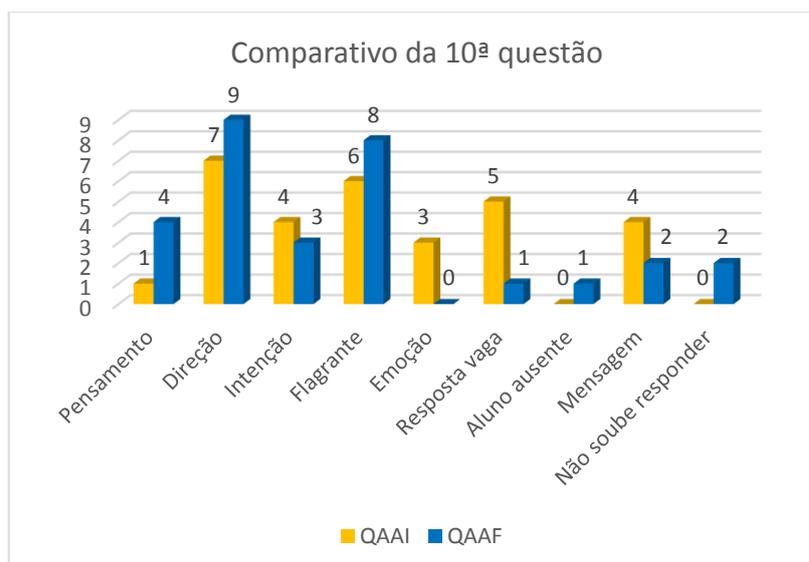
Na 10ª questão, quando pedido que se colocassem na posição de fotógrafo para imaginar os pensamentos que passavam na mente do artista enquanto planejava e produzia a fotografia, descrevendo-os em palavras ou frases, de todos os alunos, com respostas variando entre simples pensamentos do que se passava na cabeça do artista à direção na produção dessa e à intenção do que transmitir na imagem, 18 alunos conseguiram captar a intencionalidade ativa do fotógrafo para a composição da imagem no QAAI, enquanto, no QAAF, esse número elevou-se para 24 participantes. Esse crescimento provavelmente se deu pelo fato de, em uma

de nossas oficinas, termos trabalhado o propósito comunicativo das imagens. Comprovamos que foi bastante relevante o trabalho em sala de aula sob essa perspectiva, pois o aluno passou a ver além da fotografia e fazendo uma construção ideológica. Kossoy (2016, p. 32) afirma que “a imagem fotográfica é antes de tudo uma *representação a partir do real* segundo o olhar e a ideologia de seu autor”.

Para detalhar, dividimos as respostas mais recorrentes em algumas categorias: “pensamento”, “direção” e “intenção” referem-se ao aluno como fotógrafo planejando a imagem analisada; “flagrante” seria os pensamentos do fotógrafo quando ele se deparou com a cena retratada (nesse caso, pelas respostas dos alunos, o fotógrafo não teria criado a cena, ele apenas fez um registro de um flagrante e demonstrou seus pensamentos nesse momento); por “emoção” incluímos respostas referentes à relação afetiva com a personagem da cena retratada, como sendo familiar; e “mensagem” é a categoria referente àquelas respostas em que os alunos não fazem o que é solicitado na questão e limitam-se a avaliar o que teria sido transmitido através da imagem.

Acreditamos que, através das quatro primeiras categorias, os alunos realmente se colocaram na posição de fotógrafos conforme demandado na questão, enquanto que as demais categorias não atendem ao pedido feito. Observemos agora o gráfico formado a partir dessa questão.

Gráfico 14 – Comparativo dos resultados da 10ª questão



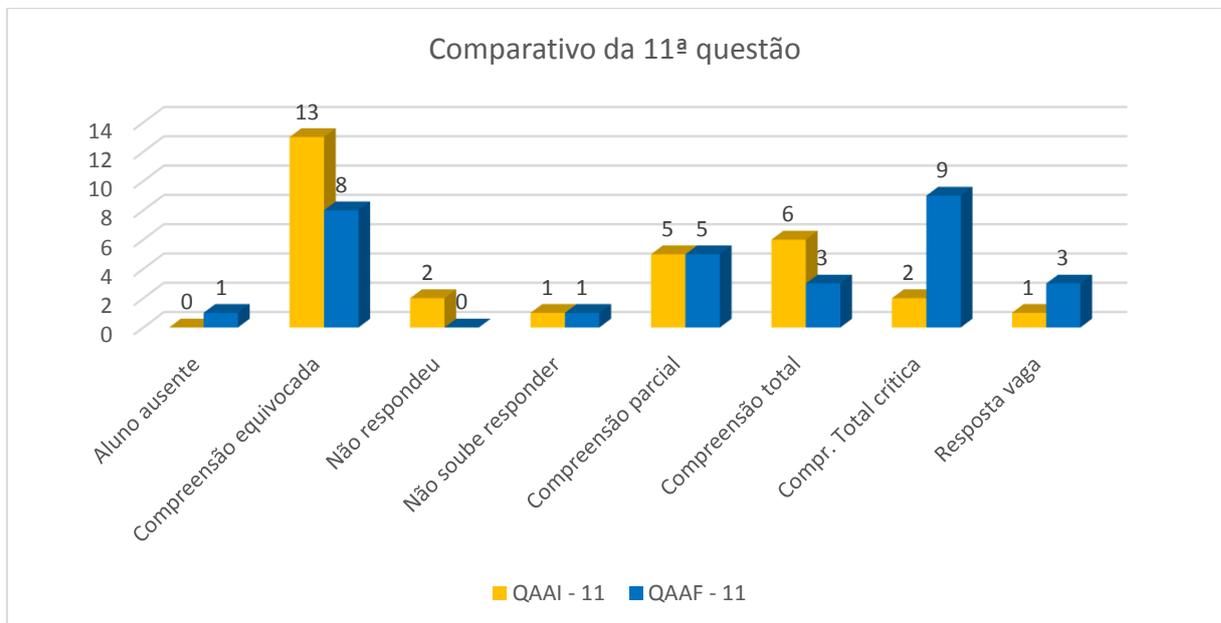
Fonte: elaborado pela autora

É notória a mudança na compreensão dos alunos, pois a maioria deles migrou da sujeição passiva em olhar desatento de um fato ocorrido a protagonistas na produção dessas imagens analisadas.

As oficinas executadas ao longo de nosso projeto, quando passaram pelo trabalho com técnica e produção fotográfica, foram o gatilho da formação do aluno consciente na produção de suas fotografias. Kossoy (2016) posiciona o fotógrafo como protagonista do processo de criação e construção que resulta na imagem fotográfica. É importante ressaltarmos que, diante deste protagonismo, o aluno ganha autonomia criativa tornando-se, ainda, um sujeito crítico e cômico do lugar que ocupa no mundo.

A 11ª questão pede que os alunos escrevam um parágrafo explicando sua interpretação da imagem analisada. Observemos o gráfico que compara as respostas dos alunos em ambos os questionários.

Gráfico 15 – Comparativo dos resultados da 11ª questão



Fonte: elaborado pela autora

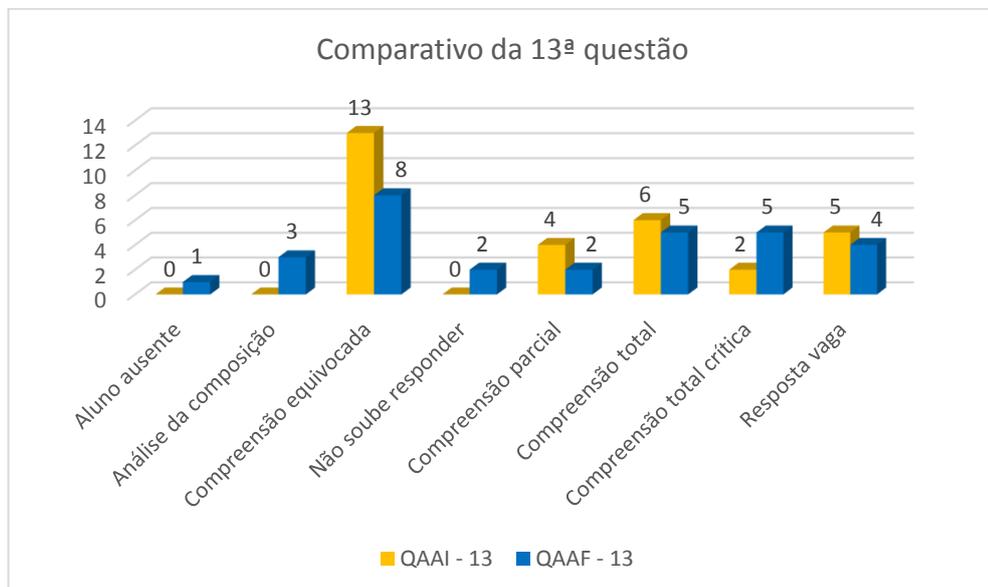
Notamos que o número de compreensões equivocadas (por exemplo, a resposta do aluno 4 que diz “cotidiano das idosas e mostrar que a casa em que elas vivem pode ser de aconchego”) e de questões sem resposta diminuiu, de 13 alunos para 8 e de 2 participantes para zero, respectivamente, o que mostra ser um dado positivo. E, apesar da compreensão total ter diminuído um pouco, passando de 6 alunos a 3, a compreensão crítica de nossa turma teve uma sensível melhora, subindo de 2 participantes para 9, sinalizando o alcance de nosso objetivo de trabalhar e melhorar o LMC de nossos alunos, como a resposta do aluno 24 que diz “quando estamos focados em algo (fones), não prestamos atenção e isso pode causar grandes estragos”. Com isso, comprovamos a importância de um trabalho de criticidade em sala de aula e concordamos com Barbosa (2010) que diz “Defendo a Cultura Visual e a Arte na escola, ambas

contextualizadas socialmente, historicamente e vivencialmente”, por acreditarmos que isso contribua para a construção da criticidade do aluno”.

A 12ª questão pedia que o aluno criasse um título para a imagem analisada, exatamente para que pudéssemos perceber a capacidade criativa e crítica de nossos estudantes. No QAAI, dois títulos chamaram nossa atenção: o do participante 1, “Cansada de viver!”; e o do aluno 25, “Abandono dos idosos é suicídio lento!”. Em ambos, os alunos expressam sua criatividade e criticidade demonstrando uma clara análise e avaliação adequada da imagem. No QAAF, quatro se sobressaíram: o do sujeito 9, “Os escravos da tecnologia”; o do participante 13, “Os fones de ouvido podem ser fatais”; o do aluno 25, “Vítima da tecnologia”; e o do participante 30, “A música também pode matar”. Todos os títulos demonstraram perspicácia e inventividade se nos lembrarmos que são ainda tão jovens; provavelmente, tenha contribuído para isso o fato da imagem tratar um tema que é tão próximo à vivência deles.

Na 13ª, foi perguntado o que o aluno pensa sobre a imagem, pedindo, dessa forma, que ele fizesse uma análise, trazendo à tona seus conhecimentos de mundo. Além das categorias já recorrentes, como “compreensão equivocada”, “compreensão parcial”, “compreensão total” e “compreensão total crítica”, no QAAF, surgiu a categoria “da composição” para as respostas referentes à análise da composição da imagem, pois uma das oficinas instruiu o aluno a perceber esses elementos; foi o caso da resposta dada pelo aluno 17 que disse “é muito bem feita e a organização dos elementos causou um efeito impactante”. No gráfico seguinte, podemos observar as respostas dessa questão:

Gráfico 16 – Comparativo dos resultados da 13ª questão

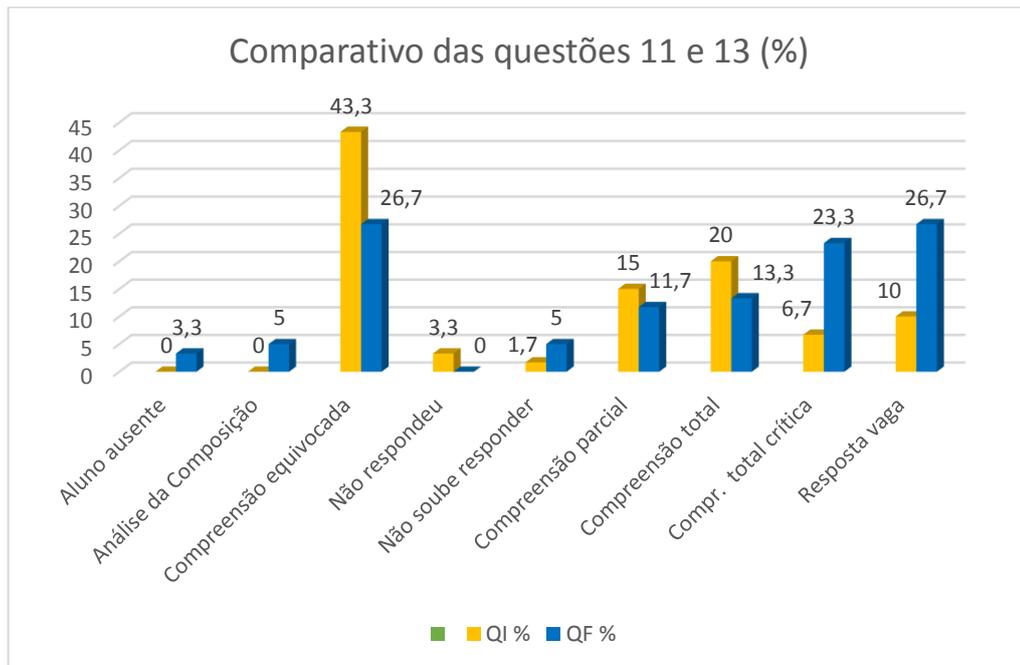


Fonte: elaborado pela autora

Os níveis das categorias “compreensão equivocada”, “compreensão parcial”, “compreensão total” e “resposta vaga” diminuíram, passando de 13 respostas para 8, de 4 alunos para 2, de 6 para 5 participantes e de 5 para 4 alunos, respectivamente; em contrapartida, os níveis das categorias “análise da composição” e “compreensão total crítica” subiram de 0 para 3 respostas e de 2 para 5 alunos, respectivamente. Apesar da melhora ter sido sutil, é importante ressaltar que os alunos apresentaram consciência crítica e técnica da imagem, que antes tinham apenas superficialmente ou em pequena evidência, como o caso do aluno 9 que disse que “devemos parar de usar fones de ouvido nessas situações”.

As questões 11 e 13, já analisadas anteriormente, por serem as que mais exigem uma consciência crítica das imagens, foram agrupadas no gráfico exposto a seguir.

Gráfico 17 – Comparativo entre as questões 11 e 13



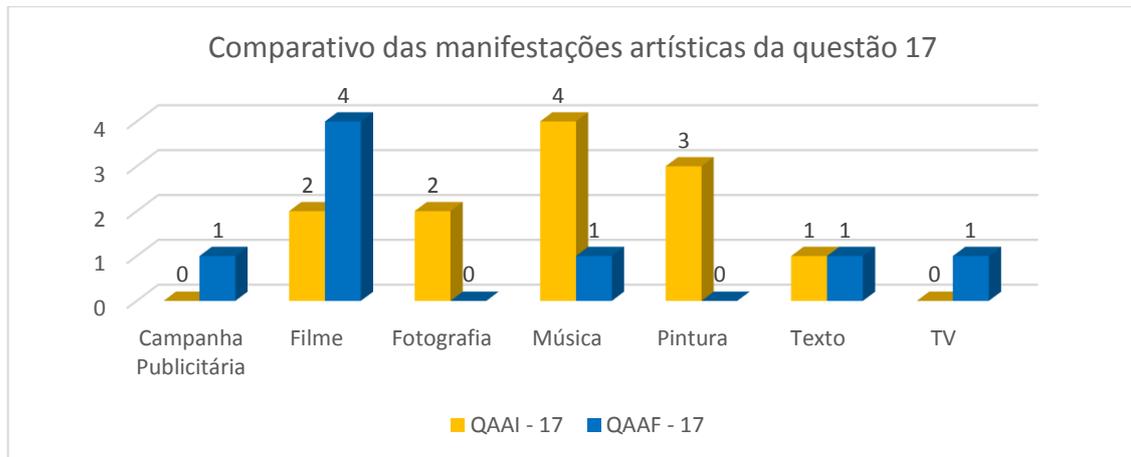
Fonte: elaborado pela autora

Esses dados nos mostram que os alunos reduziram a compreensão “equivocada” de 43,3% dos alunos para 26,7%, diferença inversamente proporcional à melhora no dado referente à compreensão “total crítica”, que subiu de 6,7% para 23,3%, apontando para uma maior sensibilidade na percepção do LMC, confirmando o que já dissemos sobre a importância de um trabalho como esse.

As próximas questões giram em torno de uma sondagem particular dos gostos e conhecimentos de mundo dos alunos, envolvendo, portanto, respostas pessoais que dizem sobre suas impressões e que reforçam o perfil da turma em relação às imagens analisadas; por isso as

categorias por nós definidas anteriormente não são suficientes para enquadramento desses dados, tendo em vista que as respostas recorrentes variam entre “sim” e “não”.

O assunto tratado na imagem agrada? Por quê? – foram as perguntas feitas na 14ª questão: 12 alunos responderam que não gostaram da imagem do QAAI, enquanto que 6 alunos deram a mesma resposta no QAAF; por outro lado, 15 alunos, no QAAI, afirmaram gostar da imagem, o aluno 10 justificou a afirmativa dizendo “é um alerta para que as pessoas tenham mais cuidado”; enquanto que 20 manifestaram a mesma opinião no QAAF. A pergunta da questão 15 era *você gosta da maneira como o fotógrafo organizou os elementos na composição da imagem?* As respostas foram bem objetivas: 2 alunos, em ambos os questionários, responderam que não gostaram; enquanto que 27 alunos afirmaram que gostaram no primeiro questionário, e 26 no QAAF, apresentando respostas equilibradas quantitativamente entre “sim” e “não”. Na 16ª, perguntou-se se a imagem tocava o sentimento deles: no QAAI, 9 alunos responderam que não, e 11 participantes, no QAAF; por outro lado, 19 alunos responderam afirmativamente no QAAI, e 15 alunos, no QAAF. Com a 17ª questão – *você conhece alguma outra manifestação artística (música, pintura, filme, poesia, texto...) que trate a mesma temática da imagem?* –, esperávamos que o aluno trouxesse um pouco de sua experiência para as respostas, o que, infelizmente, foi evidenciado apenas por uma minoria em ambos os questionários, o aluno 9, por exemplo, disse que “tem muitos programas que falam do assunto” afirmando conhecer outras manifestações. Suspeitamos que o resultado sofreu influência do cansaço dos alunos que, provavelmente, mantinham uma expectativa de responder um questionário menor. No QAAI, 10 alunos responderam que sim, enquanto que no QAAF, 8 participantes deram a mesma resposta. Já para a resposta negativa, 20 alunos se manifestaram no QAAI e 21, no QAAF. Juntando todas as respostas positivas, trouxemos um quantitativo dos tipos de manifestações artísticas que foram citados, conforme mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 18 – Comparativo das manifestações artísticas da questão 17

Fonte: elaborado pela autora

De posse da totalidade dos dados e retomando o objetivo central de nossa pesquisa – analisar o desenvolvimento do LMC de alunos do Ensino Fundamental II –, constatamos que ele foi devidamente atingido na medida em que foi feito um trabalho de LMC composto por 11 oficinas que colaboraram para essa evolução. Nossos objetivos específicos – descrever os níveis do LMC de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de Fortaleza; analisar o processo de desenvolvimento do LMC dos alunos; e sumariar as contribuições de atividades pedagógicas que consistem no uso de imagem na aula de Língua Portuguesa para o desenvolvimento do LMC de alunos do Ensino Fundamental II – foram alcançados num processo de desenvolvimento das ações executadas em nossa pesquisa: aplicamos questionário de investigação do nível de LMC dos alunos para servir de parâmetro pra a análise; desenvolvemos e executamos oficinas a fim de gerar um avanço no LMC; reaplicamos questionário de apreciação artística com nova imagem com o fito de analisar os resultados de forma contrastiva com o questionário inicial; e, por fim, diante dos resultados das análises, constatamos e descrevemos as atividades pedagógicas que consistem no uso de imagem na aula de Língua Portuguesa para o desenvolvimento do LMC de alunos do Ensino Fundamental II, além de termos realizado uma análise minuciosa de todo o processo de evolução do LMC na pesquisa.

Encerramos o nosso capítulo evidenciando que apresentamos a análise contrastiva dos QAAI e QAAF no intuito de tornar perceptível que um trabalho direcionado para o LMC é condição *sine qua non* para a formação de cidadãos cômicos de sua participação na sociedade, capazes de serem críticos e autônomos diante de tudo o que produzem para o mundo e recebem deste.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, realizamos uma pesquisa que trouxe a fotografia para a sala de aula de Língua Portuguesa, abrangendo desde a leitura e a análise de imagens até a produção fotográfica, culminando com uma exposição de fotografias produzidas pelos sujeitos envolvidos na investigação. Para tanto, percebemos que seria importante não apenas trabalhar o LV, mas também a consciência crítica de nossos alunos. Assim, estabelecemos aliança entre essas duas perspectivas teóricas em nosso trabalho nos inserindo no LMC, por o entendermos como exercícios sociais de textos multimodais que desenvolvem a capacidade de compreensão leitora em níveis literal, inferencial e crítico, que se configuram de maneira complementar numa extensão coletiva, dispondo de recursos ideológicos para a formação cidadã, despertando a autonomia e a consciência de seu protagonismo na sociedade.

Para analisar nosso objeto de investigação, consideramos pertinente, primeiro, realizar um breve percurso histórico acerca das pesquisas feitas sobre os Novos Estudos do Letramento, que geraram as do LMC, nos respaldando nos estudos de Street (2014), Rojo (2009), Baptista (2016) e Pinheiro (2016); e as que envolvem a fotografia, seguindo as linhas teóricas de Santaella (2012) e Kossoy (2016).

Seguimos os estudos desses pesquisadores a fim de fazer uma aliança entre essas duas abordagens teóricas com a inserção da fotografia artística na perspectiva de contribuir para o ensino de Língua Portuguesa com um trabalho que fomente o LMC de nossos alunos.

Nesse momento, julgamos oportuno voltarmos ao começo dessa pesquisa com a finalidade de que, nessa retomada, possamos responder às questões feitas quando essa dissertação ainda se encontrava em fase embrionária.

Para buscarmos tais respostas, desenvolvemos três questionários. O primeiro foi aplicado anteriormente à execução de nosso projeto com o intuito apenas de traçarmos um perfil sociocultural de nossa turma. O segundo e o terceiro questionários foram aplicados antes e depois da prática de nossa sequência didática. Tais instrumentos de pesquisa tinham exatamente as mesmas questões, que consistiam em apreciação artística de imagens diferentes, exigindo dos alunos respostas de compreensão literal, inferencial e crítica.

Contribuímos com o processo de letramento dos sujeitos de nossa pesquisa através da realização das oficinas voltadas ao LMC, as quais expunham o fenômeno físico da fotografia, produziam uma câmara escura, instruíam sobre técnicas de manuseio de câmeras fotográficas, técnicas de leitura e composição de imagens, analisavam imagens de artistas renomados e

produziam fotografias, expondo-as ao final de tudo. Ao longo da realização das oficinas, percebemos que houve uma participação total da turma, retratando o quanto os sujeitos estavam envolvidos nas atividades propostas.

Com o intuito de analisarmos o desenvolvimento do LMC de alunos do Ensino Fundamental II, nosso objetivo central, aplicamos um questionário de apreciação artística com função diagnóstica e, depois de atividades direcionadas, reaplicamos o mesmo questionário com outra imagem. Pensamos numa melhor forma de visualização dos dados e fizemos uma tabulação. Em seguida, partimos para uma análise contrastiva de ambos os questionários, o que nos possibilitou a constatação da importância de um trabalho como esse, haja vista que houve uma melhora substancial do nível de compreensão crítica atestando o desenvolvimento do LMC dos alunos, conforme pudemos averiguar na descrição das análises.

Para obtenção de nosso primeiro objetivo específico, que é descrever os níveis do LMC de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de Fortaleza através de atividades de sondagens aplicadas antes da execução de uma proposta de intervenção com imagens em aulas de Língua Portuguesa, criamos tabelas e gráficos que nos permitiram visualizar o status inicial da turma em cada item do questionário. Percebemos, de início, que a compreensão da imagem se dava, em sua maioria, nos níveis literal e inferencial, comprovando para nós a necessidade de um trabalho como esse. Notamos, ainda, que, em vários casos, a leitura não era completa e se apresentava de maneira parcial.

Para analisar o processo de desenvolvimento do LMC dos alunos, nosso segundo objetivo específico, inicialmente, realizamos oficinas de construção da câmara escura, do esclarecimento de técnicas de manuseio de câmeras e de conceitos de composição de imagens. Fizemos, ainda, uma intervenção com atividades voltadas para a compreensão de fotografias de campanhas socioeducativas e de fotografias artísticas em aulas de Língua Portuguesa. Percebemos o despertar da curiosidade de alguns sujeitos analisados e assistimos ao aprimoramento do olhar dos alunos para as fotografias. Isso ficava evidente nos momentos de observação do fenômeno da câmara escura, por exemplo, ou de análises de imagens, quando os alunos se manifestavam de maneira crítica e autônoma, apresentando suas impressões e perspectivas acerca do tema que estávamos tratando.

Nosso terceiro objetivo específico, sumariar as contribuições de atividades pedagógicas que consistem no uso de imagem na aula de Língua Portuguesa para o desenvolvimento do LMC do Ensino Fundamental II, se deu de forma contrastiva dos momentos inicial e final com os alunos, apresentado em nossa análise por meio de gráficos que ilustram esse contraste.

Não há dúvidas quanto à relevância do letramento em sala de aula e percebemos, de forma evidente, vários benefícios – além de uma melhora na proficiência leitora de imagens, há o despertar de alguns processos de reflexão crítica: sobre o mundo, sobre si mesmo, ou ainda sobre o seu papel como cidadão, indo da maneira como o sujeito passa a se enxergar, passando, até mesmo, pelo seu olhar diante de uma rotineira compreensão de gêneros imagéticos de redes sociais – trazidos para os estudantes pesquisados, no que diz respeito à compreensão leitora e ao LMC. Podemos afirmar que muitos participantes obtiveram uma significativa evolução nas compreensões literais, inferenciais e críticas, comprovando a importância do LMC para a formação cidadã de nossos alunos, que se demonstraram críticos e autônomos, conscientes de seu papel na sociedade. No entanto, percebemos que alguns alunos evoluíram, mas não atingiram os três níveis de compreensão. Suspeitamos que isso se deve à rara presença da fotografia artística como imagem a ser trabalhada em sala de aula, embora haja outros tipos de textos visuais que também exigem um olhar crítico para sua total compreensão. Acreditamos que ainda é falho o trabalho sequencial dos níveis de compreensão que leva à criticidade, mesmo nesses outros gêneros imagéticos, uma vez que são cobrados dos alunos diretamente a compreensão crítica visual, sem que antes haja uma compreensão literal e inferencial. Nosso experimento prova que o trabalho de desenvolvimento de oficinas letram o aluno para os três níveis de compreensão, sendo essencial ser realizado em processo cadenciado para a condução da criticidade.

Contudo, temos consciência da demonstração tímida, algumas vezes, dos resultados obtidos. Esses poderiam ter sido muito mais evidentes se o tempo tivesse se estendido mais. Três meses divididos entre aulas expositivas, oficinas, prática de fotografias, e a mostra fotográfica se mostrou muito curto, deixando em todos um “gostinho de quero mais”. Mas, ainda assim, mesmo com a exiguidade do que tínhamos à mão, sabemos que muito contribuimos para um protagonismo juvenil no que diz respeito à conscientização crítica e engajada na leitura de imagens.

Assim, esperamos, com o resultado de nosso trabalho e sua continuidade, proporcionar aos estudantes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – cidadãos em formação – ferramentas essenciais para a construção de sua autonomia. Além disso, esperamos contribuir para que professores, de punho de manual didático produzido a partir de nossa intervenção, tenham recursos para aplicar, adaptar e enriquecer um trabalho dessa natureza.

Tal realização nos provoca, também, a dar continuidade aos estudos envolvendo o LMC em virtude de reconhecer diversos caminhos a serem, ainda, percorridos nessa área, como um trabalho de análise da produção de fotográfica dos alunos. Nosso trabalho, teve resultado

positivo em seu experimento, deixando uma lacuna a ser preenchida em trabalhos futuros: a construção de propostas para a contribuição na elaboração de livros didáticos que contemplem a fotografia artística como ferramenta para o exercício da compreensão da multimodalidade crítica. É válido ressaltar aqui a importância do papel do professor, nesse intuito, com o compromisso e formação constante, além da relevância do planejamento e da aplicação de atividades repletas de propósitos de vida.

REFERÊNCIAS

ALVES NETO, José Edvaldo Ferreira. **Compreensão leitora de alunos do 3º ano do ensino médio da rede estadual**. 2009. 157 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de pós-graduação em Linguística, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/8826> > Acesso em: 5 fev. 2018.

ASSIS, Maria Cristina de. **Metodologia do trabalho científico**. [S.I.; s.n.]: [2008?]. Disponível em <http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/metodologia_do_trabalho_cientifico_1360073105.pdf Acesso em: 10 fev. 2018.

BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis (Org.). **Autores e produtores de textos na contemporaneidade: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editora, 2016.

BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. Traçando caminhos: letramento crítico e ensino de espanhol. In: BARROS, Cristiano Silva de. (Coord) e MARINS-COSTA, Elzimar Goettenauer. (Coord) **Espanhol: Ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 119–154.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino de arte: anos 1980 e novos tempos**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014. 149 p.

BARBOSA, José Roberto Alves. Multimodalidade e criticidade: uma análise de textos didáticos para o ensino de línguas. **Revista de Letras**, Fortaleza, CE, v. 1, n. 32, p. 62-67, jan./jun. Disponível em: < www.periodicos.ufc.br/revletras/article/viewFile/1449/1347> Acesso em: 02 fev.2018.

BEAUGRANDE, Robert-Alain; DRESSLER, Wolfgang U. **Introduction to text linguistics**. Londres: Longman, 1981. 217p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. – v. 1. Brasília: MEC, 2006. 239 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte** – Brasília: MEC, 1998. 116 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** – Brasília: MEC, 1998. 174 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa** – Brasília: MEC, 1998. 106 p.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012. 176 p.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. Revisitando o estatuto do texto. **Revista do GELNE**. Piauí, ?. 2010. Disponível em <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/26452/1/2010_art_mmcavalcante.pdf>. Acesso em 03 fev. 2018.

DIEB, M. H. **Educação infantil e formação docente: um estudo em representações sociais**. 2004. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. 143 p.

_____. **A pedagogia do Oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017. 253 p.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Unicamp, 2005. 60 p.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008

KOSSOY, Boris. **Os tempos da fotografia: o efêmero e o perpétuo**. 3. ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2014. 176 p.

_____. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. 5. ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2016. 152 p.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura; texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/perspec.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MARINS-COSTA, Elzimar Goettenauer de. Letramento crítico: Contribuições para a delimitação de um conceito. In: BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis (Org.). **Autores e produtores de textos na contemporaneidade: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 19-42.

PINHEIRO, Michelle Soares. **Investigando o letramento multimodal crítico em alunos de espanhol do Ensino Médio de uma Escola Pública de Fortaleza - CE**. 2016. 308 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

PREDEBON, Nathalia Rodrigues Catto. **Do entretenimento à crítica: letramento multimodal crítico no livro didático de inglês com base em gêneros dos quadrinhos**. 2015. 241 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 127 p.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 264 p.

ROSA, Acacia dos Anjos Santos. Letramento crítico e ensino multicultural: um diálogo possível. In: BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis (Org.). **Autores e produtores de texto na contemporaneidade: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 43–64.

ROSSI, Alexandre Solano. **Jesus vai ao McDonald's: teologia e sociedade de consumo**. São Paulo: Fonte editorial, 2008. 215 p.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. 184 p.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.** Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2017

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240 p.

XAVIER, João Paulo. **Letramento visual crítico: leitura, interpretação e apropriação das imagens dos livros didáticos**. 2015. 204 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras da UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ
Secretaria da Educação

EEFM PATRONATO SAGRADA FAMÍLIA
Rua Martins Neto, 379 – Antônio Bezerra - CEP- 60360-415 - FONE/FAX 3101 5087
E-mail: pefescola@yahoo.com.br

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, Silvana Rocha de Moura, diretora da Escola de Ensino Fundamental e Médio Patronato Sagrada Família, autorizo a realização da pesquisa "LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO COM FOTOGRAFIAS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA", a ser realizada pela professora/pesquisadora Izabelle Girão Pinheiro, com início previsto para o segundo semestre de 2017, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UECE. A previsão para término desta pesquisa é dezembro de 2017.

Autorizo a pesquisadora a utilizar o espaço da EEFM Patronato Sagrada Família para a realização de intervenção pedagógica, utilizando a abordagem triangular através de oficinas de leitura e apreciação de imagens e textos, rodas de conversas, produção de imagens e aplicação de questionários. Afirmando que não haverá qualquer implicação negativa aos pais, alunos, usuários, profissionais que não queiram ou desistam de participar do referido estudo.

Fortaleza, 06 de Setembro de 2017.

Silvana Rocha de Moura

Direção Escolar

Silvana Rocha de Moura
Diretora Geral
D.O 182/2013

APÊNDICE B – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Comitê de Ética em Pesquisa – CEP
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Termo Assentimento a Estudantes

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Letramento multimodal crítico com fotografias em aulas de Língua Portuguesa”, aprovada pelo Comitê de Ética, que foi criado com o objetivo garantir a ética na realização das pesquisas com seres humanos.

Seu pai/mãe/cuidador(a) permitiu que você participe. O objetivo desta pesquisa consiste em sondar os níveis de letramento visual-crítico dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental durante as aulas de Língua Portuguesa e promover o seu desenvolvimento e/ou refinamento a partir da análise de textos e de fotografias.

Caso você concorde, a pesquisa será feita na E.E.F.M. Patronato Sagrada Família, onde você participará de oficinas de leitura, apreciação, composição e produção de imagens. Serão usados textos, imagens fotográficas e questionários. O uso dos desses recursos são considerados seguros, no entanto, você pode sentir desconforto e cansaço ao responder alguns questionários ou ao assistir algumas aulas expositivas e de práticas fotográficas.

Se você vier a sentir algo parecido ou ainda se sentir dificuldade ou desinteresse, pode desistir de participar, conversar com o pesquisador sobre o que o incomodou ou avisar seus pais. Não é obrigatória a sua participação na pesquisa se não quiser; é um direito seu e não haverá qualquer problema ao se recusar a participar ou ao desistir. Mesmo assim, é importante saber das coisas boas e interessantes que podem lhe acontecer ao decidir fazer parte disso: você poderá melhorar a sua compreensão leitora, sua criticidade e ampliará o seu letramento visual, o que lhe trará benefícios diretos e indiretos, principalmente, na leitura de textos multimodais, muito presentes na sociedade em que vivemos e nos vestibulares atuais.

É importante salientar que você não receberá remuneração pela sua participação. Vale destacar ainda que ninguém poderá identificar o que vier a responder na pesquisa, nem mesmo seus pais ou cuidadores. Os resultados serão publicados, mas sem revelar a identidade dos adolescentes envolvidos.

Caso tenha alguma dúvida, você pode nos procurar ou pode também obter esclarecimentos com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE, que aprovou a realização desse projeto e que defende os Direitos dos participantes das pesquisas. Para isso, utilize os contatos detalhados ao final deste documento

Eu, _____ (o/a participante coloca o nome), entendi o que pode acontecer de bom e de ruim; sei que posso dizer “sim” e participar, mas também, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir; e se isso acontecer, tenho consciência de que ninguém vai se irritar ou ficar chateado comigo. Recebi este termo de concordância, li e declaro que:

() aceito participar

() não aceito participar

Fortaleza, _____ de Setembro de 2017.

Assinatura do/a estudante

- ✓ Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE
Endereço: Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE;
Telefone: (85)3101-9890 Email: cep@uece.br.
- ✓ Professora-pesquisadora: Izabelle Girão Pinheiro
Funcionária efetiva da Rede Estadual de Ensino do Ceará (lotada na EEFM Patronato Sagrada Família) e pós-graduanda do Mestrado Profissional em Letras da UECE (Centro de Humanidades da UECE).
Telefone: (85) 991656777; Whatsapp: (85) 991747179. Email: izabellepinheiro@gmail.com



Comitê de Ética em Pesquisa – CEP
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos Pais

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Letramento multimodal crítico com fotografias em aulas de Língua Portuguesa”, aprovada pelo Comitê de Ética, que foi criado com o objetivo garantir a ética na realização das pesquisas com seres humanos.

Os objetivos deste estudo consistem em sondar os níveis de criticidade e de letramento visual dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental durante as aulas de Língua Portuguesa e promover o seu desenvolvimento e/ou refinamento a partir da análise de textos e de fotografias.

Caso você autorize, seu filho participará de atividades de leitura de textos e de fotografias durante as aulas de Língua Portuguesa, responderá a questionários e debaterá sobre temas que envolvem a cidadania. A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir de participar. Caso haja recusa, é importante salientar que isso não lhe trará prejuízos em sua relação com a professora-pesquisadora ou com a escola onde ele estuda. Tudo foi elaborado de forma a minimizar os riscos da participação dele(a); no entanto, ele(a) pode sentir desconforto e cansaço ao responder alguns questionários ou ao assistir algumas aulas expositivas e de práticas fotográficas; se isso acontecer ou ainda se ele sentir dificuldade ou desinteresse, poderá interromper a participação e, se tiver interesse e for conveniente, também poderá conversar com a professora-pesquisadora sobre o assunto.

Por fazer parte dessa pesquisa, você ou seu filho(a) não terá custo algum nem receberá remuneração. A participação dele(a) poderá contribuir para a melhoria da compreensão leitora e para o desenvolvimento do letramento multimodal crítico. As suas respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação. Além do mais, você está recebendo uma cópia deste termo onde constam os contatos (detalhados ao final) do Comitê de Ética e da professora-pesquisadora principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Eu, _____ (nome do pai, da mãe ou do cuidador(a)) declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) _____ (nome do/a filho/a) na pesquisa aqui citada e declaro que:

() aceito que ele(a) participe

() não aceito que ele(a) participe

Fortaleza, _____ de Setembro de 2017.

Assinatura do pai, mãe ou cuidador(a)

- ✓ Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE
Endereço: Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE;
Telefone: (85)3101-9890
Email: cep@uece.br.
- ✓ Professora-pesquisadora: Izabelle Girão Pinheiro
Funcionária efetiva da Rede Estadual de Ensino do Ceará (lotada na EEFM Patronato Sagrada Família) e pós-graduanda do Mestrado Profissional em Letras da UECE (Centro de Humanidades da UECE).
Telefone: (85) 991656777; Whatsapp: (85) 991747179.
Email: izabellepinheiro@gmail.com

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE PERFIL SOCIOCULTURAL

QUESTIONÁRIO DE PERFIL SOCIOCULTURAL

Caro(a) aluno (a),

Este questionário faz parte da pesquisa intitulada “Letramento multimodal crítico com fotografias em aulas de Língua Portuguesa”, que está sendo desenvolvida pela mestrandia Izabelle Girão Pinheiro sob a orientação do prof. Dr. Lucineudo Machado Irineu. Gostaríamos de lembrar-lhe da importância deste trabalho e, para que consigamos colher dados válidos e, assim, possamos relacioná-los à pesquisa, **pedimos sua compreensão e seriedade no momento de responder a todas as questões com o ‘máximo de cuidado e atenção possível’**. Sua colaboração é de valor inestimável; portanto, agradecemos-lhe por sua disponibilidade e boa vontade e assumimos, aqui, o compromisso de conservar em anonimato a sua identidade e de todos os participantes.

PERFIL DO ESTUDANTE

Nome (opcional): _____

Idade: _____ Sexo: () Feminino () Masculino Data: ___ / ___ / ___

1. Observe os itens que seguem e marque um X naqueles que você considera ser textos

a)

RECEITA DE BOLO SIMPLES

INGREDIENTES

2 xícaras (chá) de açúcar
3 xícaras (chá) de farinha de trigo
4 colheres (sopa) de margarina
3 ovos
1 e 1/2 xícara (chá) de leite
1 colher (sopa) bem cheia de fermento em pó

MODO DE PREPARO

- ✓ Bata as claras em neve e reserve
- ✓ Misture as gemas, a margarina e o açúcar até obter uma massa homogênea
- ✓ Acrescente o leite e a farinha de trigo aos poucos, sem parar de bater
- ✓ Por último, adicione as claras em neve e o fermento
- ✓ Despeje a massa em uma forma grande de furo central untada e enfarinhada
- ✓ Asse em forno médio 180 °C, preaquecido, por aproximadamente 40 minutos ou ao furar o bolo com um garfo, este saia limpo.

(<http://www.tudogostoso.com.br/receita/29124-bolo-simples.html>)

b)



(<https://chicoandrade.com.br/blog/wp-content/uploads/2016/01/1210charge1.jpg>)

c)

Batatinha quando nasce,
Se esparrama pelo chão,
Minha amada quando dorme,
Põe a mão no coração.

d)



(<http://acontecendoaqui.com.br/propaganda/multinacional-destinara-milhoes-em-propaganda-sobre-os-beneficios-das-lentes-de-oculos>)

e)



(Fotografia de Gregory Colbert;
<http://www.tecnoartnews.com/esteticas-tecnicas>)

f)

O GAROTO E A GARÇA

Em um certo dia, um jovem garoto observava pássaros em um parque de uma grande metrópole.

Enquanto fazia anotações entre uma espécie e outra avistada, ouviu uma voz suave soar em sua direção:

- Ei garoto, ei você!

Quando o jovem se virou, viu-se de frente com uma bela garça branca.

Encantado com aquela imponente ave falante, logo respondeu:

- Você falou comigo?

- Sim é claro, respondeu a garça. Há mais alguém por perto por acaso?

- Não somente a senhora.

- Você é um ser humano diferente... não atira pedras em nós, nunca nos aprisionou em gaiolas e está sempre por aqui nos admirando. Por isso, em nome de todas as aves, venho agradecer a você e a todos os humanos iguais a você. E que pena que são tão poucos...

- Ganhei o dia, disse o garoto com um grande sorriso na face. venho aqui ver os meus queridos pássaros e ainda arrumo uma amiga garça que fala!

Terminado aquele mágico e inusitado encontro, o jovem se vira de costas e parte em direção à saída do parque. Antes de atravessar o portão, ele dá uma meia volta e acena para a sua mais nova amiga dizendo:

- Tchau dona garça, obrigado, eu sou somente um observador de pássaros!

E a garça em um tom irônico prontamente lhe responde:

- E eu pequeno jovem, sou somente uma observadora de homens.

(<http://www.wikiaves.com.br/forum/showthread.php?tid=980>)

g)



(<http://mensagens.culturamix.com/frases/frases-engracadas-e-criativas>)

h)

Açlckcd ncjhnzc, ieujhfu ewirypi wqp
woçlak jsduiwe qhfcqnvxn
ufcmmjcui rxni gyiushl iduhfliu.
Fwehyi ufhiuesh mla oiucie, weli
gfrugf flvygfdg: sdfiku qgiduvg – sdk –
fvlhçhadf uiefg yhpiu wepiy ljgiugliu
hfinioqua? Qlkjbdz mxcb nvnzl
skfjçlagjpioreeqi uyiuqe ryhj yfedyshj

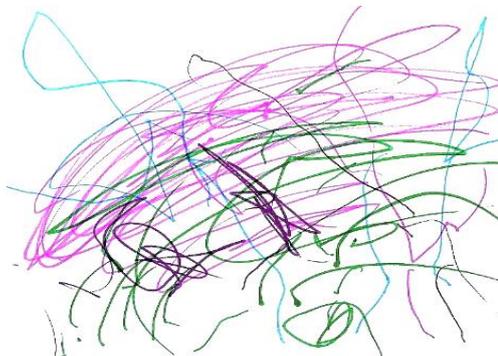
i)

fingefinge	quequequeque	funciona
fingefinge	quequequeque	funciona
fingefinge	queque	funciona
fingefinge	queque	funciona
fingefinge	quequequeque	funciona
fingefinge	quequequeque	funciona
fingefinge	quequequeque	funciona
fingefinge	queque	funciona
fingefingefingefinge	queque	funciona
fingefingefingefinge	quequequeque	funciona
fingefingefingefinge	quequequeque	funciona

(<http://literaturanls-1b.blogspot.com.br/2011/04/poesia-concreta.html>)

2. Você gosta de ler?

j)



(<https://projectobrincaeprender.wordpress.com/2015/06/24>)

Sim Não Às vezes
Se a resposta for “às vezes”, em que ocasiões?

Depende

Depende de quê? _____

3. Se a resposta for afirmativa, quais tipos de texto você mais gosta de ler? Você pode marcar mais de uma resposta.

Narrativo (conta histórias)

Descritivo (diz como é algo ou alguém)

Dissertativo-argumentativo (fala sobre um assunto ou dá uma opinião)

Expositivo (expõe conceitos ou informações)

Injuntivo (dá instruções)

Por quê?

4. Quais os gêneros textuais que mais lhe agradam? Você pode marcar mais de uma resposta.

Poema

História em quadrinhos

Propaganda

Conto

Bate-papo

Anúncio

Peça de teatro

Aviso

Cartaz

Lenda

Mensagem

Folheto

Fábula

Relato

Tirinha

Romance

E-mail

Piada

Drama

Carta pessoal

Charge

Crônica

Bilhete

Meme

Outros:

5. Você gosta de ler textos que tenham imagens?

Sim

Não

Às vezes

Se a resposta for “às vezes”, em que ocasiões?

Depende

Depende de quê? _____

6. Onde você tem acesso a livros? Você pode marcar mais de uma resposta.

Na escola.

Na Biblioteca Pública

Em casa.

No trabalho.

Na internet.

Nenhum lugar.

Outros lugares: _____

7. Que “suporte(s) de texto” com imagem você lê? Você pode marcar mais de uma resposta

APÊNDICE D – ATIVIDADE DE APRECIÇÃO ARTÍSTICA INICIAL

Nome: _____
Turma: 9º Ano C Data: ___/___/___

ATIVIDADE DE APRECIÇÃO ARTÍSTICA INICIAL

Observe a imagem:



Fonte: <http://ex-tenso.blogspot.com.br/2010/05/publicidade-conscientizacao.html>

DESCRIÇÃO

1. O que você vê na imagem?

ANÁLISE

Observe como a imagem está organizada e responda ao que se pede:

2. Descreva as sombras, as formas e os espaços preenchidos e vazios na imagem.

3. Qual efeito as sombras provocam?

4. As cores nesta imagem são importantes? Explique.

5. Onde há cores mais marcantes? E que efeitos elas provocam?

6. Descreva os elementos e objetos usados como motivos na imagem.

INTERPRETAÇÃO

7. O que está acontecendo na imagem?

8. O que a imagem está tentando dizer?

9. Que parte da imagem está mais evidente / destacada? O que ela lhe diz?

10. Coloque-se na posição de fotógrafo. Imagine os pensamentos que estavam passando em sua mente enquanto ele planejava e produzia a fotografia. Escreva palavras ou frases que ele deve ter pensado nesse momento.

11. Escreva um parágrafo explicando sua interpretação.

12. Crie um título que expresse seu sentimento sobre essa imagem.

JULGAMENTO

13. O que você pensa sobre esta imagem?

14. Você gosta do assunto tratado na imagem?
Por quê?

15. Você gosta da maneira como o fotógrafo organizou os elementos na composição da imagem para compô-la?
Por quê?

16. Essa imagem toca seus sentimentos?
Explique de que maneira?

ABORDAGEM EXTRA

17. Você conhece alguma outra manifestação artística (música, pintura, filme, poesia, texto...) que trate a mesma temática da imagem?

Obrigada pela sua atenção e disponibilidade!

APÊNDICE E – ATIVIDADE DE APRECIÇÃO ARTÍSTICA FINAL

Nome: _____

Nº _____ Série/Turma: _____

Data: ___/___/___

ATIVIDADE DE APRECIÇÃO ARTÍSTICA FINAL

Observe a imagem:



Fonte: <http://ex-tenso.blogspot.com.br/2010/05/publicidade-conscientizacao.html>

DESCRIÇÃO

1. O que você vê na imagem?

ANÁLISE

Observe como a imagem está organizada e responda ao que se pede:

2. Descreva as sombras, as formas e os espaços preenchidos e vazios na imagem.

3. Qual efeito as sombras provocam?

4. As cores nesta imagem são importantes? Explique.

5. Onde há cores mais marcantes? E que efeitos elas provocam?

6. Descreva os elementos e objetos usados como motivos na imagem.

INTERPRETAÇÃO

7. O que está acontecendo na imagem?

8. O que a imagem está tentando dizer?

9. Que parte da imagem está mais evidente (destacada)? O que ela lhe diz?

10. Coloque-se na posição de fotógrafo. Imagine os pensamentos que estavam passando em sua mente enquanto ele planejava e produzia a fotografia. Escreva palavras ou frases que ele deve ter pensado nesse momento.

11. Escreva um parágrafo explicando sua interpretação.

12. Crie um título que expresse seu sentimento sobre essa imagem.

JULGAMENTO

13. O que você pensa sobre esta imagem?

14. Você gosta do assunto tratado na imagem?
Por quê?

15. Você gosta da maneira como o fotógrafo organizou os elementos na composição da imagem para compô-la?

16. Essa imagem toca seus sentimentos?

ABORDAGEM EXTRA

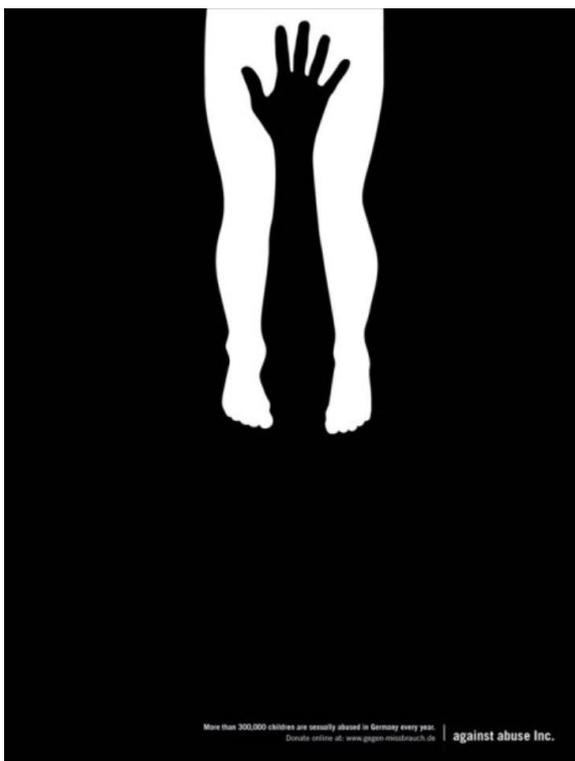
17. Você conhece alguma outra manifestação artística (música, pintura, filme, poesia, texto...) que trate a mesma temática da imagem?

Obrigada pela sua atenção e disponibilidade!

APÊNDICE F – *SLIDES*³⁷ DA NONA OFICINA: ANÁLISE DE IMAGENS IMPACTANTES DE PROPAGANDAS



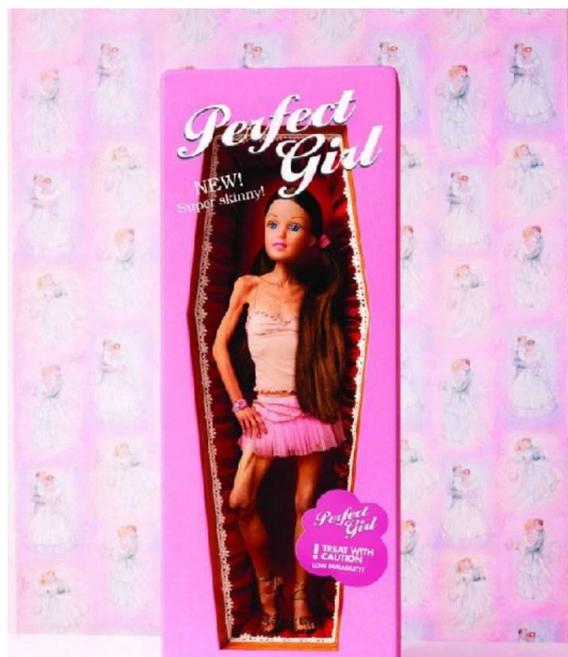
³⁷ Imagens disponíveis no site <<http://ex-tenso.blogspot.com.br/2010/05/publicidade-conscientizacao.html>> editadas e organizadas para esta apresentação pela pesquisadora



*"Mais de 300.000
crianças são abusadas
anualmente na
Alemanha"*

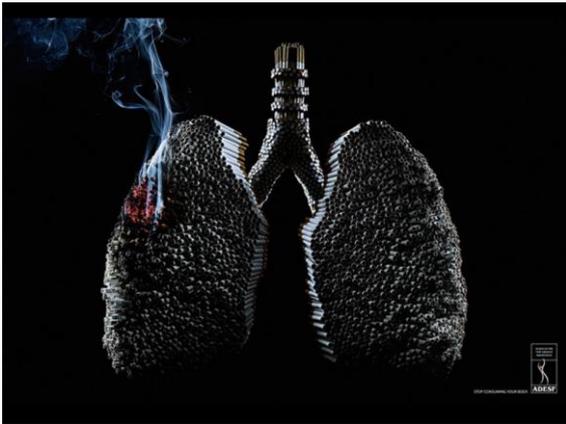
More than 300,000 children are sexually abused in Germany every year. | against abuse Inc.
Donate online at: www.gegen-missbrauch.de

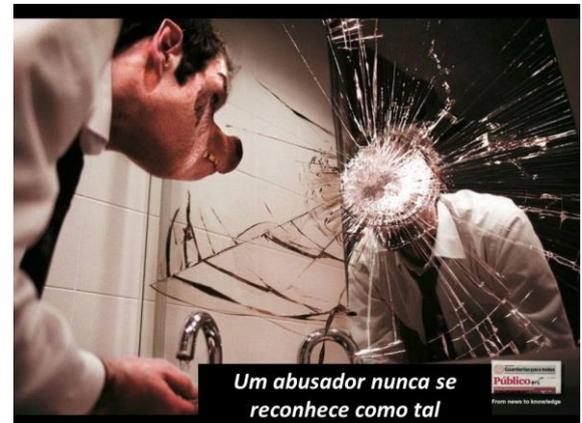
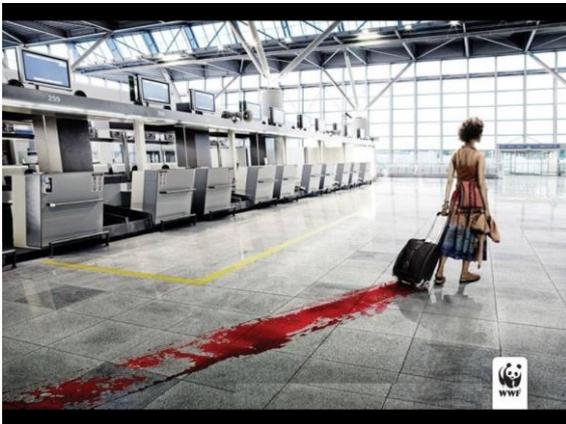
More than 300,000 children are sexually abused in Germany every year. | against abuse Inc.
Donate online at: www.gegen-missbrauch.de



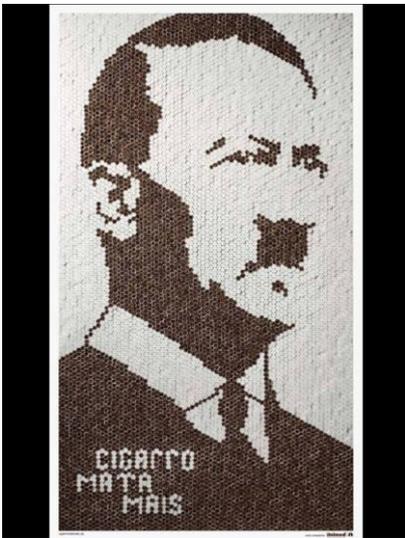
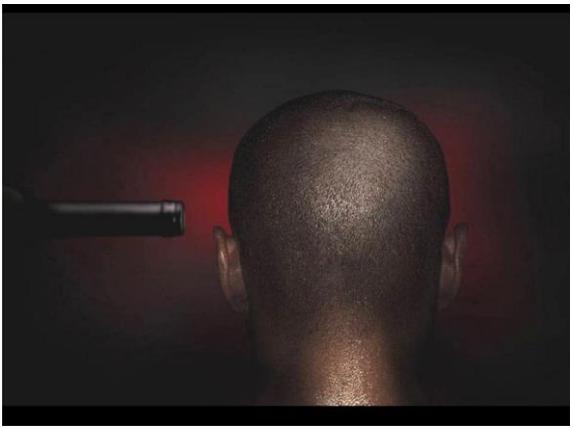
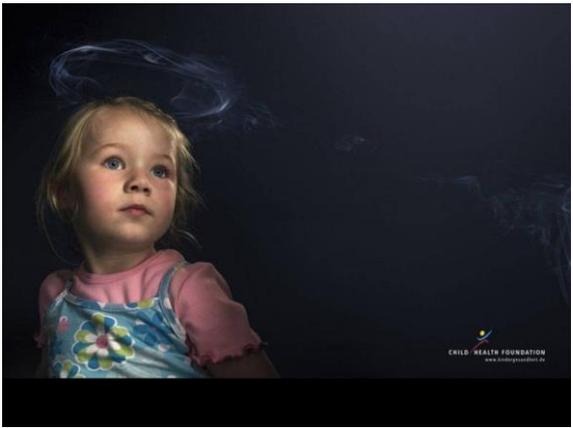
**Menina perfeita!!! Magérrima!
Tratar com cuidado! Pequena vida útil!**











APÊNDICE G – SLIDES DA DÉCIMA OFICINA: ANÁLISE DE FOTOGRAFIAS DE SEBASTIÃO SALGADO

SEBASTIÃO SALGADO



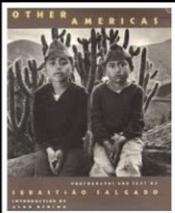
- é um fotógrafo brasileiro, nascido em Aimorés, Minas Gerais, em 1944.
- é formado em economia e realizou doutorados nessa área.
- Durante o período entre 1971 e 1973, trabalhou para a Organização Internacional do Café, em Londres.

- Já, quando estava em uma viagem na África, onde coordenava um projeto sobre a cultura do café em Angola, Sebastião decidiu tornar-se fotógrafo.
- Enquanto estava em Paris, documentou perturbados acontecimentos sociais e políticos na Europa e na África.
- Realizou viagens pela América Latina, entre 1977 e 1984, onde documentou as condições de vida dos camponeses e dos índios, que se encontram no livro *Autres Amériques*, de 1986.
- Trabalhou por 15 meses com o grupo francês *Médicos Sem Fronteiras*, percorrendo a região do Sahel, na África, e registrando a devastação causada pela seca na década de 1980.
- Já entre 1986 e 1992, produziu a série *Trabalhadores*, em que documentou o trabalho manual e as árduas condições de vida dos trabalhadores em várias regiões do mundo.
- Em 1994, criou sua própria empresa: a Amazonas Imagens.

PRINCIPAIS OBRAS

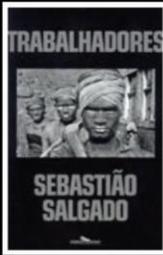
1º- *Other Americas (Outras Américas, 1986)*, que trata das condições de vida dos camponeses latino-americanos;

2º- *Sahel: L'Homme en Detresse (Sahel: o Homem em Agonia, 1986)* que aborda a seca na região africana do Sahel;




3º- *Trabalhadores (1993)*, sobre a mudança nas relações de produção do trabalho manual

4º- *Terra (1997)*, que mostra a pobreza e a questão agrária no Brasil




5º - *Êxodo (2000)*, sobre refugiados de 40 países do mundo

6º - *Gênesis (2013)*, que mostra cenários de mais de 30 países

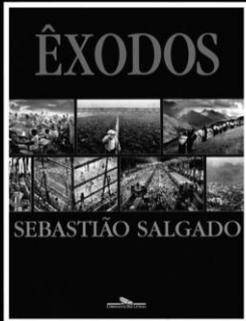
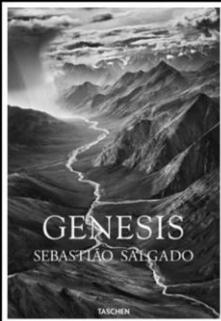



Foto de trabalhadores de Serra Pelada (1986).





Foto de trabalhadores de Serra Pelada (1986).



Foto de trabalhadores de Serra Pelada (1986).



Projeto Êxodos – Sebastião Salgado



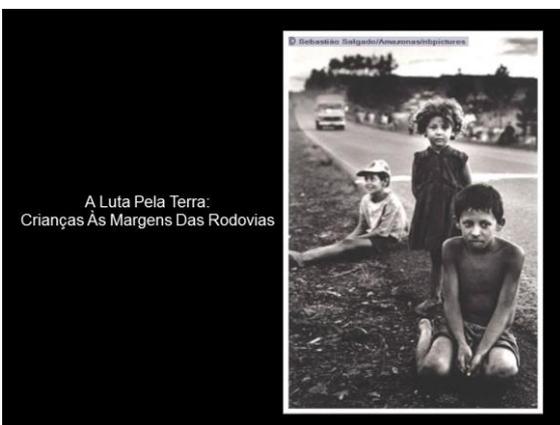
Na região da bacia do Xingú, estado de Mato Grosso, um grupo de indígenas wauri pesca na lagoa Piyulaga, perto de sua aldeia. Mato Grosso, Brasil, 2005



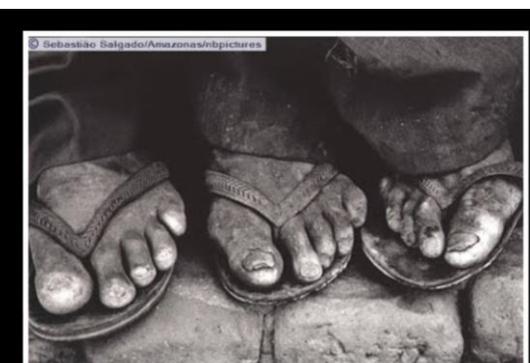
Fotografia de campos de petróleo em Burgan, no Kuwait, 1991



Migração Rural Para As Grandes Cidades



A Luta Pela Terra:
Crianças Às Margens Das Rodovias



Os pobres trabalhadores da terra



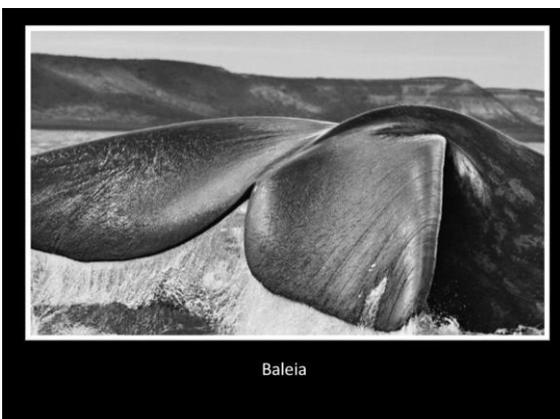
A Luta Pela Terra: Um Massacre, Um Velório



A Luta Pela Terra: Os Ícones Da Vitória



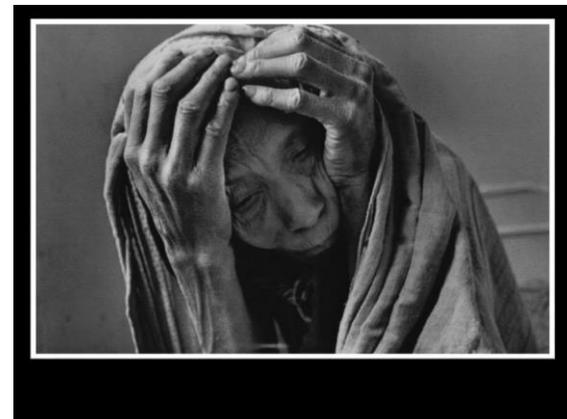
Projeto Gênesis

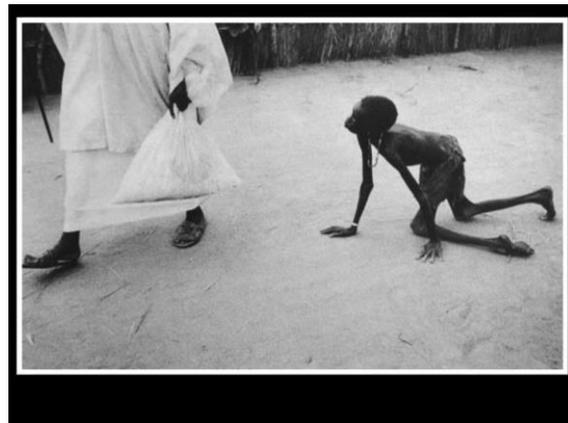
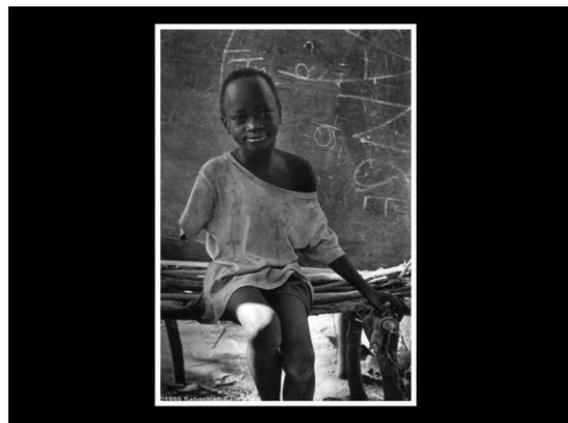


Baleia

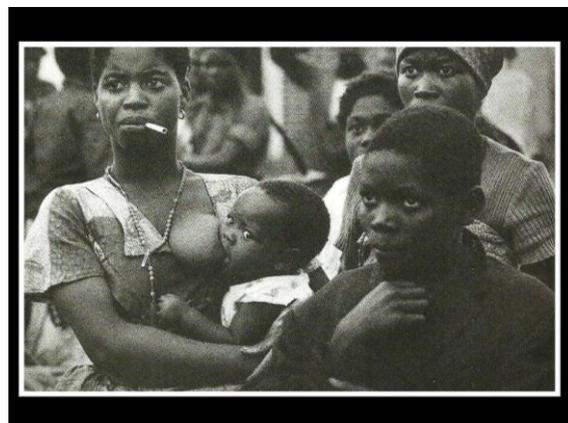


Perseguidos por caçadores furtivos na Zâmbia, elefantes (*Loxodonta africana*) têm medo dos homens e dos veículos, e geralmente, entram rapidamente no mato, assustados. Parque Nacional de Kafue, Zâmbia, 2010.





Congo - da série África - 1994





*“Você não fotografa com sua máquina.
Você fotografa com toda sua cultura.”*
Sebastião Salgado

<https://sites.google.com/site/7e5histfoto/sebastiao-salgado>

https://www.google.com.br/url?sa=t&ct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj5ZH-tc7XAHVGDZAKHSPVdglQFghJMAI&url=https%3A%2F%2Fglobo.globo.com%2Fcultura%2Fveja-imagens-da-obra-de-sebastiao-salgado-11813891&usq=AOvWaw29xoXF1_PgJTSiv5SpjjqD

<https://sites.google.com/site/7e5histfoto/sebastiao-salgado>

<http://www.fotografiaprofissional.org/grandes-fotografos-sebastiao-salgado/>

http://lounge.obviousmag.org/cafe_nao_te_deixa_mais_cult/2014/04/por-de-tras-das-fotografias-de-sebastiao-salgado.html

https://www.google.com.br/search?q=obras+SEBASTI%C3%83O+SALGADO&r1z=1C1NHXL_pt-BBR710BR710&tbn=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwj5ZH-tc7XAHVGDZAKHSPVdglQJR4InQE#imgrc=ANOKhnXVJKPaIM:

https://www.google.com.br/search?q=obras+SEBASTI%C3%83O+SALGADO&r1z=1C1NHXL_pt-BBR710BR710&tbn=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwj5ZH-tc7XAHVGDZAKHSPVdglQJR4InQE#imgrc=MbJ8pEsrlZz6M:

<http://www.duniverso.com.br/a-arte-do-fotografo-mineiro-sebastiao-salgado/>

APÊNDICE H – SLIDES DA DÉCIMA PRIMEIRA OFICINA: ANÁLISE DE FOTOGRAFIAS DE GENTIL BARREIRA

GENTIL BARREIRA

- Autodidata, iniciou as primeiras experiências com fotografia aos 11 anos, montando um pequeno laboratório para revelar seus filmes.
- Estudou Arquitetura e Urbanismo em São Paulo, mas antes de concluir resolveu voltar a Fortaleza, onde vive até hoje.



- Ingressou e frequentou por dois anos o curso de Comunicação na UFC, período em que profissionalizou-se como fotógrafo.
- A influência dos experimentos da Arquitetura e os conceitos e ideias da Comunicação marcaram de forma decisiva seu trabalho e as pesquisas que desenvolve com a fotografia.
- Para atender aos segmentos de publicidade, moda, retratos e arquitetura, montou um estúdio e vem atuando nesse mercado até o momento.
- Desenvolve paralelamente trabalho autoral com foco na pesquisa documental e em estudos de luz e movimento.
- Realizou diversas exposições individuais e participou de importantes coletivas, no Brasil e no exterior.
- Sua obra, diversas vezes premiada, está presente em acervos de instituições culturais e representada em livros, catálogos, revistas e sites

PÁGINA OFICIAL

Portfólio
Moda



PÁGINA OFICIAL

FineArt
Diante dos Olhos



PÁGINA OFICIAL

FineArt
Diante dos Olhos



PÁGINA OFICIAL

FineArt
Ceará de sol e de chuva







Capa do livro "Coração sertão" lançado em 26 de março de 2015



A essência da raça, a força, a determinação tremembé.



Eclipse



O respeito e a cidadania são essenciais agora para a construção do amanhã.



Vai voar? Bom voel





Fontes

- <http://www.gentilbarreira.com>
- <https://www.facebook.com/gentil.barreira>

APÊNDICE I – REGISTRO DO PRIMEIRO MOMENTO DA PRIMEIRA OFICINA: DA EXIBIÇÃO DO VÍDEO SOBRE A CÂMARA ESCURA.



APÊNDICE J – REGISTROS DO SEGUNDO MOMENTO DA PRIMEIRA OFICINA:
CONSTRUÇÃO DA CÂMARA ESCURA





APÊNDICE K – REGISTROS DO TERCEIRO MOMENTO DA PRIMEIRA OFICINA:
EXPERIMENTAÇÃO DA CÂMARA ESCURA



APÊNDICE L – REGISTRO DA IMAGEM PROJETADA DENTRO DA CÂMARA ESCURA



APÊNDICE M – REGISTROS DE AULAS PRÁTICAS DE FOTOGRAFIA.



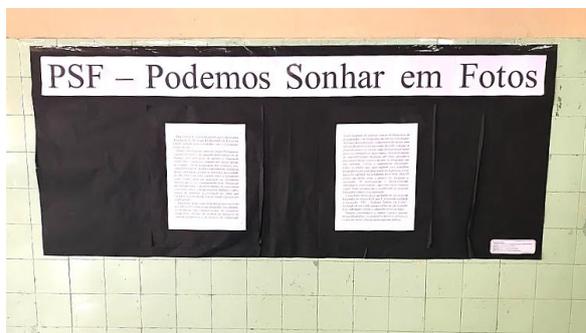


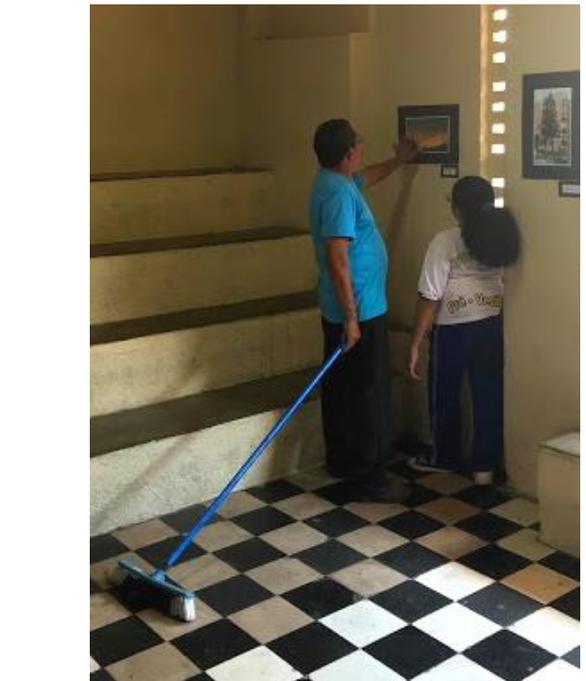
APÊNDICE N – REGISTROS DA ORGANIZAÇÃO DA EXPOSIÇÃO.





APÊNDICE O – REGISTROS DA EXPOSIÇÃO FOTOGRÁFICA “PSF – PODEMOS SONHAR EM FOTOS”





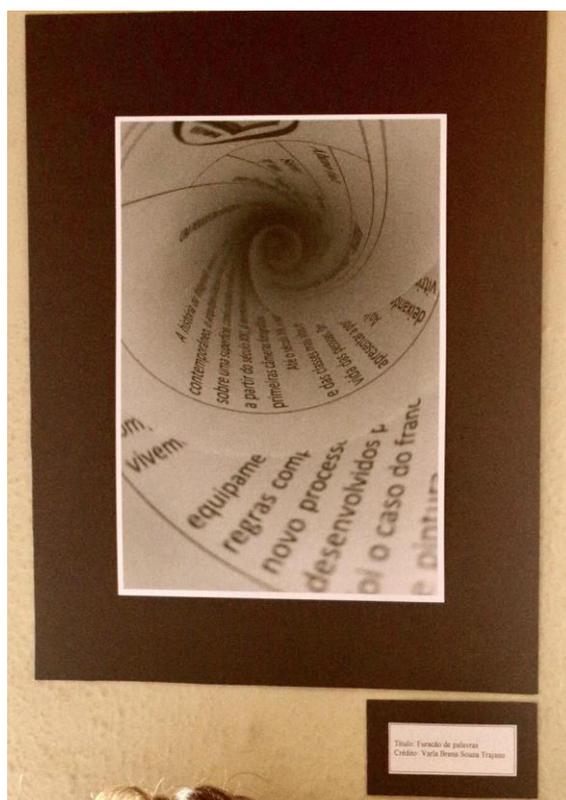
APÊNDICE P – ALGUMAS FOTOGRAFIAS EM EXPOSIÇÃO.



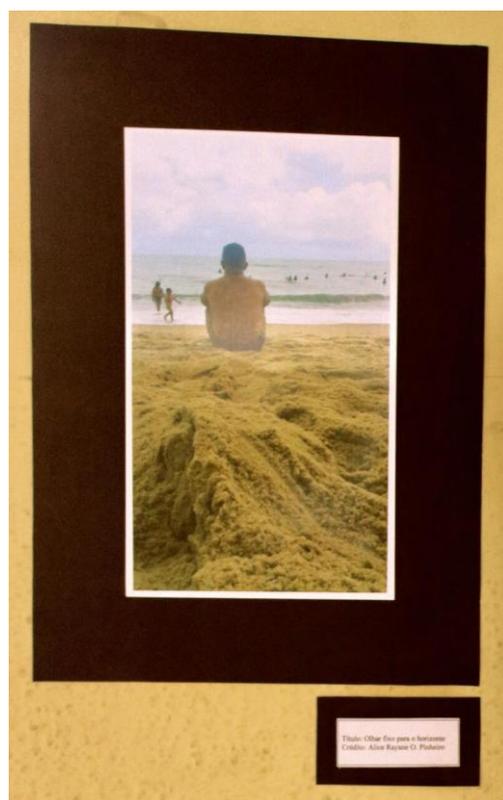
Título: Jardim de Inês
Cidade: Vila Rica, Minas Gerais



Título: Jardim de Inês
Cidade: Vila Rica, Minas Gerais



Título: Furado de palavras
Cidade: Vila Rica, Minas Gerais



Título: Olhar fixo para o horizonte
Cidade: Atalaia, Minas Gerais



APÊNDICE Q – MANUAL DIDÁTICO

**LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO
COM FOTOGRAFIAS EM AULAS
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Uma proposta didática para o Ensino

Izabelle Girão Pinheiro

Estimado professor,

Vivemos na era da informática, na era das tecnologias da informação e da comunicação; vivemos num tempo em que o desenvolvimento tecnológico está presente nas muitas sociedades, diminuindo as distâncias entre os povos, fazendo parte da rotina das pessoas, entrando em suas casas e interferindo no seu modo de se relacionar. As *smarts TVs*, os *tablets*, os *smartphones* estão espalhados por todos os cantos, em muitas casas, comprovando esse fato.

A vida das pessoas mudou nos últimos vinte anos de forma acelerada e extrema, o que acaba exigindo delas o desenvolvimento de novos letramentos que, muitas vezes, elas não têm completamente por não conseguirem acompanhar esse ritmo. E como a função da escola é proporcionar a construção de cidadãos críticos, autônomos e conscientes de seu papel na sociedade em que vivem, toda essa mudança acaba se tornando um desafio também para a escola e para a educação, de uma maneira geral.

É extremamente comum percebermos a veiculação de imagens por parte dos alunos nas muitas redes sociais (*WhatsApp, Facebook, Instagram* e outras) – inclusive em horário de aulas, o que não seria adequado – de maneira crítica ou não e, por vezes, expondo sua imagem desnecessariamente. É comum também acharmos que, por estarem em constante contato com imagens, o público escolar saiba ler criticamente uma fotografia artística, ou de campanha socioeducativa, ou ainda uma charge ou uma tirinha. Como professor, não é difícil notar que estamos equivocados quando vemos as respostas dos estudantes nas questões que se referem às análises desses tipos de imagens.

Dessa forma, é urgente e necessário que a escola abra seus espaços para refletir e discutir sobre essa realidade, e que não somente acompanhe essas mudanças como também traga esses recursos, como as diversas imagens, inclusive de redes sociais, para dentro da sala de aula.

O projeto Letramento Multimodal Crítico com Fotografias em aulas de Língua Portuguesa nasceu dessas observações e inquietações vivenciadas em sala de aula, abrindo uma discussão sobre o letramento que envolve a criticidade e a visualidade, com o objetivo de contribuir com a potencialização do Letramento Multimodal Crítico (LMC) de alunos do Ensino Fundamental (podendo ser facilmente adaptado para o Ensino Médio), preparando-os para lidar com as demandas da sociedade extremamente semiotizada em que vivem.

O trabalho desenvolvido com esse intuito resultou neste manual, uma proposta de intervenção didática elaborada durante o mestrado profissional em letras (PROFLETRAS), incorporado pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), de março de 2016 a março de 2018.

O projeto foi submetido a uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, na Escola de Ensino Fundamental e Médio Patronato Sagrada Família, em Fortaleza, e culminou com uma exposição fotográfica de imagens produzidas e escolhidas pelos próprios alunos.

O manual aqui apresentado está dividido em quatro capítulos. O primeiro apresenta as perspectivas teóricas que nortearam o projeto: a abordagem triangular, de Ana Mae Barbosa (2014); os letramentos múltiplos, de Rojo (2009); os multiletramentos, de Baptista (2016); o letramento multimodal crítico, de Pinheiro (2016); e as que deram respaldo para o campo da visualidade, como Santaella (2002) e Kossoy (2016). O segundo capítulo traz o esquema de ações didáticas, que também podem ser adaptadas para trabalhar com outros gêneros. O terceiro descreve os procedimentos metodológicos que realizamos para obtermos um resultado tão positivo. E, para finalizar, o quarto capítulo apresenta outras sugestões de trabalhos com o mesmo objetivo que esse.

A expectativa é de que este material acrescente à sua prática didática novas abordagens e maneiras de encarar o LMC, orientando-lhe no trato das tecnologias que envolvem a fotografia e da leitura de imagens.

Um abraço e boa leitura!

Izabelle Girão Pinheiro

SUMÁRIO

1	ALGUMAS REFLEXÕES E PERSPECTIVAS TEÓRICAS.....	5
2	ESQUEMA DIDÁTICO.....	9
3	SEQUÊNCIA METODOLÓGICA.....	11
3.1	PREPARAÇÃO.....	12
3.2	PRÁTICA FOTOGRÁFICA 1.....	13
3.3	PRIMEIRA OFICINA: A DESCOBERTA DO FENÔMENO DA FOTOGRAFIA.....	14
3.4	SEGUNDA OFICINA: EQUIPAMENTO FOTOGRÁFICO.....	16
3.5	TERCEIRA OFICINA: CONTROLE DE EXPOSIÇÃO – VELOCIDADE E ABERTURA.....	17
3.6	QUARTA OFICINA: SENSIBILIDADE – ASA OU ISO.....	18
3.7	QUINTA OFICINA: BALANÇO DE BRANCO E TIPOS DE ARQUIVO.....	19
3.8	PRÁTICA FOTOGRÁFICA 2.....	20
3.9	SEXTA OFICINA: ÁREAS DE ATUAÇÃO.....	21
3.10	SÉTIMA OFICINA: ÉTICA E MORAL.....	22
3.11	OITAVA OFICINA: COMPOSIÇÃO.....	24
3.12	NONA OFICINA: ANÁLISE DE IMAGENS DE PROPAGANDAS.....	25
3.13	DÉCIMA OFICINA: ANÁLISE DE FOTOGRAFIAS DE SEBASTIÃO SALGADO.....	26
3.14	DÉCIMA PRIMEIRA OFICINA: ANÁLISE DE FOTOGRAFIAS DE GENTIL BARREIRA.....	27
3.15	PRÁTICA FOTOGRÁFICA 3.....	28
3.16	CULMINÂNCIA: EXPOSIÇÃO FOTOGRÁFICA.....	29
4	OUTRAS SUGESTÕES DE ABORDAGENS.....	31
5	ÚLTIMAS PALAVRAS.....	32

1. ALGUMAS REFLEXÕES E PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Como profissionais da educação, especificamente da linguagem e da comunicação, é muito comum nos depararmos com alunos no 9º ano do Ensino Fundamental ou no 3º ano do Ensino Médio com sérios problemas para compreender textos ou para elaborar uma argumentação para defesa de uma tese em uma produção textual. Além disso, encontramos facilmente resultados pouco satisfatórios quando esses mesmos alunos precisam responder um questionário sobre um texto não-verbal. Mas por que será que isso acontece?! Em geral, por que passamos o ano inteiro trabalhando objetos do conhecimento gramaticais, literários ou textuais, e, mesmo assim, nossos alunos chegam ao final do ano letivo sem evoluir como gostaríamos?! Se olharmos com um pouco mais de atenção para os dados das avaliações nacionais, externas ao currículo escolar, percebemos que há um sério problema na interpretação textual do aluno no que se refere à criticidade do letramento literário. Além disso, analisando dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), podemos notar também que há uma relação estreita entre as taxas de reprovação às de evasão e de exclusão escolar. Com base nessas constatações, fica fácil concluirmos que o método de ensino contemporâneo tem afastado dos bancos escolares os alunos que não se veem inseridos contextualmente nos objetos do conhecimento ensinados.

Sejamos sinceros: nós e nossos alunos, quando estamos fora da escola e sempre que podemos, estamos constantemente conectados, trocando informações e nos comunicando com nossos familiares, amigos e colegas de sala ou de trabalho. Como a escola ainda permanece tão distante dessa realidade mantendo o modo tradicional de ensino e se afastando cada vez mais do público que atende?! É urgente, então, que repensemos nosso modo de tratar os muitos conteúdos que temos que abordar em sala e nosso modo de fazer escola.

Diante de tantas inquietações, buscamos algumas respostas e caminhos para solucionar essas questões e encontramos a abordagem multimodal crítica como uma boa estratégia para contribuir nesse sentido para o ensino de Língua Portuguesa, mudando essa realidade ao incluirmos a fotografia como arte a ser trabalhada, pois ela já está bastante presente em nossas vidas, nas muitas propagandas que nos alcançam o tempo inteiro, ou nas redes sociais das quais fazemos parte. Mas como chegamos a essa saída?!

Rojo (2009) também fez essas reflexões acerca do ensino de linguagem e foi além, chegando ao termo “letramento”, retomando o surgimento do termo e seu significado, seu uso no plural e reconhecendo que há vários letramentos, assim como outros termos a ele associados,

como letramentos múltiplos ou multiletramentos. Para simplificar, é importante ressaltar que a autora define o termo como a soma de práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita resultante do envolvimento dos seres em comunidade envolvidos em um contexto social. Ela, inclusive, destaca o quanto é necessária uma revisão das práticas escolares de letramento, pois diz que a escola trata apenas de uma prática, a alfabetização, que, como sabemos, é o processo de aquisição de um código, deixando de lado a situação social de seu público.

Se formos um pouco mais adiante e investigarmos, nos PCN, a definição de letramento, veremos que o referido documento entende tal definição como um resultado “da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e a tecnologia” (BRASIL, 1998, p. 23). Note que esse documento oficial acrescenta ferramentas tecnológicas aos processos de letramento. E como, em nossa prática diária, nos norteamos por eles, devemos considerar os muitos modos de comunicação também como práticas de letramento e ir além, abrangendo, além dos textos verbais escritos que são produzidos ou veiculados por meios tecnológicos, desenhos, pinturas, comunicação gestual e outros.

Alguns estudiosos¹ da linguagem, ao observarem que as práticas letradas estão cada vez mais diversas devido às mudanças constantes decorrentes da globalização, utilizaram o termo multiletramento para se referirem à multiplicidade de modalidades comunicativas (imagem, escrita, movimento, áudio) que surgiram para acompanhar as mudanças sociais exigidas pelo contexto.

Portanto, devemos levar também em consideração um importante trabalho a ser desenvolvido nas escolas com o letramento visual, considerando que os textos imagéticos sejam entendidos não apenas de maneira literal. Barbosa (2013, p. 64) valida essa nossa afirmação quando diz que “as imagens são códigos de significado, que, a partir de uma sintaxe própria, é possível identificar significados potenciais, que aludem a contextos sociais, políticos e culturais”.

Como fator decorrente da globalização, da multimodalidade dos textos e da multiplicidade de imagens por consequência das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), há aspecto multimodal/multissemióticos nas formas de se comunicar na contemporaneidade e nas variadas culturas. É importante esclarecer que os Multiletramentos

¹ No início da década de 90, nos Estados Unidos, na cidade de Nova Londres, em New Hampshire, alguns pedagogos e linguistas se reuniram para debater o sistema de ensino de inglês. A partir do momento em que observaram o aumento das diversidades cultural e linguística geradas pela globalização e o surgimento de novas mídias e diversos canais de comunicação difundidos pelas tecnologias digitais, escreveram um documento que chamaram “manifesto programático” ressaltando essas mudanças (ROSA, p. 49, in BAPTISTA, 2016).

abrangem vários letramentos, dentre tantos: literário, linguístico, digital, computacional, visual, crítico, acadêmico, cultural e multimodal, sendo este último a lente que usamos para focar num trabalho direcionado ao olhar plural para qualquer tipo de texto.

Seguindo nossa proposta de trabalho com letramento em perspectiva ampla, entendemos que formar o nosso aluno para o LV, não necessariamente lhe dá autonomia e interpretação crítica, assim como, também, o fato de haver uma exposição muito grande de imagens e informações não faz de ninguém um ser crítico. Por isso, na quinta parte de seu documento de introdução, na seção que trata da importância dos recursos tecnológicos na sociedade contemporânea, os PCN – Ensino Fundamental reconhecem a necessidade de que “os cidadãos contemporâneos tenham o **conhecimento crítico** do mundo em que vivem” e reiteram a postura de “uma atitude crítica frente à fonte de informações” (BRASIL, p. 136, grifos nossos) para um protagonismo atuante no mundo contemporâneo.

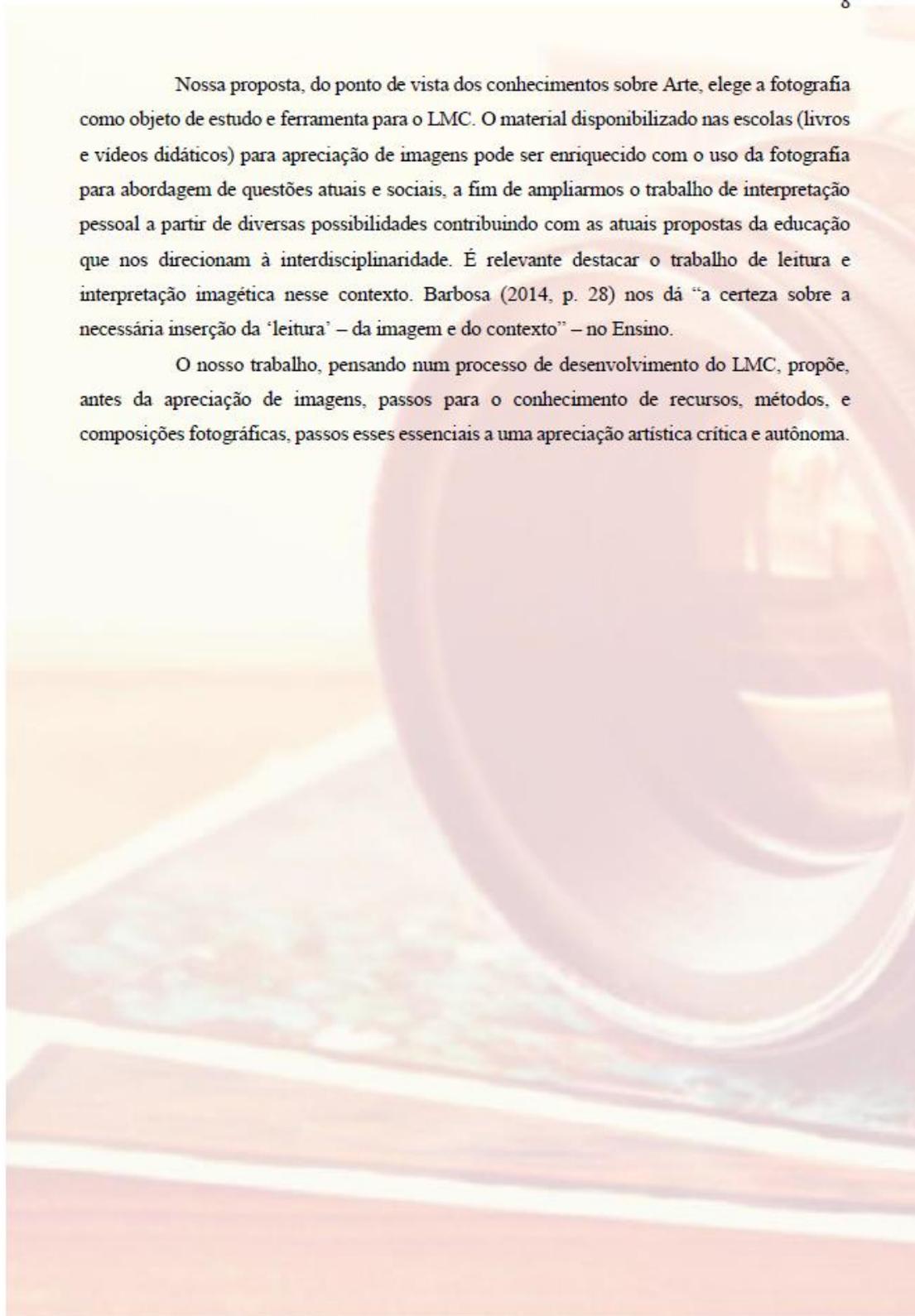
O olhar sobre textos multimodais na perspectiva do Letramento Multimodal Crítico (LMC) coloca em destaque a criticidade sobre a leitura multimodal. É importante lembrar que a compreensão global de um texto imagético se faz não somente com o dado, mas, sobretudo, com o constructo individual, sendo, portanto, um fenômeno social.

Para que o desenvolvimento de um trabalho em sala de aula resulte em êxito quanto ao LMC, cabe a nós, professores, desenvolvermos estratégias que nos direcionem. E nessa procura, descobrimos a Abordagem Triangular (AT). Ela tem como pilares a leitura, a contextualização e o fazer. Essa proposta já estava subjacente à condição pós-moderna e foi sistematizada por Ana Mae Barbosa, que trouxe o elo interpretativo da área da história, pertinente às relações de contato entre público e obra em museus num comparativo entre a relação de professor e aluno em sala de aula, estreitando o universo de arte, história e escola.

Sob esse ângulo, uma vez que sugere o trânsito do sujeito social pela arte e pela educação com o objetivo de adquirir autonomia, a AT se mostra mais adequada que o modelo tradicional de currículo em Artes. Com isso, ler o mundo das imagens através de obras de artes, transforma essa leitura num processo crítico, livre e vasto. Barbosa (2014, p. 28) é categórica ao destacar que não se alfabetiza crianças apenas com a perspectiva de “juntar letras”. Para ela, “há uma alfabetização cultural sem a qual a letra pouco significa”. A autora dá protagonismo à leitura social, cultural e estética do meio ambiente e considera que a soma disso resulta num sentido ao mundo da leitura verbal. Outro ponto para nós muito relevante é o destaque que Barbosa concede à arte, considerando que ela facilita o desenvolvimento psicomotor sem abafar o processo criador.

Nossa proposta, do ponto de vista dos conhecimentos sobre Arte, elege a fotografia como objeto de estudo e ferramenta para o LMC. O material disponibilizado nas escolas (livros e vídeos didáticos) para apreciação de imagens pode ser enriquecido com o uso da fotografia para abordagem de questões atuais e sociais, a fim de ampliarmos o trabalho de interpretação pessoal a partir de diversas possibilidades contribuindo com as atuais propostas da educação que nos direcionam à interdisciplinaridade. É relevante destacar o trabalho de leitura e interpretação imagética nesse contexto. Barbosa (2014, p. 28) nos dá “a certeza sobre a necessária inserção da ‘leitura’ – da imagem e do contexto” – no Ensino.

O nosso trabalho, pensando num processo de desenvolvimento do LMC, propõe, antes da apreciação de imagens, passos para o conhecimento de recursos, métodos, e composições fotográficas, passos esses essenciais a uma apreciação artística crítica e autônoma.



2. ESQUEMA DIDÁTICO²

Preparação	Preparação:	
	Apresentação do projeto e sondagem	Duração: 4 horas/aula
	Atividades	Objetivos
	1. Apresentação geral do projeto. 2. Aplicação dos questionários de Perfil sociocultural e de Apreciação Artística Inicial.	✓ Discutir sobre a fotografia e sua importância no cotidiano. ✓ Sondar a afinidade dos alunos com a fotografia e seus tratamentos em relação a ela.
1ª etapa – técnica	Prática Fotográfica – 1	
	Atividades	Duração: 1 hora/aula
	Objetivos	
	1. Primeira prática fotográfica.	✓ Fazer registro inicial para possibilitar um comparativo ao final.
	Oficina 1	
	A descoberta do fenômeno da fotografia	
	Atividades	Duração: 4 horas/aula
	Objetivos	
	1. Leitura de texto e discussão sobre a fotografia e como ela acontece; 2. Apresentação do vídeo Cinema na caixa (câmara escura - experiência de Física); 3. Confeção de câmara escura e vivência da experiência.	✓ Refletir sobre o fenômeno físico que gera a fotografia; ✓ Descobrir e experimentar uma câmara escura como fenômeno igual ao de uma câmera fotográfica.
	Oficina 2	
	O equipamento fotográfico	
	Atividades	Duração: 1 hora/aula
Objetivos		
1. Apresentação de slides demonstrativos de tipos de equipamentos fotográficos e suas características; 2. Exposição de alguns modelos de equipamentos fotográficos;	✓ Conhecer os tipos de equipamentos fotográficos e as características de cada um para ter domínio e consciência de uso com o propósito adequado.	
Oficina 3		
Controle de exposição: velocidade do obturador e abertura ou diafragma		
Atividade	Duração: 2 horas/aula	
Objetivos		
1. Apresentação de slides explicativos de conceitos de exposição, velocidade do obturador e abertura ou diafragma; 2. Apresentação de slides de fotos que exemplificam os conceitos abordados;	✓ Compreender técnicas de manuseio de câmeras para usar suas funções e atingir objetivos específicos de maneira consciente.	
Oficina 4		
Sensibilidade		
Atividade	Duração: 1 hora/aula	
Objetivos		
1. Apresentação de slides explicativos do conceito de sensibilidade e de seus efeitos; 2. Apresentação de slides de fotos que exemplificam o conceito abordado;	✓ Compreender técnicas de manuseio de câmeras para usar suas funções e atingir efeitos específicos de maneira consciente.	
Oficina 5		
Balanco de branco e tipos de arquivo		
Atividades	Duração: 2 horas/aula	
Objetivos		
1. Apresentação de slides explicativos do conceito de balanço de branco, sua importância e seus efeitos nas imagens; 2. Apresentação de slides explicativos sobre os tipos de arquivo e as possibilidades de edição pós-registro.	✓ Compreender técnicas de manuseio de câmeras para usar suas funções e atingir efeitos específicos de maneira consciente; ✓ Compreender as possibilidades de edição de imagem pós-registro, dependendo do tipo de arquivo escolhido.	
Prática Fotográfica – 2		
Atividades	Duração: 1 hora/aula	
Objetivos		
1. Segunda prática fotográfica.	✓ Fazer registros exercitando as técnicas aprendidas.	

² É importante lembrar que o esquema didático aqui proposto pode ser adaptado a outros gêneros.

2ª parte – percepção	Oficina 6 Áreas de atuação		Duração: 1 hora/aula
	Atividades		Objetivos
	1. Apresentação de slides explicativos das possibilidades de áreas de atuação do profissional de fotografia;		✓ Conhecer o mercado de trabalho de um fotógrafo.
	Oficina 7 Ética e Moral		Duração: 1 hora/aula
	Atividades		Objetivos
	1. Apresentação de slides abordando a ética e a moral envolvidas no campo da fotografia.		✓ Sensibilizar para um registro consciente, não invasivo e não explorador.
	Oficina 8 Composição		Duração: 2 horas/aula
	Atividades		Objetivos
	1. Apresentação de slides explicativos de composição de imagem; 2. Leitura de texto sobre composição de imagem.		✓ Conhecer as técnicas de composição de imagem para fazer registros de enquadramentos e construções conscientes.
	Oficina 9 Análise de imagens impactantes de propagandas		Duração: 2 horas/aula
	Atividades		Objetivos
1. Apresentação de slides com fotografias de campanhas publicitárias socioeducativas para análise; 2. Pelas imagens, dedução dos propósitos comunicativos das campanhas socioeducativas.		✓ Trabalhar a percepção da criticidade presente nas imagens; ✓ Trabalhar o propósito comunicativo das campanhas publicitárias.	
Oficina 10 Análise de fotografias de Sebastião Salgado		Duração: 2 horas/aula	
Atividades		Objetivos	
1. Apresentação de slides apresentando um pouco da vida e das obras do fotógrafo Sebastião Salgado; 2. Apresentação de slides de algumas de suas fotografias.		✓ Trabalhar a percepção da criticidade presente nas imagens; ✓ Refinar a sensibilidade do olhar fotográfico;	
Oficina 11 Análise de fotografias de Gentil Barreira		Duração: 2 horas/aula	
Atividades		Objetivos	
1. Apresentação de slides apresentando um pouco da vida e das obras do fotógrafo Gentil Barreira; 2. Apresentação de slides de algumas de suas fotografias.		✓ Trabalhar a percepção da criticidade presente nas imagens; ✓ Refinar a sensibilidade do olhar fotográfico;	
Prática Fotográfica – 3		Duração: 1 hora/aula	
Atividades		Objetivos	
1. Terceira prática fotográfica.		✓ Fazer registros exercitando as técnicas aprendidas, a criticidade e a sensibilidade do olhar fotográfico.	
Culminância	Exposição Fotográfica		Duração: 3 horas/aula
	Atividades		Objetivos
	1. Escolha de um título para a exposição; 2. Escolha, dentre todas as fotos tiradas nas aulas práticas, uma de cada aluno para ir para a exposição; 3. Escolha de título para cada foto; 4. Organização da exposição;		✓ Exercitar criticidade e o olhar fotográfico; ✓ Exercitar a autonomia e o protagonismos juvenil; ✓ Exercitar a capacidade de organização.

3. SEQUÊNCIA METODOLÓGICA

Antes de iniciarmos as etapas da sequência que propomos aqui, é importante lembrar que essa organização didática é apenas uma sugestão. A abordagem triangular não é um método, tampouco requer rigidez em seu processo; pelo contrário, é importante que o professor, conhecendo as especificidades de sua turma, avalie e se sinta livre para aplicar atividades na ordem em que acreditar que seja melhor para sua turma, seja dando ênfase à leitura, à contextualização ou ao fazer.



3.1

PREPARAÇÃO**Duração: 1 hora/aula**

Quando pensamos em realizar uma sequência de atividades envolvendo produção e a apreciação de fotografias, é importante investigarmos quantos de nossos alunos possuem câmeras fotográficas e/ou celulares com câmeras disponíveis. Apesar de vivermos em uma sociedade notadamente semiotizada, é necessário também sondar se os alunos estão familiarizados com a fotografia, se sabem manusear uma câmera ou celular que disponha de uma. Dessa forma, sugerimos os seguintes passos:

- ✓ Pergunte se os alunos gostam de ver ou tirar fotografias;
- ✓ Sonde quais fotografias eles preferem apreciar ou tirar;
- ✓ Investigue quantos alunos e quais possuem câmeras fotográficas ou celulares com câmeras;
- ✓ Apresente a proposta de usar fotografias em aulas de Língua Portuguesa numa conversa informal com a turma e sonde se os alunos gostariam de executá-la;
- ✓ Fale da importância da compreensão da fotografia em nossa sociedade.
- ✓ Peça que os alunos que possuem, tragam câmeras fotográficas ou celulares que a contenham.

IMPORTANTE!

Se, pelo menos, metade da turma possuir equipamento, você pode propor que eles façam duplas no decorrer das atividades práticas de fotografia.

SUGESTÃO DE QUESTIONÁRIO!

Você também pode aplicar um questionário (há um modelo no apêndice C) para traçar um perfil de seus alunos. Caso opte por aplicar esse questionário, você vai precisar de mais 1 hora/aula.

3.2

PRÁTICA FOTOGRÁFICA 1

Duração: 1 hora/aula

Nesta aula, é hora de descobrir as aptidões dos alunos em relação ao ato de fotografar. É um momento importante, inclusive, para sondar como os alunos veem o local em que estudam e onde se sentem mais à vontade. É importante que os alunos usufruam de um momento explorando os espaços da escola para fotografar e que se sintam à vontade para descobrir ângulos, formas e luzes. Para que isso aconteça, vale comunicar, previamente, à coordenação e investigar se outros professores não utilizarão os mesmos espaços.

- ✓ Antes de sair da sala de aula, explique aos alunos que a aula consistirá em exercitar o ato de fotografar;
- ✓ Caso seja necessário, peça para aqueles alunos que não dispõem de câmeras se unam aos que possuem e, assim, façam duplas ou trios;
- ✓ Em seguida, convide-os para explorar os espaços da escola;
- ✓ Enquanto os alunos fotografam, oriente aqueles que precisarem e tire suas próprias fotos para motivá-los.

SUGESTÃO!!!

Você pode criar um grupo de WhatsApp para que os alunos compartilhem suas fotografias mais facilmente. Dessa forma, criará um espaço de apreciação das imagens produzidas nas aulas.

3.3

PRIMEIRA OFICINA:**A descoberta do fenômeno da Fotografia****Duração: 4 horas/aula****Primeiro momento – 1 hora/aula**

Entendemos a fotografia como manifestação artística, no entanto, é importante lembrarmos que ela nasce de um fenômeno físico: a câmara escura. Sendo assim, começamos a aula levantando reflexões sobre esse fenômeno. Para apresentá-lo, é interessante instigar a curiosidade dos alunos.

PARA MONTAR UMA CÂMARA ESCURA, VOCÊ PRECISARÁ DE:

- ➡ Uma caixa de papelão grande onde uma pessoa consiga ficar dentro (caso não haja uma caixa desse tamanho, você precisará de papelões suficientes para montar uma);
- ➡ Tesoura;
- ➡ Uma cartolina ou 2 (ou 4) folhas de papel ofício;
- ➡ Um pedaço de pano.

- ✓ **Questione aos alunos se eles conhecem como se dá o fenômeno da fotografia e se eles já se perguntaram sobre o que acontece dentro de uma câmera para que se produza uma imagem;**
- ✓ **Apresente um vídeo que exponha o fenômeno físico através da produção de uma câmera escura;**
- ✓ **Proponha a construção de uma câmara escura na aula seguinte e peça que os alunos tragam o material necessário;**
- ✓ **Encerre esse primeiro momento distribuindo um texto que conceitua a fotografia.**
- ✓ **Leia o texto coletivamente com a turma, comentando e explanando sobre o exposto.**

SUGESTÃO DE VÍDEO!

“Cinema na Caixa (câmara escura - experiência de Física) - *Movie in a box*”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=9JBs4T-sd6E>

SUGESTÃO DE TEXTO!

Fotografia = Luz e Linguagem, disponível em <http://luzelinguagem.blogspot.com.br/2009/>

Segundo momento – 2 horas/aula

Com o material em mãos, é hora de colocar em prática a produção da câmara escura.

- ✓ Caso haja uma caixa suficientemente grande para que caiba uma pessoa dentro, mesmo sentada, você deve seguir os passos mostrados no vídeo.
- ✓ Se não houver uma caixa grande o bastante, você deve montar uma a partir de várias caixas de papelão menores:
 - ➔ de posse de várias caixas de papelão, primeiramente, desmontem-nas;
 - ➔ em seguida, com fita crepe, colem os papelões fazendo uma folha grande em tamanho suficiente para montar uma caixa grande, do tamanho que desejarem;
 - ➔ montem a caixa e vedem-na conforme feito no vídeo, seguindo seus passos seguintes.

Terceiro momento – 1 hora/aula

Com a câmara confeccionada, é chegada a hora de experimentá-la.

- ✓ Primeiramente, posicione a caixa construída num local que tenha bastante luz; dê preferência a um local aberto com luz solar;
- ✓ Peça que os alunos se organizem para experimentar a câmara;
- ✓ Um a um deve entrar e vivenciar o experimento;
- ✓ Para registro do evento, fotografe esse momento e tire também uma foto da imagem projetada dentro da câmara escura.

IMPORTANTE!

Se houver, na turma, algum aluno com necessidades especiais, como, por exemplo, um cadeirante, é essencial construir uma caixa que possa acomodá-lo!

3.4

SEGUNDA OFICINA:**Equipamento fotográfico****Duração: 1 hora/aula**

Para a realização desta oficina, se conseguir, leve alguns tipos de câmeras fotográficas para apresentar aos alunos ou mostre imagens da internet que as exemplifiquem. Você irá demonstrar cada tipo de equipamento fotográfico, seu custo-benefício, explicando suas características, limitações e possibilidades que eles oferecem. Esse momento é importante para os alunos entenderem a gama de possibilidades e diferenças de equipamento de que podem dispor para, futuramente, adquirir e manusear, caso optem por seguir carreira no meio.

- ✓ Primeiramente, informe o objetivo da aula: explicar os tipos de equipamentos existentes e as características de cada um, pois cada um tem um custo-benefício e um propósito diferente;
- ✓ Apresente, dentre outras, câmeras:
 - Compactas;
 - Reflex/(D)SLR;
 - Telemétricas (Rangefinder);
 - Médio Formato;
 - Grande Formato
- ✓ Se conseguir equipamentos, leve-os e os manuseie para que os alunos os vejam em atividade; num equipamento DSLR, por exemplo, retire a lente e fotografe com velocidade de uns 5 segundos para que eles consigam perceber a caixa semelhante àquela que eles montaram, funcionando como uma câmara escura dentro da máquina fotográfica;
- ✓ Mostre também alguns tipos de lentes e suas funções da forma que lhe convier;

**SITES QUE APRESENTAM ALGUNS TIPOS DE CÂMERAS FOTOGRÁFICAS:**

- ➡ <http://www.fotografo.com.br/tipos-de-camera-fotografica.html>
- ➡ <http://escoladefotografos.com.br/2013/07/19/tipos-de-cameras-fotograficas/>
- ➡ <http://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2014/04/conheca-diferencas-entre-os-principais-tipos-de-cameras.html>

3.5

TERCEIRA OFICINA:**Controle de Exposição – Velocidade e Abertura****Duração: 2 horas/aula**

Nesta etapa do trabalho, exponha o principal elemento envolvido no fazer fotográfico: a exposição da câmera à luz. Para tanto, é importante trabalhar os efeitos de sentido diferentes que se pode obter em cada maneira de se conseguir essa exposição, explicando os conceitos de velocidade do obturador e abertura ou diafragma. O intuito ao trazer esses conceitos é munir o aluno de técnica fotográfica para que ele possa produzir conscientemente os efeitos desejados em suas imagens.

- ✓ Primeiramente, informe o objetivo da aula: explique que os conceitos a serem trabalhados permitirão que o aluno faça escolhas conscientes para efeitos específicos desejados;
- ✓ Defina os conceitos:
 - Exposição;
 - Velocidade do Obturador;
 - Abertura ou Diafragma;
- ✓ Explique esses conteúdos com o auxílio de slides ou de texto impresso e xerocopiado;
- ✓ Ilustre suas explicações com exemplos de fotografias demonstrando os efeitos de cada combinação de configuração desses elementos.

**SITES QUE APRESENTAM ESSES CONCEITOS FOTOGRÁFICOS:**

- ➡ <https://guiadafotografia.com.br/iso-abertura-do-diafragma-e-velocidade-do-obturador/>
- ➡ <https://www.tecmundo.com.br/internet/8739-fotografia-entenda-as-prioridades-de-abertura-e-velocidade.htm>

3.6

QUARTA OFICINA:**Sensibilidade – ASA ou ISO****Duração: 1 hora/aula**

Vamos ampliar os conceitos técnicos de fotografia já trabalhados falando da exposição da superfície fotossensível e das consequências de efeitos que podemos obter com a variação dessa exposição. Para isso, aborde os conceitos de ISO e contraste, reforçando a intenção de munir o aluno de técnica fotográfica para que ele possa produzir conscientemente os efeitos desejados em suas imagens.

- ✓ Inicie esta aula reiterando o objetivo, que é o mesmo da aula anterior; explique que os conceitos a serem trabalhados continuarão permitindo que o aluno faça escolhas conscientes para efeitos específicos desejados;
- ✓ Explique os conceitos:
 - ASA ou ISO;
 - Contraste;
- ✓ Explane esses conteúdos com o auxílio de slides ou de texto impresso e xerocopiado;
- ✓ Ilustre suas explicações com exemplos de fotografias demonstrando os efeitos de cada configuração desses elementos.

DICA!
Uma apresentação de slides é ideal para exibir esses conceitos!

SITES QUE APRESENTAM ESSES CONCEITOS FOTOGRÁFICOS:

- ➡ <https://guiadafotografia.com.br/iso-abertura-do-diafragma-e-velocidade-do-obturador/>
- ➡ <https://sites.google.com/site/tudosobrefotografia/tecnicas/iso---obturador---diafragma>
- ➡ <http://www.verenafotografia.com/o-que-e-iso/>
- ➡ <https://focusfoto.com.br/fotografia-iluminacao-e-contraste/>
- ➡ <http://www.calabocaeclica.com/2011/07/introducao-fotografia-17-composicao.html>

3.7

QUINTA OFICINA:**Balço de branco e tipos de arquivo****Duração: 2 horas/aula**

Balço de branco e tipos de arquivos são conceitos básicos de fotografias que, muitas vezes, são recursos normalmente disponíveis em câmeras mais simples, como as compactas ou aquelas que os celulares disponibilizam. Como muitos dos nossos alunos dispõem de *smartphones* equipados com câmeras fotográficas, eles podem verificar esses recursos e testá-los em seus aparelhos telefônicos à medida que você os expõe.

O tipo de arquivo de imagem, como JPEG, Tiff e RAW, resulta em maior ou menor resolução; é um conceito essencial para quem quer manipular a imagem após sua captura, ação extremamente comum aos alunos, tendo em vista que já se utilizam de muitos filtros ou edições ao publicarem suas imagens nas redes sociais.

- ✓ Inicie esta aula explicando o objetivo desta aula: explique que os conceitos a serem trabalhados continuarão permitindo que o aluno faça escolhas conscientes para efeitos específicos desejados, desta vez, podendo mexer em recursos do próprio celular;
- ✓ Peça para aqueles alunos que possuem *smartphones* com câmeras verificarem se há o recurso “Balço de branco”;
- ✓ A partir dessa verificação, pergunte-os se sabem o que isso significa;
- ✓ Depois disso, explique esse conceito e seus efeitos;
- ✓ Você pode fazer isso com o auxílio de slides ou de texto impresso e xerocopiado;
- ✓ Ilustre suas explicações com exemplos de fotografias demonstrando os efeitos de cada modo de balço de branco;
- ✓ Em seguida, trate dos tipos de arquivos e as possibilidades que cada um dispõe para edição de imagem.

DICA!
Uma apresentação de slides é ideal para exibir esses conceitos!

SITES QUE APRESENTAM ESSES CONCEITOS FOTOGRÁFICOS:

- ➡ <https://www.tecmundo.com.br/internet/8835-fotografia-o-que-e-balanco-de-branco-.htm>
- ➡ <http://fotodicasbrasil.com.br/balanco-de-branco-o-que-e-e-como-usar/>
- ➡ <http://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2012/07/entenda-os-formatos-dos-arquivos-de-imagem.html>

3.8

PRÁTICA FOTOGRÁFICA 2

Duração: 1 hora/aula

Neste momento, o professor proporá uma aula prática de fotografia. É muito importante para praticar os conhecimentos adquiridos nas últimas oficinas.

- ✓ É essencial que você peça, em uma aula anterior a esta, para que os alunos tragam suas câmeras fotográficas e/ou seus celulares que possuam câmeras;
- ✓ Antes de sair da sala de aula, explique aos alunos que a aula consistirá em exercitar os conceitos fotográficos aprendidos nas últimas oficinas;
- ✓ Caso seja necessário, peça para aqueles alunos que não dispõem de câmeras se unam aos que possuem e, assim, façam duplas ou trios;
- ✓ Em seguida, convide-os para explorar os espaços da escola;
- ✓ Enquanto os alunos fotografam, oriente aqueles que precisarem e tire suas próprias fotos para motivá-los.

SUGESTÃO!!!

Se você criou um grupo de WhatsApp para que os alunos compartilhassem suas fotografias mais facilmente, peça para que eles acrescentem ao grupo as fotografias que produzirem nesta aula. Provavelmente, você e eles mesmos perceberão uma evolução das produções fotográficas!

3.9

SEXTA OFICINA:**Áreas de atuação****Duração: 1 hora/aula**

Para um trabalho como esse e por estarmos capacitando nosso aluno nesse sentido, é importante iniciarmos uma discussão sobre algumas áreas de atuação de pessoas que fazem da relação com a fotografia um meio de vida e, nesse caminho, se profissionalizam. Tocar nesse assunto pode auxiliar os alunos que desejam conhecer um pouco dessa realidade e, quem sabe, tomá-la para si.

- ✓ Explique à turma que você vai abordar as possibilidades de trabalhos que uma pessoa que deseja viver de produção fotográfica pode ter;
- ✓ Apresente aos seus alunos alguns tipos de áreas de atuação de fotógrafos, como:
 - Eventos sociais (casamentos, aniversários...)
 - Publicidade
 - Arquitetura
 - Moda
 - Jornalística
 - Comercial
 - Natureza e de paisagem
 - Esportes
 - Abstrata e artística...
- ✓ Você pode fazer isso com o auxílio de slides ou de texto impresso e xerocopiado;
- ✓ Ilustre suas explicações com exemplos de fotografias exibindo fotos de cada área.

DICA!
Uma apresentação de slides é ideal para exibir esses conceitos!

SITES QUE TRATAM DE ÁREAS DE ATUAÇÃO DE FOTÓGRAFOS:

- ➡ <https://fotografiadicas.com.br/tipos-de-fotografia/>
- ➡ <https://guiadoestudante.abril.com.br/profissoes/fotografia/>

3.10

SÉTIMA OFICINA:**Ética e Moral****Duração: 1 hora/aula**

Conhecendo algumas possibilidades de atuação de um profissional da fotografia e descobrindo um pouco da sua realidade, surge a necessidade de trabalhar a questão da ética que envolve a profissão do fotógrafo, aproveitando para inserir um dos temas transversais nesse projeto. Esse será um momento muito rico, uma vez que motivará os alunos a refletirem sobre o assunto e explicitarem suas ideias. É importante lembrar que, dessa forma, esse trabalho se alinhará também aos documentos oficiais de ensino, posto que os PCN de Língua Portuguesa destacam a importância de um trabalho com temas transversais.

Sobre essa temática, o professor deve tratar da linha tênue existente entre a exploração de uma imagem e uma denúncia social, discutindo a questão, as críticas e as repercussões de fotografias que ficaram famosas e ganharam o mundo por esses motivos, a fim de colaborar com a formação de fotógrafos éticos e sensatos.

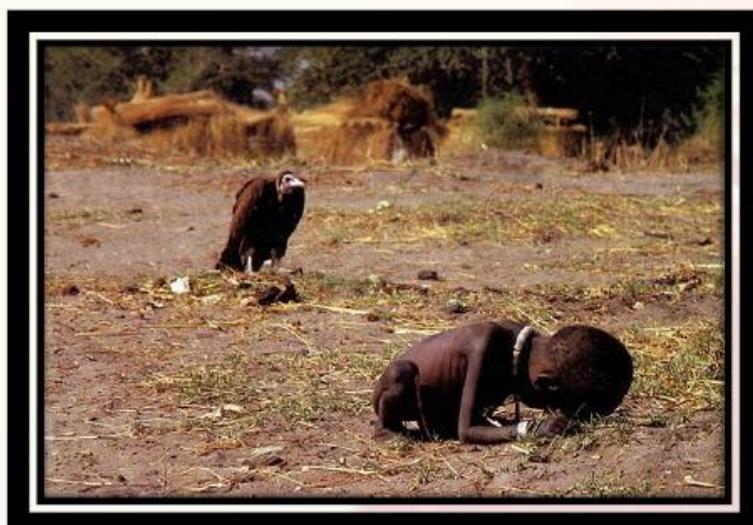
- ✓ Você pode iniciar sua aula perguntando à turma se alguém sabe o que é ética; e depois das respostas e de um diálogo sobre o assunto, informe que a temática da aula será sobre esse tema envolvendo a fotografia;
- ✓ Você pode trazer textos que tratem da temática e exibir fotografias que geraram muita polêmica por terem sido seus autores considerados como antiéticos, como, por exemplo, Kevin Carter, Tiago Brandão e Paul Hansen;
- ✓ Você pode fazer isso com o auxílio de slides ou de texto impresso e xerocopiado;

SITES QUE TRATAM DA ÉTICA NA FOTOGRAFIA:

- ➡ <https://www.tutoriart.com.br/etica-na-fotografia-tres-casos-que-geraram-discussao/>
- ➡ <https://focusfoto.com.br/conheca-a-etica-na-fotografia/>
- ➡ <https://blog.emania.com.br/importancia-da-etica-na-fotografia/>
- ➡ <https://focusfoto.com.br/codigo-de-etica-dos-fotojornalistas-brasileiros/>

DICA!
Uma apresentação de slides é ideal para exibir esses conceitos!

SUGESTÕES DE FOTOGRAFIAS!



Kevin Carter, 1993



Paul Hansen, 2010

Fonte: <https://www.tutoriart.com.br/etica-na-fotografia-tres-casos-que-geraram-discussao/>

3.11

OITAVA OFICINA:**Composição****Duração: 2 horas/aula**

Nesta oficina, é hora de sair da técnica para apurar a sensibilidade do olhar, iniciando um trabalho voltado à noção de composição de imagem. Para isso, você trará alguns conceitos, como “regra dos terços”, “pontos de ouro”, “sobreposição de planos” e “cortes de imagem”. É um momento de extrema importância para iniciar o refinamento do olhar fotográfico da turma.

- ✓ Você pode iniciar sua aula indagando aos alunos se eles já se perguntaram por que as fotos amadoras são tão diferentes das dos fotógrafos profissionais; provavelmente, eles falarão de equipamentos melhores e com mais recursos, mas é interessante, nesse momento, citar o “olhar fotográfico”, algo que é construído com a soma de noções de construção de imagem e um olhar pessoal para o objeto fotografado;
- ✓ Nesse percurso, citando essas noções de construção de imagem, traga conceitos de:
 - Regra dos terços;
 - Pontos de ouro;
 - Enquadramento;
 - Ângulos ou pontos de vista;
 - Moldura;
 - Movimento;
 - E outros...
- ✓ Você pode entregar textos que tratem dos conceitos e exibir fotografias que exemplifiquem cada um deles;

DICA!
Uma apresentação de slides é ideal para exibir esses conceitos!

SITES QUE TRATAM DESSES CONCEITOS DA FOTOGRAFIA:

- ➡ <http://www.cameraneon.com/tecnicas/composicao-na-fotografia/>
- ➡ <https://www.eduardo-monica.com/new-blog/regras-composicao-fotografica>
- ➡ <https://blog.emania.com.br/composicao-fotografica-precisa-saber/>

3.12

NONA OFICINA:**Análise de imagens de propagandas****Duração: 2 horas/aula**

Nesta oficina, propomos que você traga imagens impactantes de campanhas socioeducativas que transmitem uma mensagem ao primeiro olhar e que, normalmente, estão associadas a um texto verbal escrito. A ideia é trabalhar, primeiramente, com as imagens numa espécie de jogo para descobrir o propósito comunicativo da campanha.

- ✓ Você pode falar para a turma que trouxe imagens de campanhas socioeducativas, que normalmente transmitem uma mensagem instantaneamente e que costumam estar associadas a um texto verbal escrito;
- ✓ Informe que você retirou o texto verbal escrito e que vai mostrar, primeiramente, somente cada imagem para, depois, revelar o texto que a ela estava associado;
- ✓ À medida que você mostra a imagem sem o texto, instigue nos alunos o propósito comunicativo dela e, assim, trabalhe todas as imagens que você trouxe;
- ✓ Aproveite para analisar, em cada imagem, detalhes da sua composição que poderiam passar despercebidos a olhares mais desatentos.

SITE QUE TRAZ IMAGENS DE CAMPANHAS PUBLICITÁRIAS:

➡ <http://ex-tenso.blogspot.com.br/2010/05/publicidade-conscientizacao.html>

DICA!

Uma apresentação de slides é ideal para exibir essas imagens!

**+ 1 DICA!**

No apêndice F, há um modelo de slides que pode ser utilizado nesta atividade!

3.13

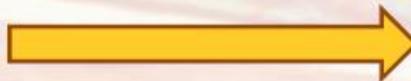
DÉCIMA OFICINA:**Análise de fotografias de Sebastião Salgado****Duração: 2 horas/aula**

Conscientes de algumas noções de composições de imagem e com um olhar crítico já afluído, a partir desta oficina, mostraremos imagens artísticas de fotógrafos famosos com intuito de refinar o olhar fotográfico dos alunos para a *Fine Art* (fotografia artística sem preocupação comercial).

- ✓ Convide os alunos a conhecerem a vida e a obra de alguns fotógrafos famosos, que vivem da fotografia;
- ✓ Informe que, nesta aula, você trouxe uma apresentação de slides de texto e imagens de um dos fotógrafos brasileiros mais famosos, reconhecido internacionalmente: Sebastião Salgado;
- ✓ Revele um pouco da biografia do fotógrafo para que o aluno compreenda sua produção contextualmente;
- ✓ Exponha algumas de suas fotografias mais conhecidas;
- ✓ À medida que apresenta as imagens, instigue nos alunos uma análise mais profunda das fotografias fazendo perguntas como:
 - O que o fotógrafo destacou na imagem? Qual recurso ele utilizou para isso?
 - Quais elementos ele escolheu para estar nos pontos de ouro? Por quê?
 - O que o jogo de luz e sombra demonstra nessa imagem?
 - O fotógrafo utilizou a regra dos terços? De que maneira ele fez isso?
 - Por que o fotógrafo retrata tantas situações miseráveis?

DICA!

Uma apresentação de slides é ideal para exibir a história e as imagens dele!

**+ 1 DICA!**

No apêndice G, há um modelo de slides que pode ser utilizado nesta atividade!

3.14

DÉCIMA PRIMEIRA OFICINA:
Análise de fotografias de Gentil Barreira
Duração: 2 horas/aula

Uma vez que os alunos já dominam algumas noções de composições de imagem e já se encontram conscientes e com um olhar crítico e sensível, é importante falar sobre um fotógrafo local, até para que os alunos se sintam contemplados, vendo belas fotografias de lugares que eles conhecem. Um bom nome é o do fotógrafo cearense Gentil Barreira, também reconhecido por seu trabalho.

- ✓ Convide a turma a conhecer a vida e a obra de um fotógrafo cearense, bastante reconhecido por seu trabalho: Gentil Barreira;
- ✓ Informe que, para esta aula, você trouxe uma apresentação de slides mostrando um pouco da biografia do fotógrafo para que o aluno compreenda sua produção contextualmente e também se veja contemplado, uma vez que se deparará com imagens de lugares onde vive;
- ✓ Exponha algumas de suas fotografias mais conhecidas, retiradas de sua página oficial e de seus perfis em redes sociais como *Facebook* e *Instagram*;
- ✓ Enquanto apresenta as imagens, continue instigando nos alunos uma análise mais profunda das fotografias fazendo perguntas como as da última oficina.



3.15

PRÁTICA FOTOGRÁFICA 3

Duração: 1 hora/aula

Neste momento, é muito importante propor uma última aula prática de fotografia. Dotados de técnicas de utilização de recursos de câmeras, de técnicas de composição de imagens e de sensibilidade do olhar fotográfico, é essencial pôr em prática todos os conhecimentos construídos por essa sequência de oficinas.

- ✓ É essencial que você peça, numa aula anterior a esta, para que os alunos tragam suas câmeras fotográficas e/ou seus celulares que possuam câmeras;
- ✓ Antes de sair da sala de aula, explique aos alunos que a aula consistirá em exercitar os conceitos fotográficos aprendidos em todas as oficinas;
- ✓ Caso seja necessário, continue pedindo para aqueles alunos que não dispõem de câmeras se unirem aos que possuem, fazendo, assim, duplas ou trios;
- ✓ Em seguida, convide a turma para explorar novamente os espaços da escola;
- ✓ Enquanto os alunos fotografam, oriente aqueles que precisarem e tire suas próprias fotos para motivá-los.

SUGESTÃO!!!

Se você criou um grupo de WhatsApp para que os alunos compartilhassem suas fotografias mais facilmente, peça para que eles acrescentem ao grupo as novas fotografias que produzirem nesta aula. Certamente, você e eles mesmos perceberão uma evolução das produções fotográficas!

3.16

CULMINÂNCIA:
EXPOSIÇÃO FOTOGRÁFICA
Duração: 3 horas/aula

Ao final de todo esse processo, é hora de organizar uma exposição das fotos tiradas pelos alunos nas três aulas práticas de fotografia e mostrar à escola o trabalho que foi desenvolvido pela turma.

Primeira etapa: definições – 1 hora/aula

- ✓ Na primeira aula da organização da exposição fotográfica, você pode sugerir que a turma pense em nomes possíveis para a exposição;
- ✓ Escreva os nomes sugeridos na lousa e proponha uma votação; assim, ficará decidido o nome que agrada a maior quantidade de alunos;
- ✓ Em seguida, peça aos alunos que, de todas as fotografias que tiraram nas três aulas práticas, escolham uma para expor;
- ✓ Peça que eles também escolham um título para a sua fotografia;

SUGESTÕES PARA A PRÓXIMA ETAPA!!!

- ➡ Você pode providenciar o material sozinho(a) ou com a ajuda da turma, depende de como prefere trabalhar.
- ➡ Se desejar fazer coletivamente, atribua funções entre os alunos para medirem, desenharem e cortarem o material de que vão precisar, colando as partes de cada fotografia.
- ➡ Outra sugestão é você montar uma fotografia (com moldura, *paspatour* e placa de título e autoria) para a turma ver e pedir que cada aluno monte a sua.

Segundo momento: confecção de material – 1 hora/aula

- ✓ Você pode comprar papel fotográfico específico para impressora a jato de tinta e imprimir as produções fotográficas dos alunos ou pode também mandar revelá-las;
- ✓ Utilizando cartolinas pretas, recorte molduras de, mais ou menos, 5 cm de largura e, usando a própria margem da impressão, ou cartolina, ou ainda papel ofício branco, faça um *paspatur* de aproximadamente 1 cm de largura para ficar entre cada fotografia e sua moldura;
- ✓ Imprima e recorte os títulos escolhidos pelos alunos para suas fotos, juntamente com seus nomes, em retângulos de 7 a 8 cm de largura por 3 cm de altura para ficarem afixados ao lado de cada foto, servindo como legenda.

Terceiro momento: organização do evento – 1 hora/aula

- ✓ Organize uma comissão de alunos para visitar todas as turmas da escola convidando os alunos a visitarem a exposição fotográfica;
- ✓ Enquanto isso, com o espaço da exposição previamente definido com a coordenação, se encaminhe, juntamente com a turma, ao local e peça para que cada aluno escolha um local para afixar sua fotografia e sua plaquinha;
- ✓ Oriente que cada fotografia deve ser fixada na média da altura dos olhos, devendo ficar, todas elas, alinhadas e distantes umas das outras cerca de 15 cm.

+ 1 SUGESTÃO!!!

Produza com a turma um texto apresentando o trabalho realizado e a exposição aos visitantes;

Imprima esse texto, juntamente com o título, e afixe-os em um local de destaque no espaço da exposição.

4. OUTRAS SUGESTÕES DE ABORDAGENS

Notemos que todas essas atividades servem para auxiliar na construção de um letramento multimodal crítico usando a Fotografia como ferramenta para atingir esse objetivo. Na sequência, propomos outras alternativas que também a envolvem, outros caminhos que podem nos levar a esse fim utilizando-a.

+ SUGESTÕES!!!

Outra ideia interessante para trabalhar com a prática fotográfica é usar a câmera pinhole.

Confira:

➡ <https://www.youtube.com/watch?v=Fv9anTGetnc>

➡ <https://www.youtube.com/watch?v=Xt3Cdq0qOns>

Caso opte por essa abordagem, a construção da câmera pode ser individual ou em dupla, ou ainda em trio, e as fotos a serem expostas podem ser aquelas produzidas e reveladas por eles mesmos!

E + SUGESTÕES!!!

Você também pode organizar uma visita a uma exposição fotográfica com sua turma! Certamente essa seria uma experiência única!

E + OUTRAS SUGESTÕES!!!

Você também pode aplicar atividades de apreciação artística de fotografias ao longo da aplicação das oficinas!

Nos apêndices D e E, há um modelo que pode servir, caso você decida adotar essa sugestão!

5. ÚLTIMAS PALAVRAS

Todo este caderno se apresenta como sugestões de atividades didáticas planejadas para fomentar o fazer docente numa abordagem diferente da que estamos acostumados com o intuito de despertar a curiosidade e o gosto pelo aprendizado e de facilitar a evolução do letramento multimodal crítico. Como seguimos a Abordagem Triangular como caminho, não poderíamos deixar de destacar o quanto essa proposta pode ser flexível, alterando-se a ordem das oficinas ou, até mesmo, excluindo-as e acrescentando outras. Quem escolhe o caminho é sempre o professor, como mediador dessa construção coletiva e bilateral de ensino-aprendizagem, a partir de suas especificidades e das de sua turma. O que permanece é o desejo de sempre fazer diferente e melhor a cada dia.

Paulo Freire destacava o quanto é importante o professor estar aberto para atividades que possibilitem o protagonismo dos alunos no processo de construção de aprendizagem. E quando desenvolvemos uma proposta didática como essa que apresentamos neste caderno, todo o nosso trajeto é pensado para que haja uma composição coletiva da autonomia de nossos alunos, fortalecendo, dessa maneira, as relações interpessoais de nossa turma, o respeito mútuo e a construção da criticidade, formando, assim, cidadãos conscientes de seu papel na sociedade e preparados para lidar com as muitas situações com as quais vão se deparar.

Finalizamos com um real desejo de que nossas contribuições auxiliem cada leitor a caminhar mais próximos de seus alunos auxiliando-os no desenvolvimento de seu letramento crítico e multimodal, sentindo-se parte de uma obra maior de construção de pilares de uma sociedade que poderá, de fato, fazer a diferença.

ANEXOS

ANEXO A – *SLIDES*³⁸ DA SEGUNDA OFICINA – EQUIPAMENTO FOTOGRÁFICOEQUIPAMENTO
FOTOGRÁFICO

TIPOS DE CÂMERAS

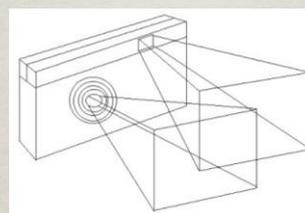
- Compactas
- Reflex/(D)SLR
- Telemétricas (Rangefinder)
- Médio Formato
- Grande Formato

COMPACTAS

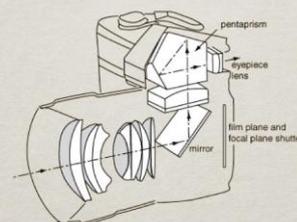
- Custo-benefício
- Limitações de controle da luz
- Erro de paralaxe
- Lag (Atraso)



PARALAXE

REFLEX
(SINGLE-LENS REFLEX)

- Controle da luz e fotometria
- Troca de lentes
- Resistência e durabilidade
- Vasta gama de acessórios
- Visor preciso



³⁸ Arquivo pessoal de Fernando Jorge da Cunha Silva, professor de fotografia da Casa Amarela.

TELEMÉTRICAS

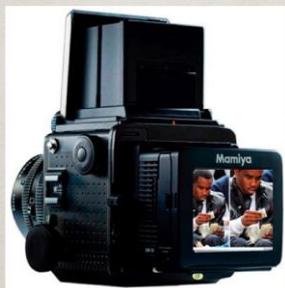
- Controle de luz e fotometria
- Tamanho reduzido
- Ausência de espelho (disparo mais silencioso)
- Troca de lentes
- Limitação de foco e visor



MÉDIO FORMATO

- Alta definição de imagens
- Tamanho e peso maiores
- Visor invertido - necessário pentaprisma
- Ausência de fotômetro
- Permite mudança de filme com troca de back





GRANDE FORMATO

- Tamanho e peso ainda maiores
- Ausência de fotômetro
- Semelhança com as primeiras câmeras
- Maior definição e qualidade de imagem
- Controle preciso de foco e desfoque
- Utilização quase que exclusiva no mercado *fine art*





Claudio Edinger, 2009.



Claudio Edinger, 2009.



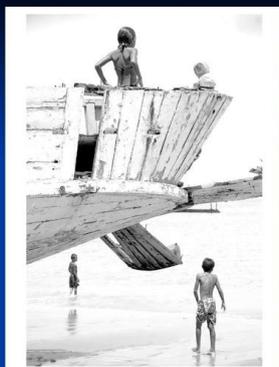
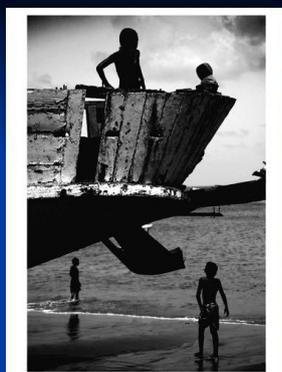
Claudio Edinger, 2009.



ANEXO B – *SLIDES*³⁹ DA TERCEIRA OFICINA – CONTROLE DE EXPOSIÇÃO:
VELOCIDADE E ABERTURA

Exposição

Controle da luz pelo fotógrafo



Quantidade da luz que entra na câmera e sensibiliza o filme ou sensor digital

Subexposição – quando a quantidade de luz é inferior à quantidade ideal. Foto escura.

Extremo da subexposição – foto completamente negra.

Superexposição – quando a quantidade de luz é superior à ideal. Foto clara demais.

Extremo da superexposição – foto completamente branca (estourada).



³⁹ Arquivo pessoal de Fernando Jorge da Cunha Silva, professor de fotografia da Casa Amarela.

Comparativo



Como saber se a quantidade de luz é ideal ou não

O olho humano não tem condições de fazê-lo.

Fotômetro – mede a quantidade de luz que sensibilizará o filme ou sensor digital.

Subexposição < Quant. ideal < Superexposição



- Com a fotografia digital, pode-se avaliar a exposição logo após a captura da imagem, ou mesmo antes.
- Contudo, ainda há uma série de inconvenientes e de situações que não permitem tal procedimento.

Funcionamento do Fotômetro

- 0 +



Indicação de leitura de luz por pequenos leds em determinada direção.

Subexposição

- 0 +

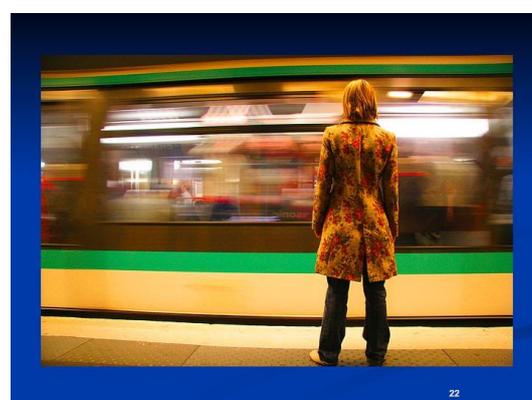
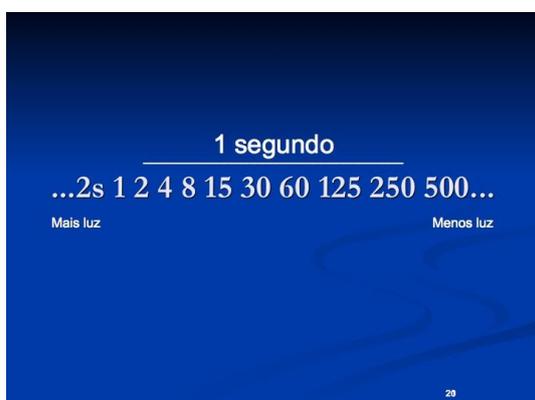
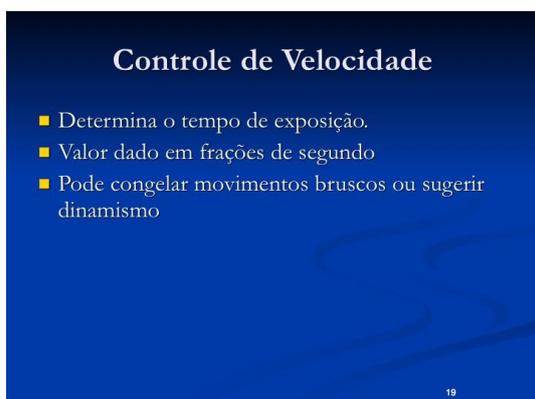
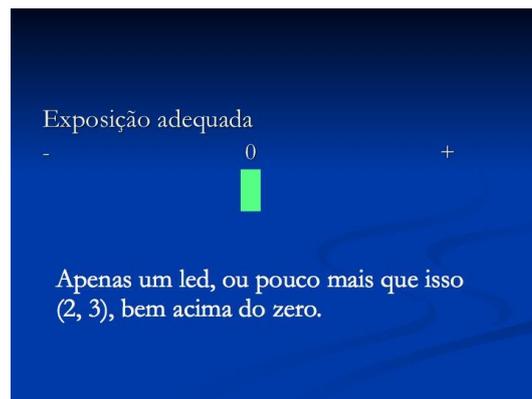
Leds(luzes) na direção do sinal de -, indicando a falta de luz.

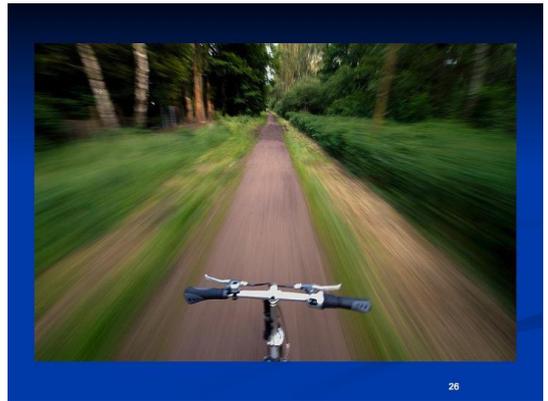
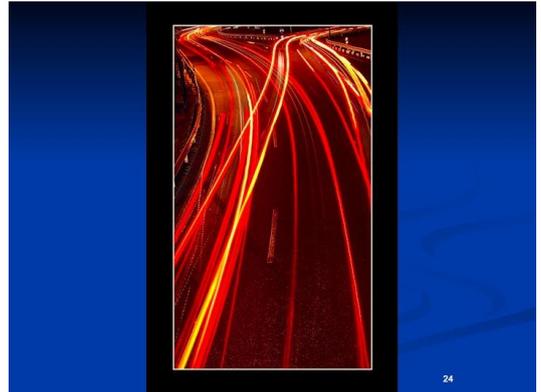
Superexposição

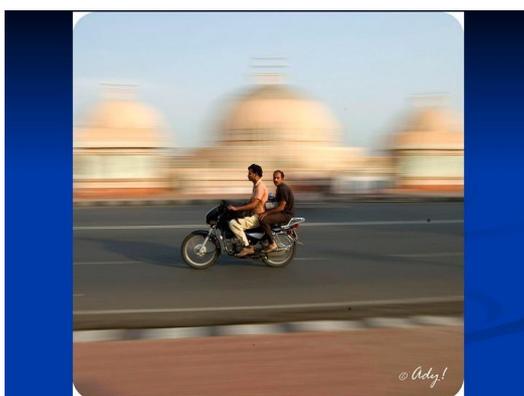
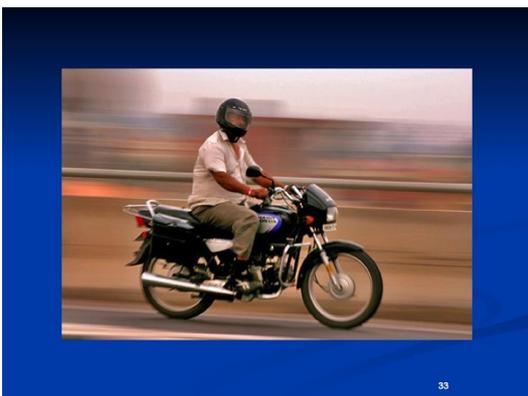
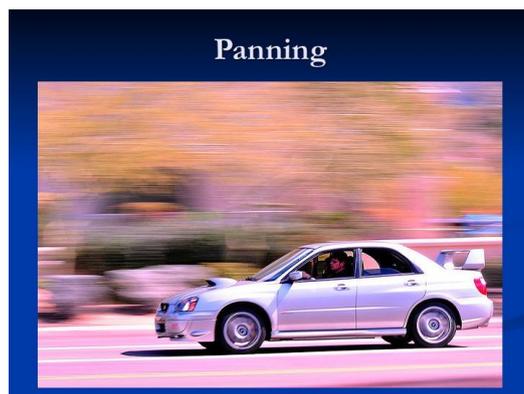
- 0 +

Leds(luzes) na direção do sinal de +, indicando o excesso de luz.









Controle de Abertura ou Diafragma

- Determina o espaço por onde a luz entra na câmara
- Controla profundidade de campo (área de foco)

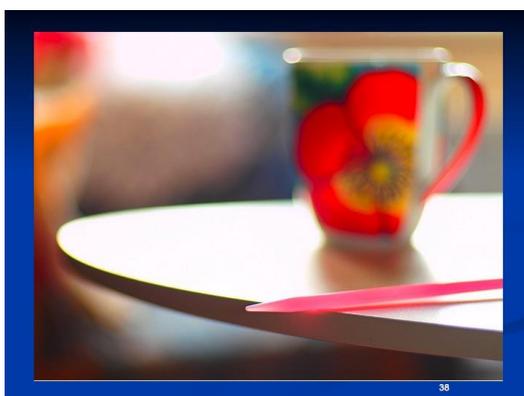
35

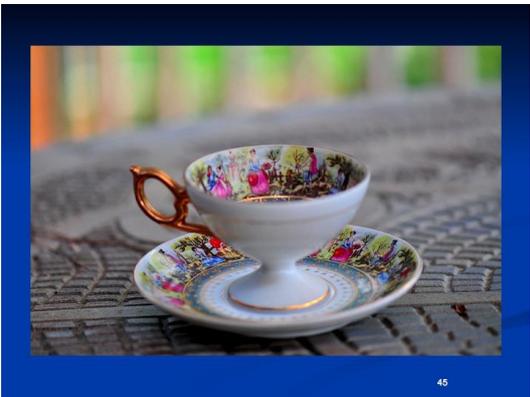
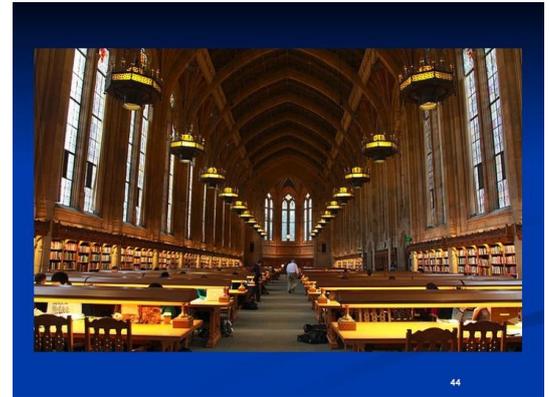
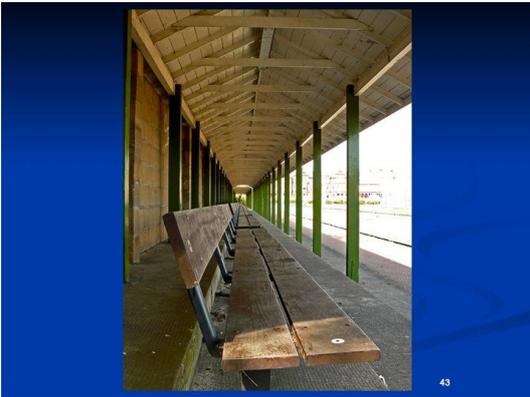
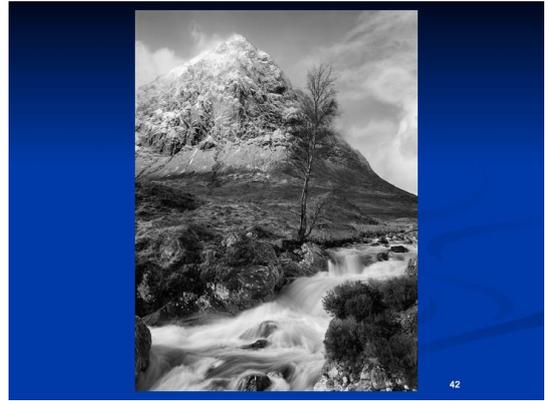
...4 5.6 8 11 16 22...

Mais Luz

Menos luz

36





- Controlar a luz é sempre adequar abertura e velocidade de acordo com a luz, e com o que se deseja
- “Fotografar é fazer escolhas conscientes”- *Hedgecoe, John.*

47

2 4 8 15 30 (60) 125 250 500
4 5.6 (8) 11 16 22

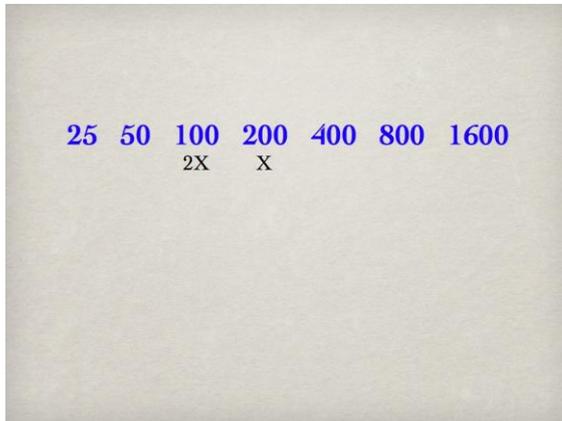
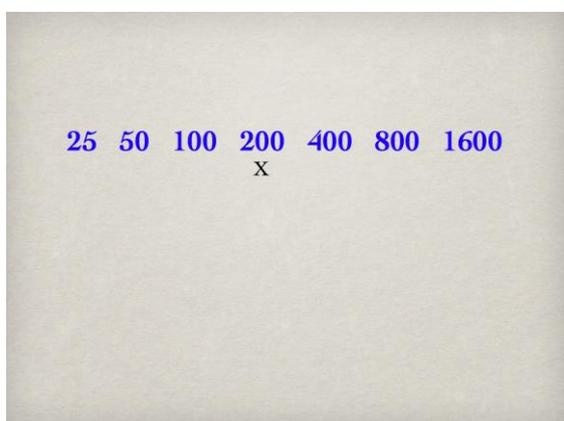
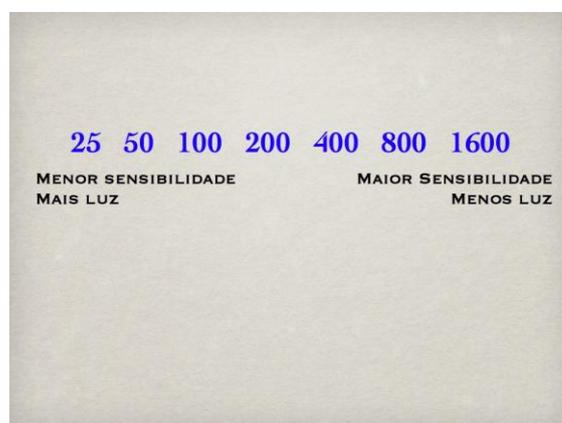
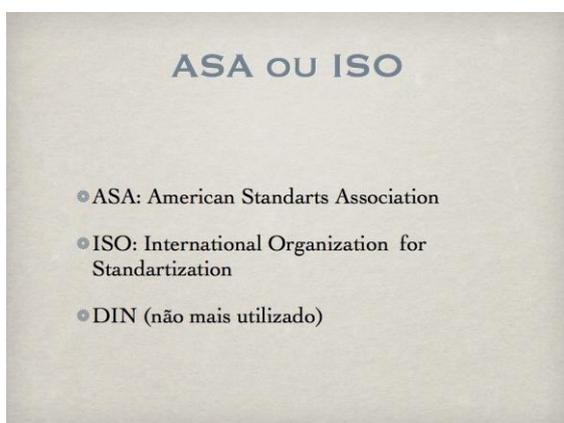
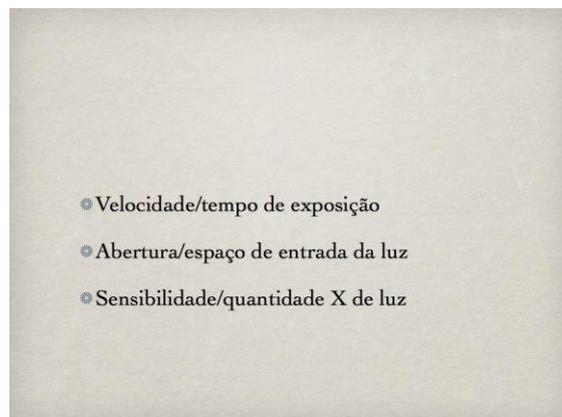
48

2 4 8 15 (30) (60) 125 250 500
4 5.6 (8) (11) 16 22

49

2 4 8 15 (30) (60) (125) 250 500
4 (5.6) (8) (11) 16 22

50

ANEXO C – *SLIDES*⁴⁰ DA QUARTA OFICINA – SENSIBILIDADE

⁴⁰ Arquivo pessoal de Fernando Jorge da Cunha Silva, professor de fotografia da Casa Amarela.

25 50 100 200 400 800 1600
2X X X/2

25 50 100 200 400 800 1600
8X 4X 2X X X/2 X/4 X/8

25 50 100 200 400 800 1600

MAIOR SENSIBILIDADE
MAIS LUZ
MAIS CONTRASTE
MENOS GRÃO

MAIOR SENSIBILIDADE
MENOS LUZ
MENOS CONTRASTE
MAIS GRÃO

GRÃO





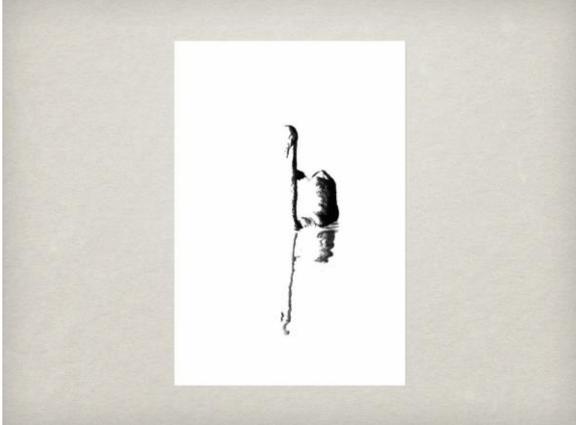
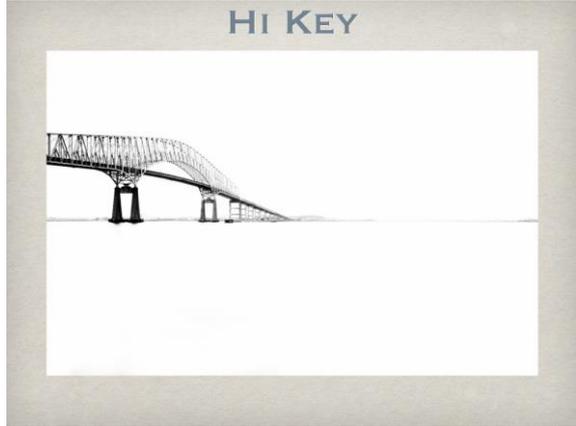


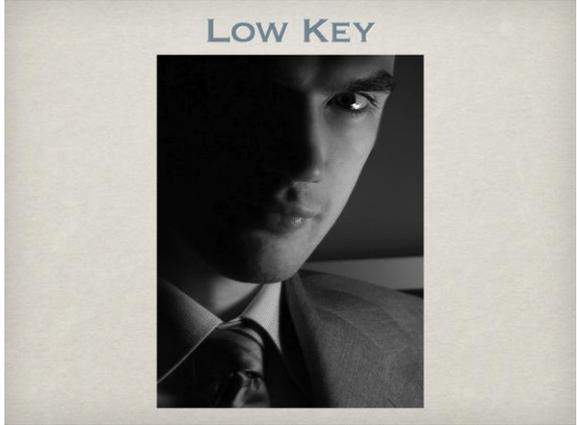
VARIAÇÃO DE ACORDO COM O PRÓPRIO EQUIPAMENTO



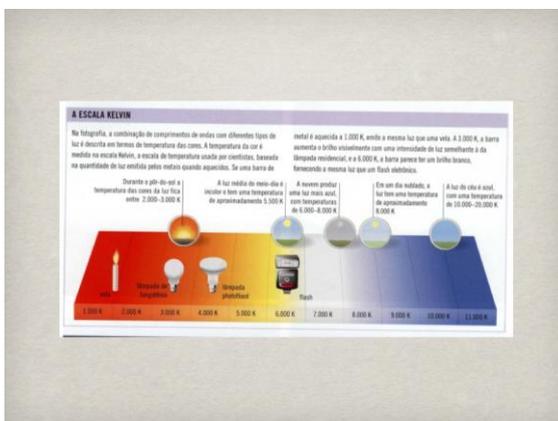
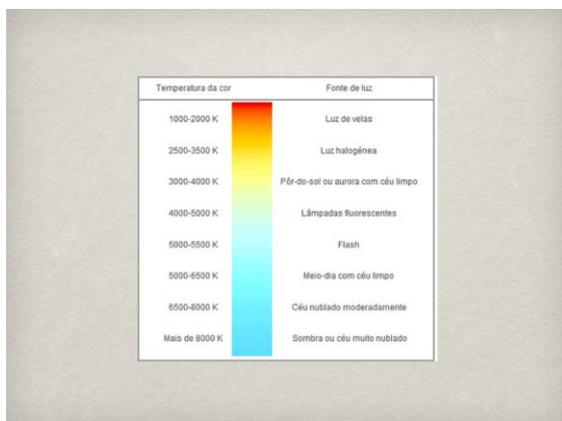
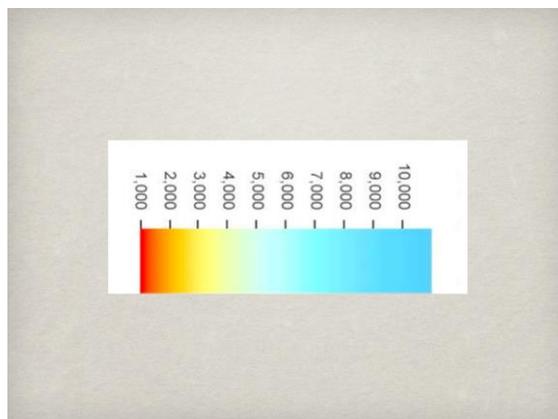
CONTRASTE



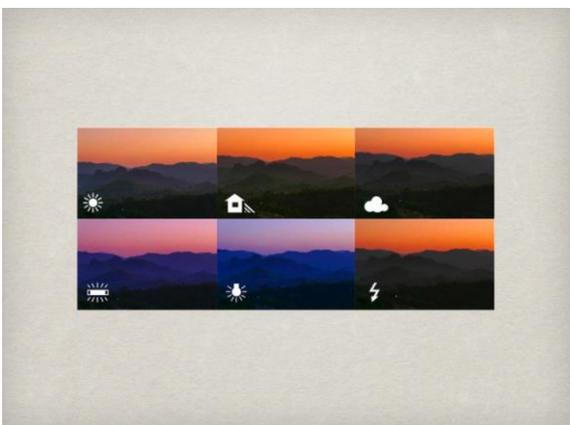
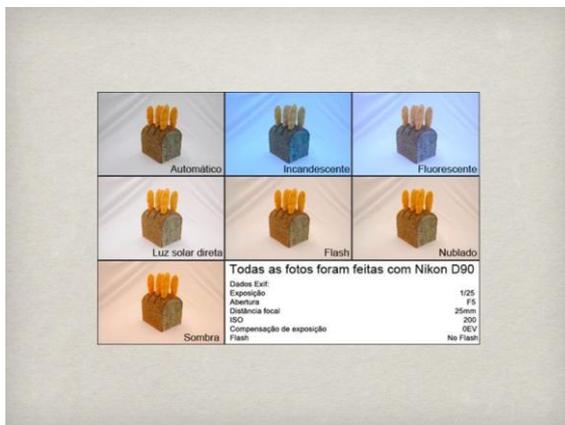




ANEXO D – SLIDES⁴¹ DA QUINTA OFICINA – BALANÇO DE BRANCO E TIPOS DE ARQUIVO



⁴¹ Arquivo pessoal de Fernando Jorge da Cunha Silva, professor de fotografia da Casa Amarela.



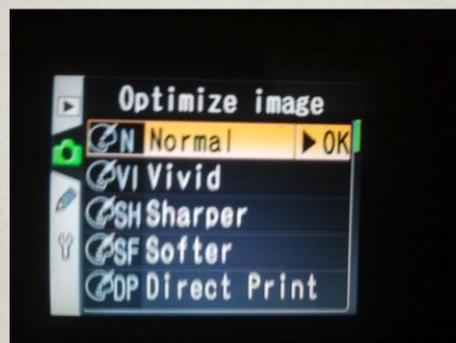
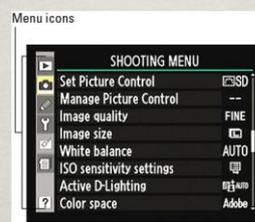
RESOLUÇÃO

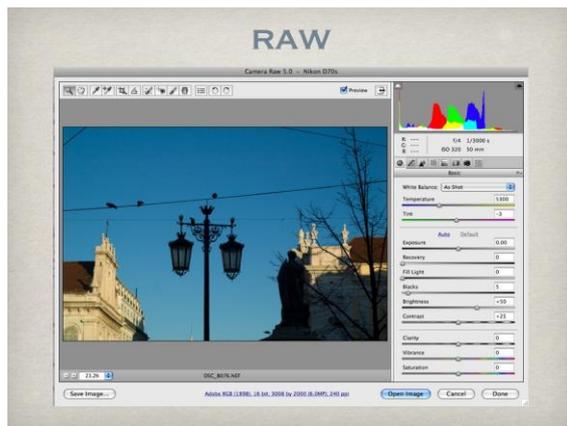
- Megapixels: 1 milhão de pixels



TIPOS DE ARQUIVOS DIGITAIS

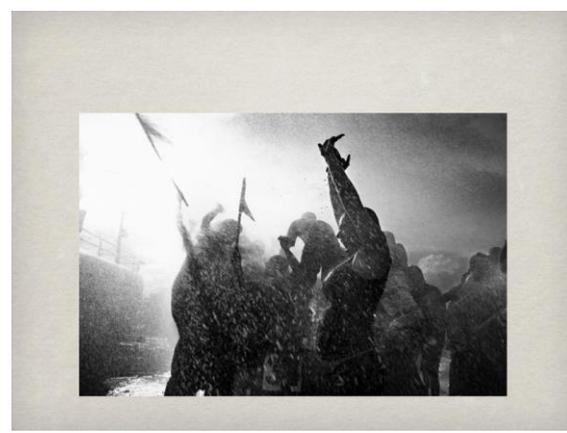
- Jpeg (.jpg)
- Tiff (.tif)
- Raw (.nef, .dng, .cr2, ...)





SEÇÃO “MOSTRE SEU RAW”

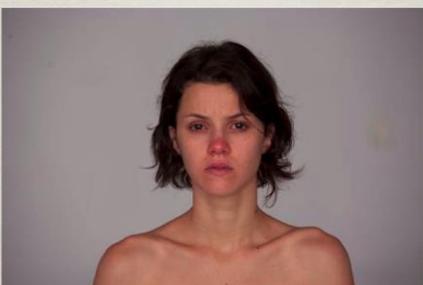
• www.olhave.com.br, blog do Alexandre Belém.



ALEXANDRE BELÉM



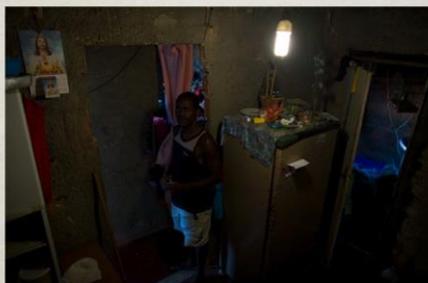
CIA DE FOTO



CLICIO BARROSO



COLETIVO GARAPA

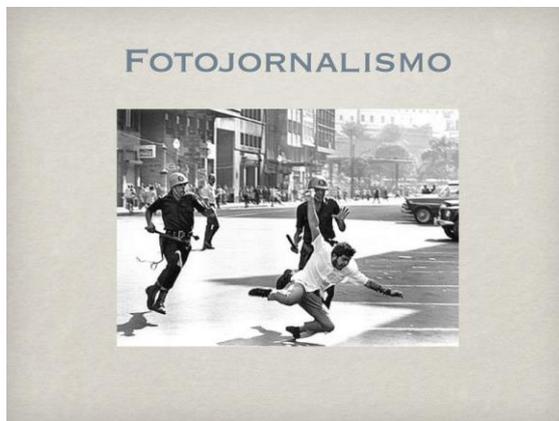
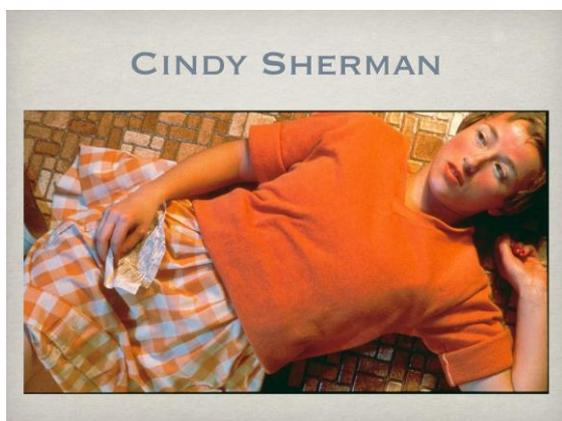
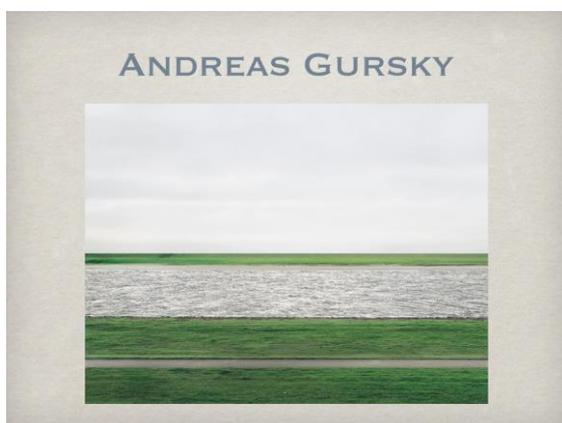
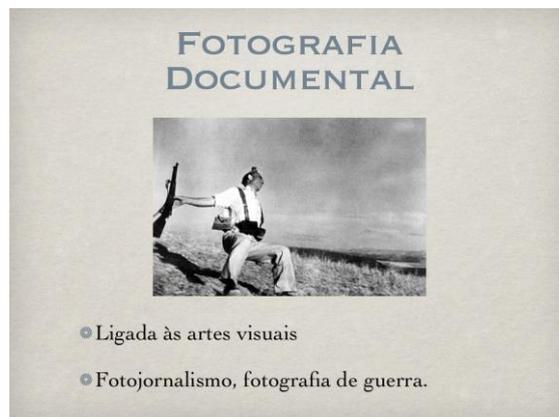


GUSTAVO PELLIZZON



TONI PIRES



ANEXO E – *SLIDES*⁴² DA SEXTA OFICINA – ÁREAS DE ATUAÇÃO

⁴² Arquivo pessoal de Fernando Jorge da Cunha Silva, professor de fotografia da Casa Amarela.

GUERRA



Nick Ut, 1972.

FOTOGRAFIA DE ESTÚDIO



• Moda, publicidade, books.

RETRATOS



ARQUITETURA E INTERIORES



PAISAGENS



NATUREZA



PAPARAZZI



CASAMENTO E EVENTOS



ANEXO F – SLIDES⁴³ DA SÉTIMA OFICINA: ÉTICA E MORAL

CONFLITOS ÉTICOS E MORAIS NO FOTOJORNALISMO

KEVIN CARTER



(1960-1994)



(1995)

• “Esperei cerca de vinte minutos para que o urubu abrisse as asas, mas isso não aconteceu. Fiz a foto e enxotei o urubu”.

• “Um homem ajustando suas lentes para tirar o melhor enquadramento de sofrimento dela talvez também seja um predador, outro urubu na cena.”

• “Tive que pensar visualmente. Estou me aproximando de um clique próximo de um cadáver e de uma poça vermelha. De seu uniforme cáqui e de uma piscina de sangue na areia. A face do homem morto é ligeiramente cinza. A coisa é visual. Mas, dentro de mim, alguma coisa grita ‘meu Deus’. Mas é hora de trabalhar. Lide com isso depois. Se não puder fazê-lo, saia do jogo”.

• “Eu estou depressivo... sem telefone... dinheiro para o aluguel... dinheiro para o sustento... dinheiro para dívidas... dinheiro!!!... Eu estou sendo perseguido pela vívida memória de matanças, cadáveres, cólera e dor... pela criança faminta ou ferida... pelos homens loucos com o dedo no gatilho, muitas vezes policiais, assassinos...”

⁴³ Arquivo pessoal de Fernando Jorge da Cunha Silva, professor de fotografia da Casa Amarela.



TIAGO BRANDÃO

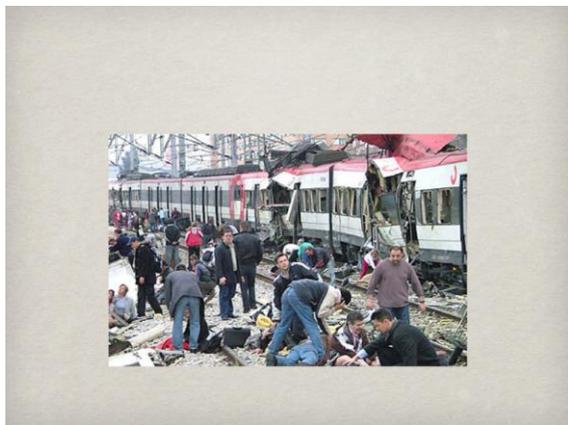
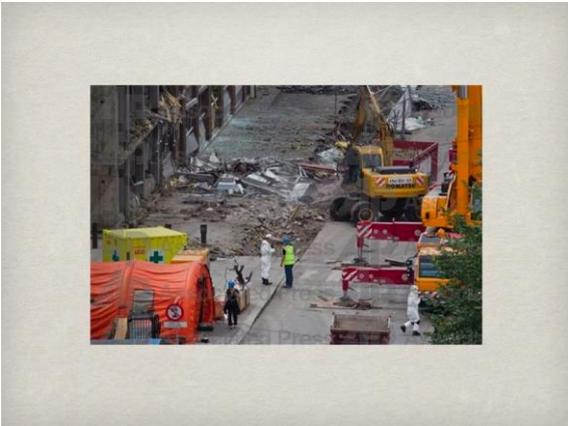


- "Foi muito rápido, questão de segundos. O garoto caiu, a mãe ficou desesperada na hora. O motorista que estava comigo foi ajudá-la. Outro rapaz que também estava perto foi ajudar, mas ela pulou logo".
- "Agi por instinto. Meu instinto de fotógrafo falou mais alto. Acho que não só o meu, o de qualquer fotógrafo naquela situação. Pouco depois, comecei a pensar, mas já tinha gente lá para ajudar (o motorista e o rapaz que passava pelo local). Além disso, eu não sei nadar".

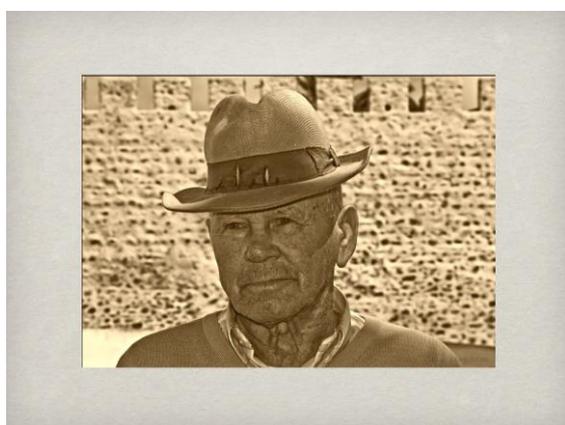
- "Eu acho que a gente tem um limite. Eu não deixaria que isso (o garoto se afogasse) acontecesse. Eu acho que a gente tem que saber o limite do trabalho. Foi coisa de 30 segundos. Se eu sentisse que o negócio ia ser grave mesmo, teria pulado."



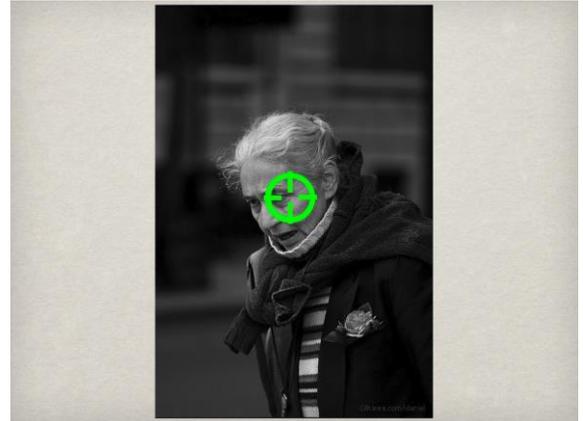
Winje Åjjord, Oslo, 2011.



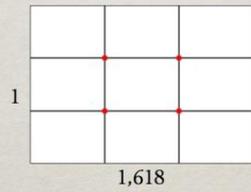


ANEXO G – *SLIDES*⁴⁴ DA OITAVA OFICINA: COMPOSIÇÃO

⁴⁴ Arquivo pessoal de Fernando Jorge da Cunha Silva, professor de fotografia da Casa Amarela.

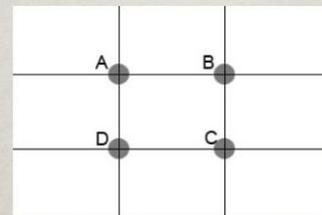


PROPORÇÃO ÁUREA



- 1:1,618
- Retângulo áureo

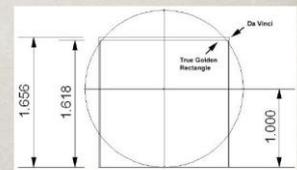
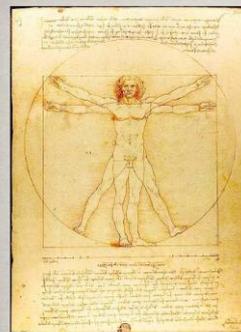
PONTOS ÁUREOS- REGRA DOS TERÇOS

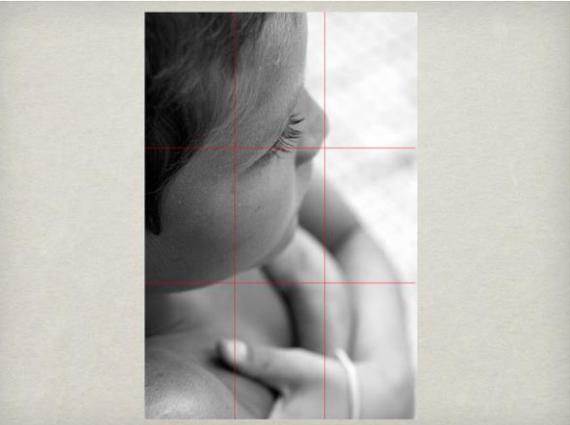
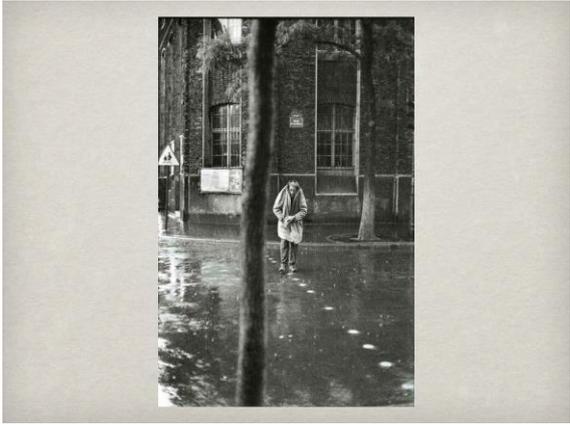
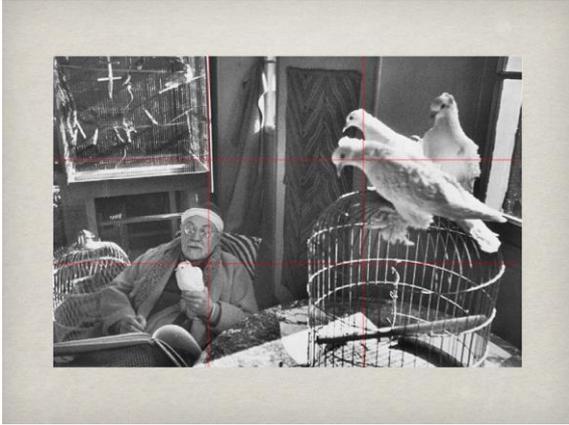


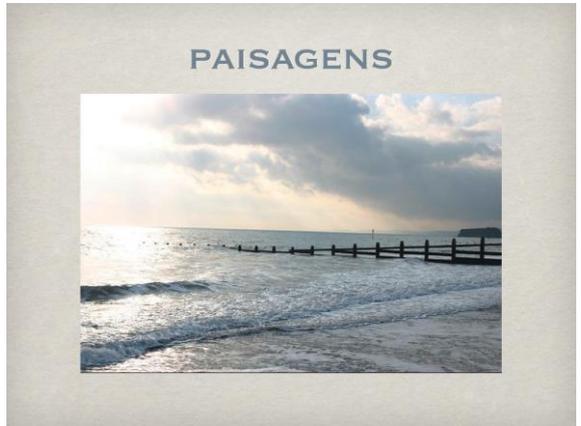
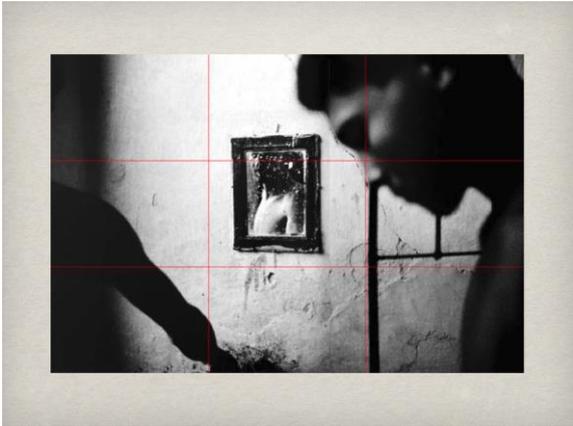
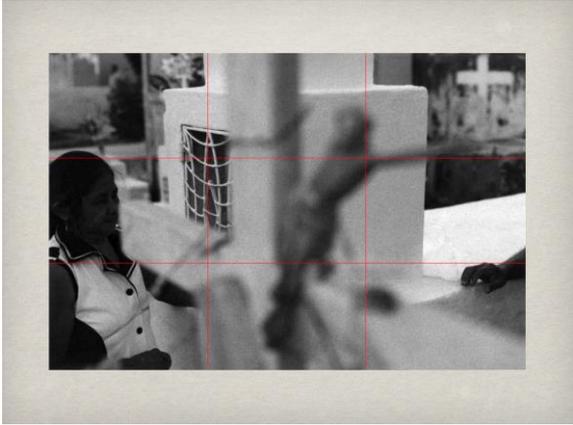
NEGATIVO 35MM

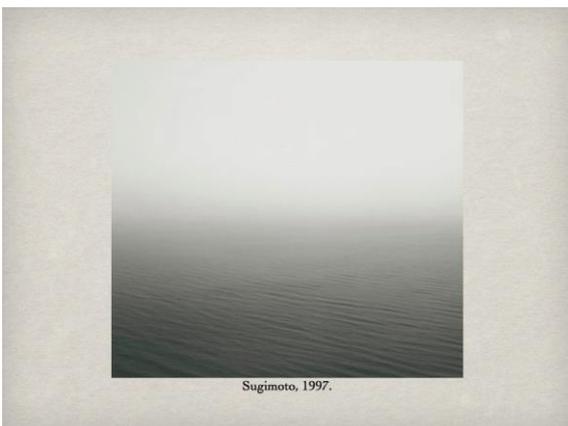


Logo, 36:24= 1,5





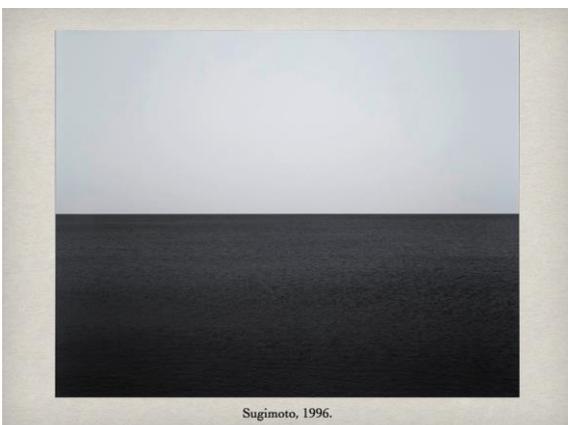




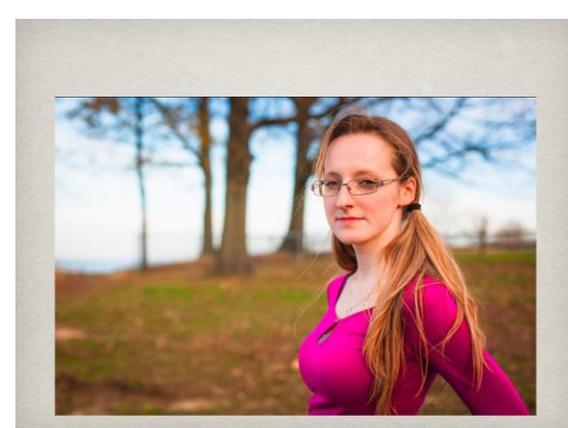
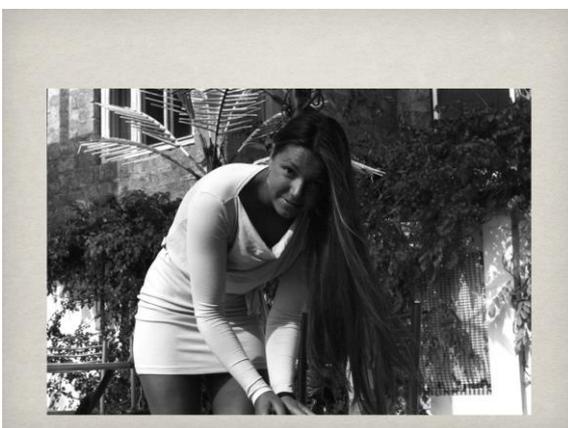
Sugimoto, 1997.

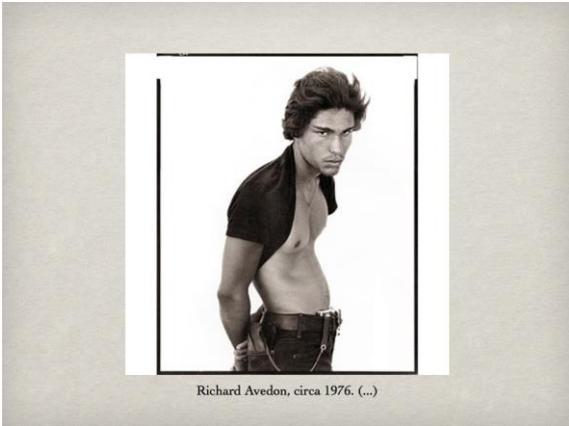


Sugimoto, 1990.

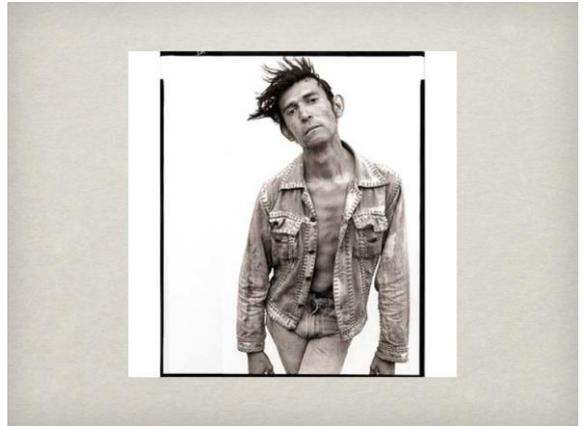


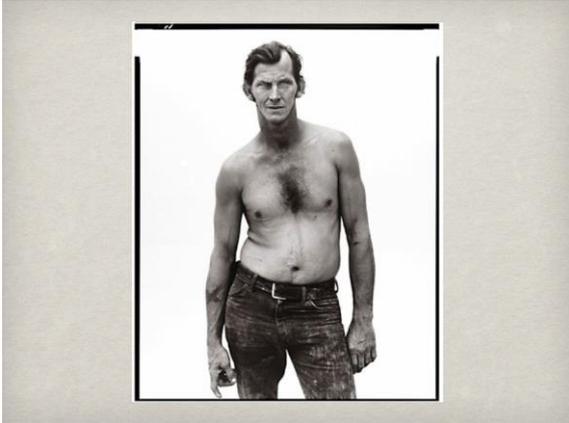
Sugimoto, 1996.



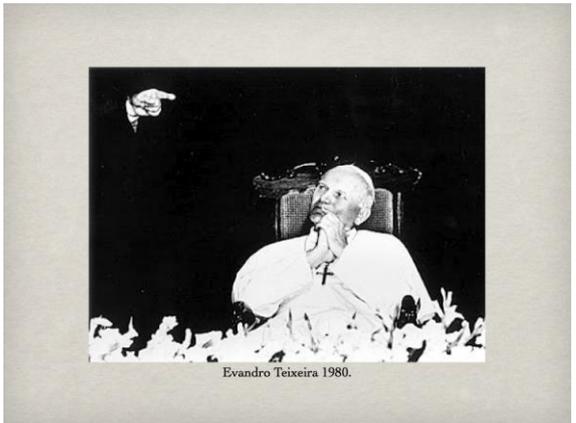


Richard Avedon, circa 1976. (...)

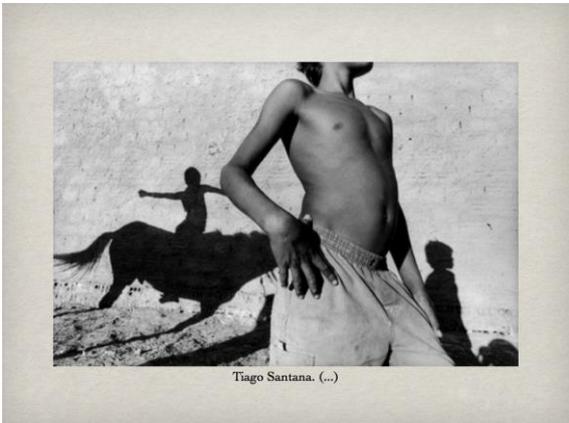




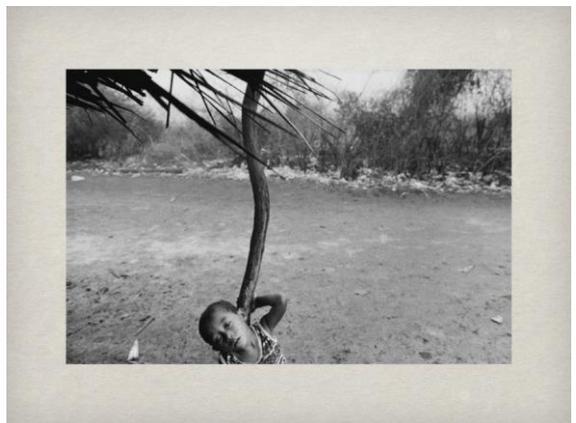
Annie Leibowitz, 2009.



Evandro Teixeira 1980.



Tiago Santana. (...)

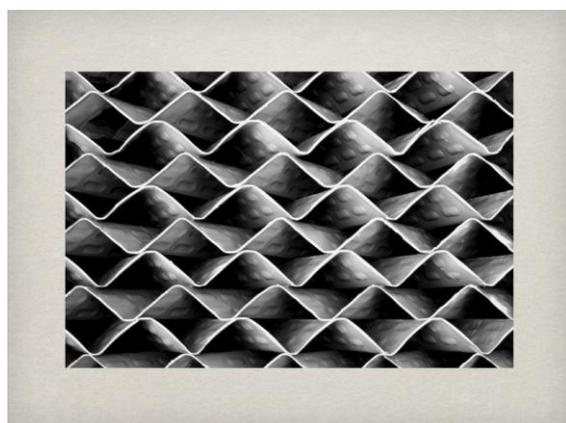
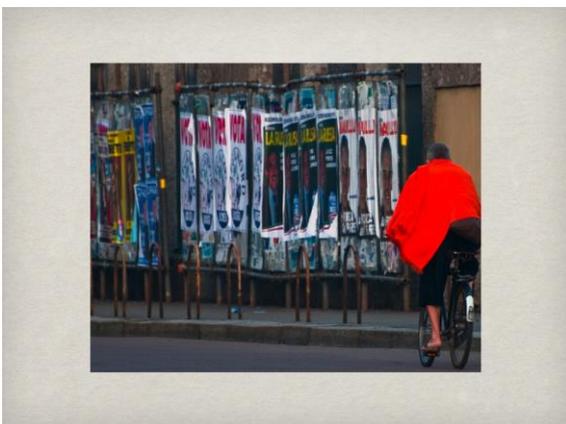
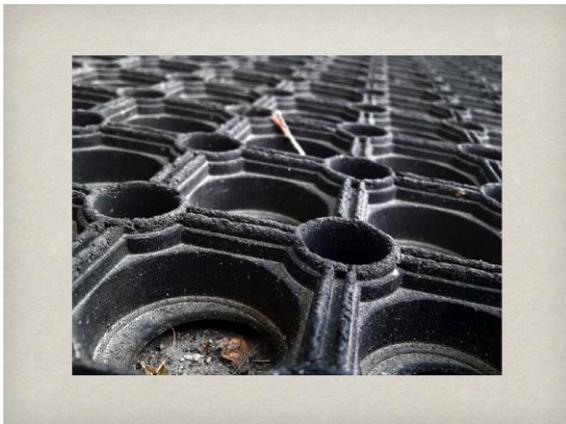


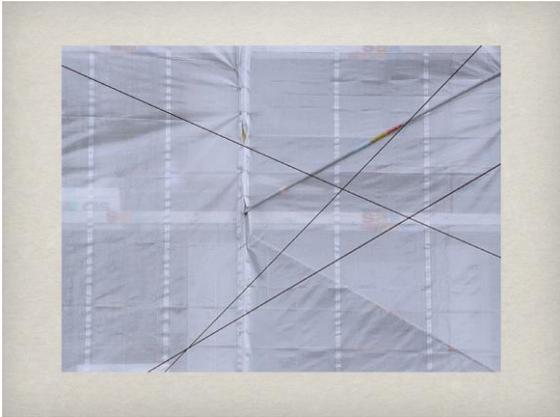
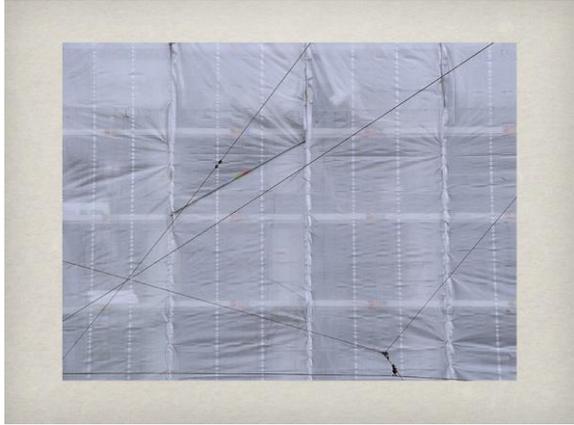
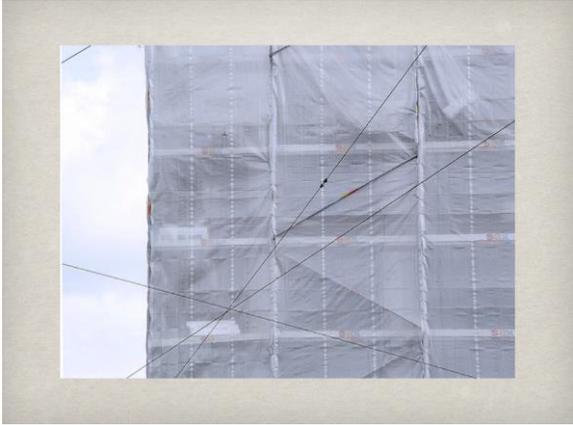


PLANOS FOTOGRÁFICOS

a) Plano General b) Plano Americano c) Plano Medio d) Plano Medio Corto e) Primer Plano
f) Primerísimo Primer Plano g) Plano Detalle

(Extraído de albertoclaveriafoto.com.br)







ANEXO H – FOTOGRAFIAS DA EXPOSIÇÃO PRODUZIDAS PELOS PARTICIPANTES
ENVOLVIDOS NA PESQUISA

Título: O Sagaz

Crédito: Sujeito 1



Título: Olhar fixo para o horizonte

Crédito: Sujeito 2



Título: O brilho de um simples olhar

Crédito: Sujeito 3

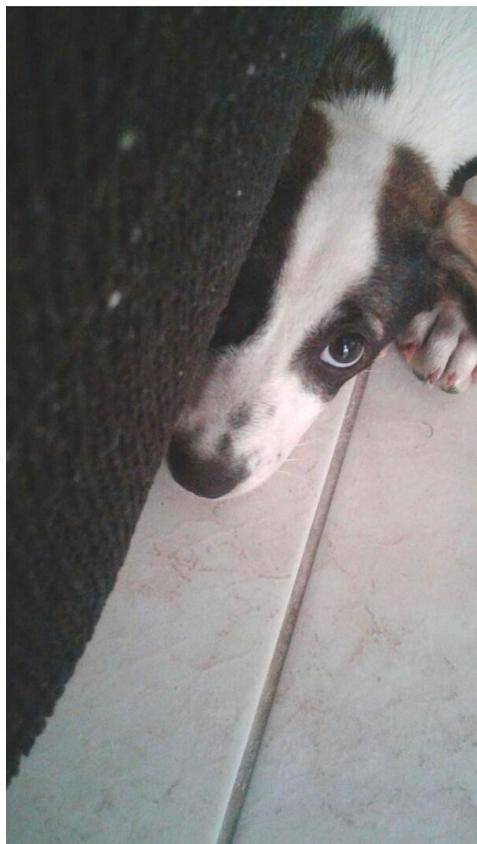


Título: O paraíso que muita gente não consegue ver!

Crédito: Sujeito 4



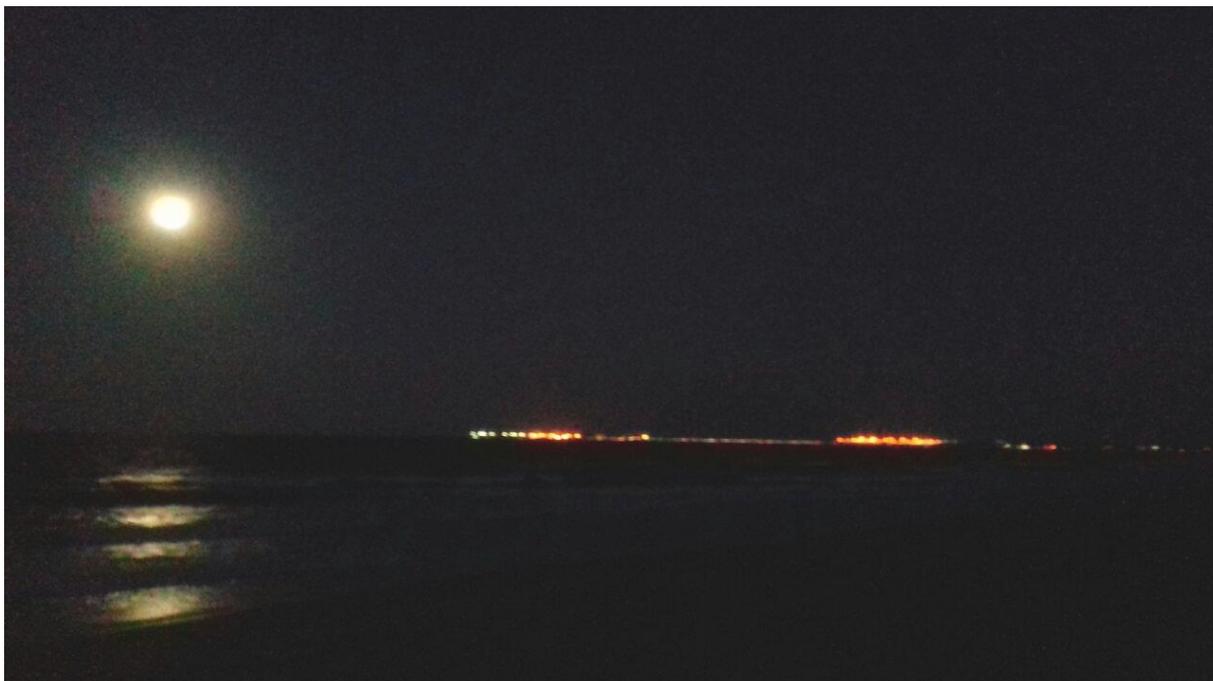
Título: Parece um anjo, mas é um capeta!
Crédito: Sujeito 5



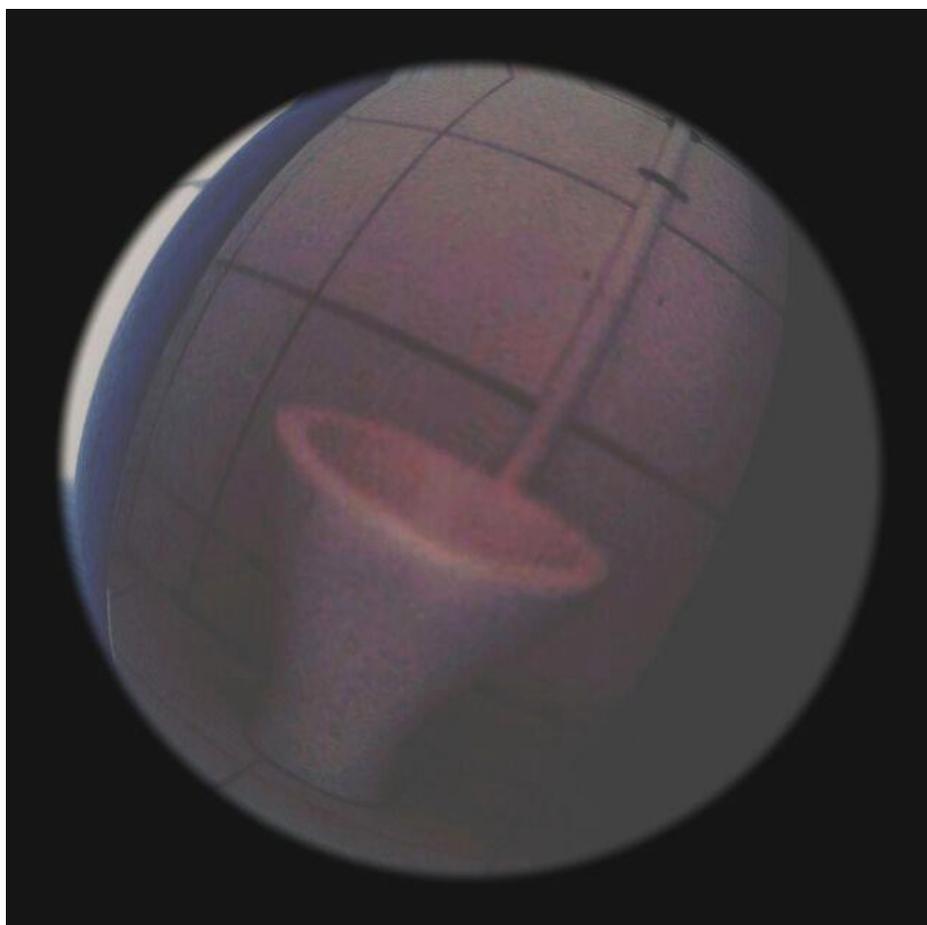
Título: A esperança são as flores
Crédito: Sujeito 6



Título: A Beleza do Mar
Crédito: Sujeito 7



Título: Imagem Privada
Crédito: Sujeito 8



Título: Uma imagem mostra mais que uma amizade de 10 anos
Crédito: Sujeito 9



Título: Natal
Crédito: Sujeito 10



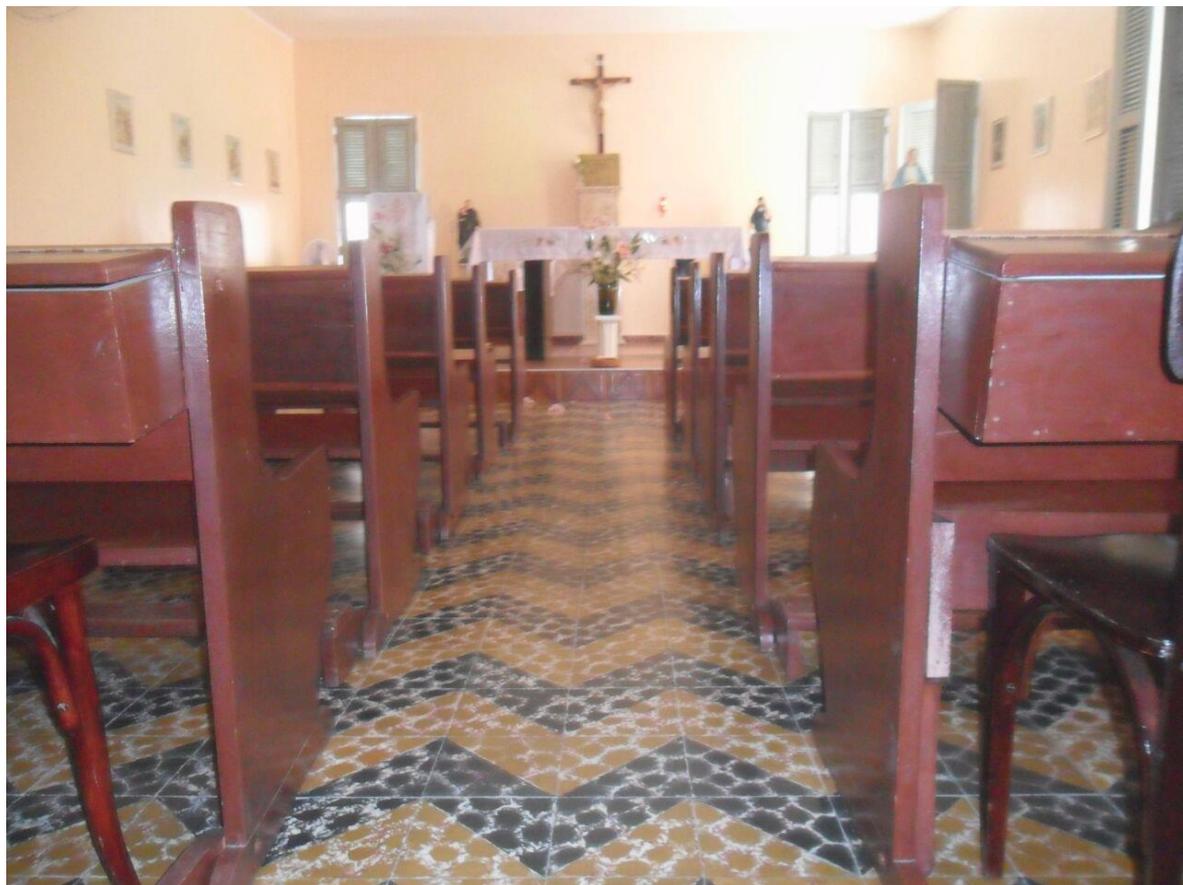
Título: Viva a gataria!
Crédito: Sujeito 11



Título: A beleza das plantas
Crédito: Sujeito 12



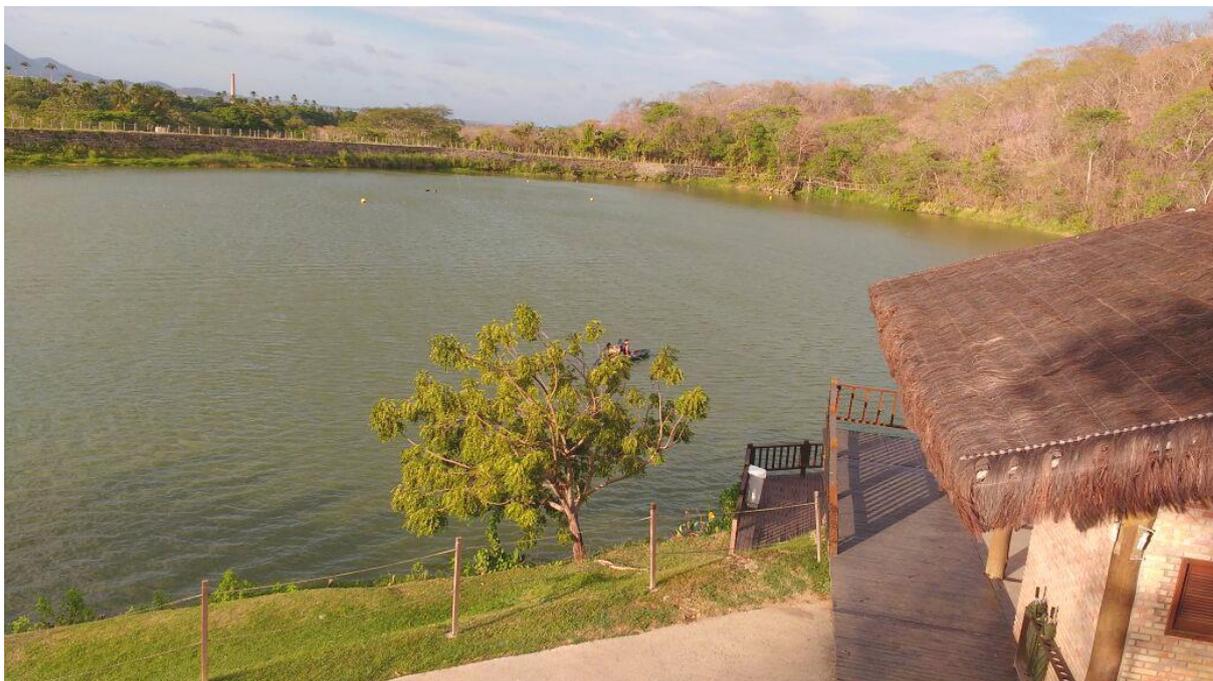
Título: Capela E.E.F.M. Patronato Sagrada Família
Crédito: Sujeito 13



Título: Céu Tropical
Crédito: Sujeito 14



Título: Paraíso
Crédito: Sujeito 15



Título: Na luz do dia
Crédito: Sujeito 16



Título: O vôo da vida
Crédito: Sujeito 17



Título: Algum dia as flores irão murchar, mas não, hoje não!
Crédito: Sujeito 18



Título: Contemplar as maravilhas do céu é o melhor alimento para a alma!
Crédito: Sujeito 19



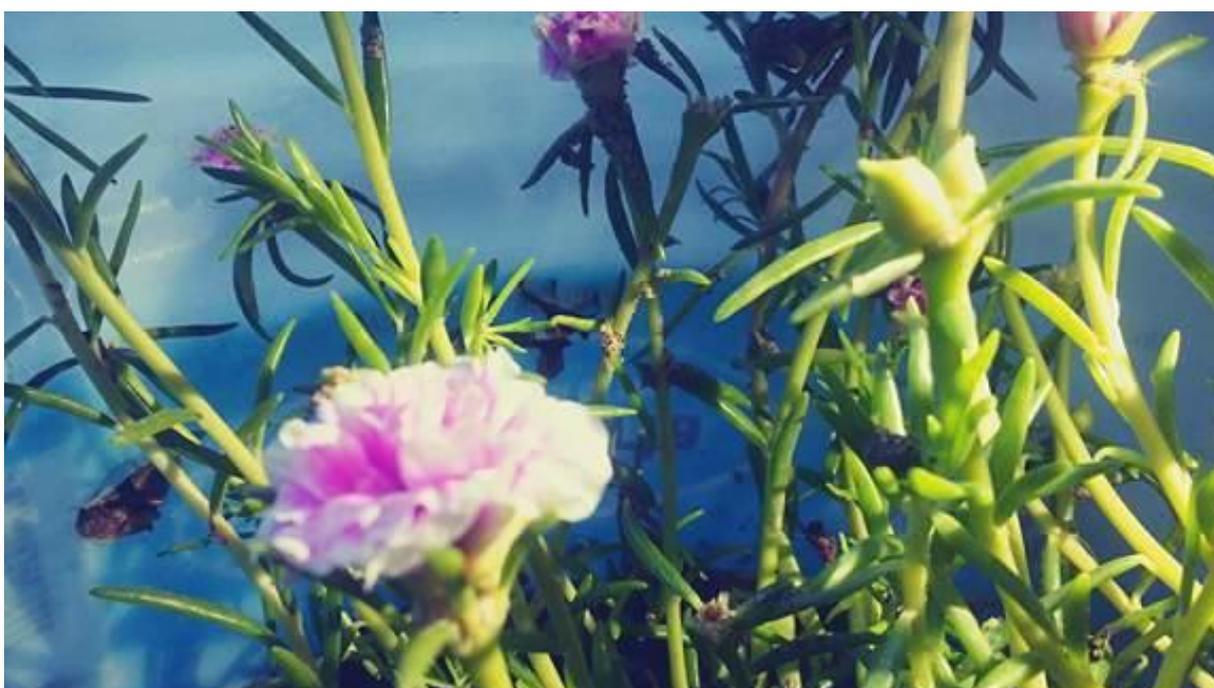
Título: Vendo o mundo com outros olhos!
Crédito: Sujeito 20



Título: As rainhas das flores e sua corte
Crédito: Sujeito 21



Título: O belo no simples
Crédito: Sujeito 22



Título: Plante mais esperança!
Crédito: Sujeito 23



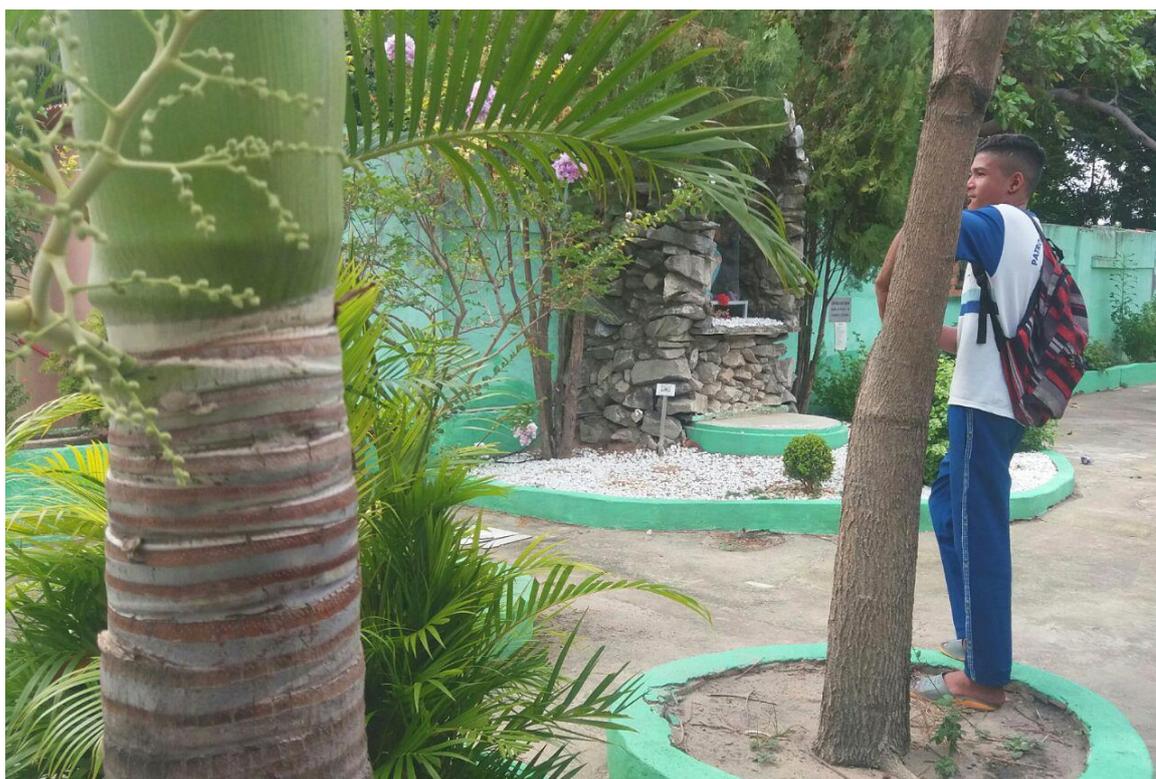
Título: Uma nuvem solitária
Crédito: Sujeito 24



Título: Santa de Rosas
Crédito: Sujeito 25



Título: A flor do meu jardim!
Crédito: Sujeito 26



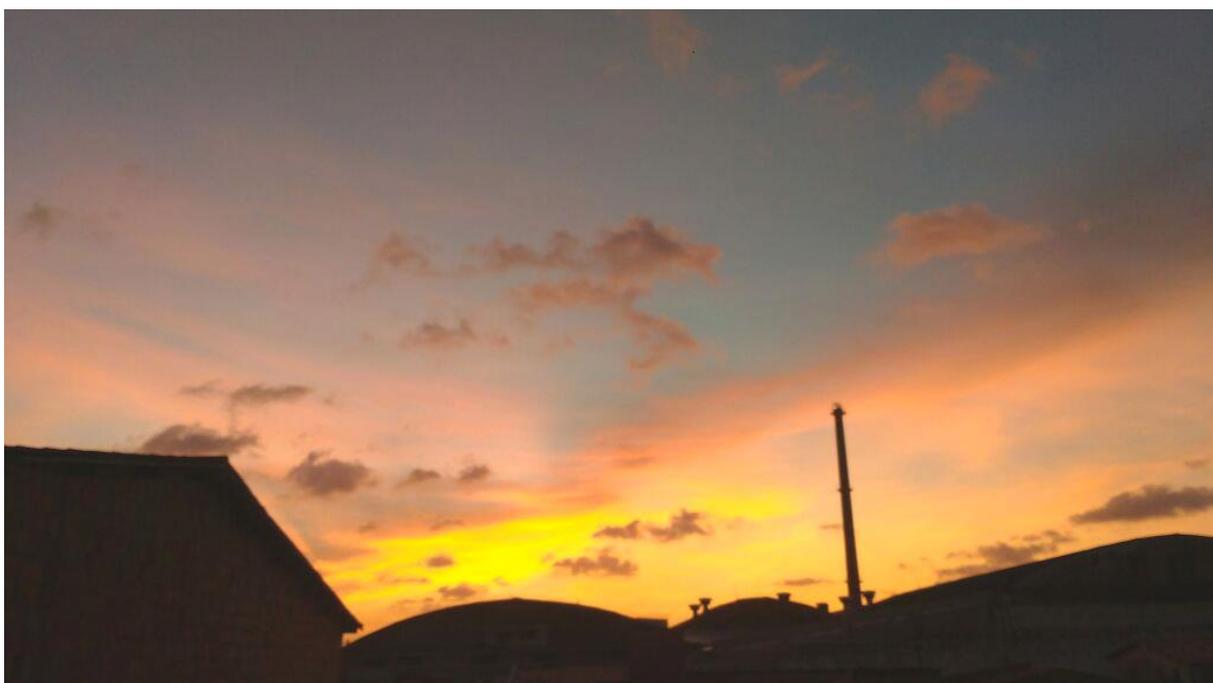
Título: A natureza nos oferece felicidade através de lugares magníficos... é preciso apenas parar e olhar!

Crédito: Sujeito 27



Título: No imenso céu se escondem várias cores... e, ao entardecer, o brilho do sol as desperta

Crédito: Sujeito 28



Título: Flores Maravilindas
Crédito: Sujeito 29



Título: Furacão de palavras
Crédito: Sujeito 30

