

**A FOTOGRAFIA COMO OBJETO DE COMPREENSÃO TEXTUAL NO LIVRO
DIDÁTICO**

EDUARDO DOS SANTOS LOPES OLIVEIRA

**A FOTOGRAFIA COMO OBJETO DE COMPREENSÃO TEXTUAL NO LIVRO
DIDÁTICO**

EDUARDO DOS SANTOS LOPES OLIVEIRA

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria de Lourdes Zizi Trevisan Perez

370
O48f

Oliveira, Eduardo dos Santos Lopes

A fotografia como objeto de compreensão textual no livro didático / Eduardo dos Santos Lopes Oliveira. – Presidente Prudente, 2015.

93 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2015.

Bibliografia

Orientadora: Maria de Lourdes Zizi Trevizan Perez

1. Educação Fundamental II. 2. Leitura de Fotografia. 3. Livro Didático. 4. Semiótica e Ensino de Linguagens. I. Título.

EDUARDO DOS SANTOS LOPES OLIVEIRA

**A FOTOGRAFIA COMO OBJETO DE COMPREENSÃO TEXTUAL NO LIVRO
DIDÁTICO**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 26 de junho de 2015

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Zizi Trevizan Perez
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE
Presidente Prudente - SP.

Prof^a. Dr^a. Renata Junqueira Souza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP
Presidente Prudente – SP.

Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Salum Moreira
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE
Presidente Prudente - SP.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe, Antônia dos Santos, responsável pelo que sou e pelo caráter que adquiri e para meu pai, homem que prova, diariamente, que a dificuldade é uma sombra que é eliminada quando deixamos entrar um pouco de luz. Dedico, também, àquelas pessoas que escutam música e apreciam a beleza de uma fotografia; gente assim é iluminada por Deus e traz mais luz para a vida cotidiana, tão caótica! À Maeda, pela luz e pelo “flow”!

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Ser maior que rege toda a vida na terra, a meus pais, pela paciência e compreensão; aos músicos da minha banda, que aturaram minha falta de humor e preocupação.

A minha orientadora, por sua riqueza espiritual e iluminada pelo saber, que me manteve nos trilhos do pensamento semiótico, nos momentos de dispersão teórica.

Porque sou do tamanho do que vejo e não do tamanho da minha altura.

(Alberto Caeiro)

RESUMO

A fotografia como objeto de compreensão textual no livro didático

A presente pesquisa, de natureza qualitativa (de cunho bibliográfico e documental), teve como objetivo analisar os procedimentos metodológicos propostos em um Livro Didático do 9º Ano da Educação Fundamental (II), para a compreensão textual da fotografia, em aulas de leitura. Para tanto, foi efetuada uma Análise Documental, tendo como aporte teórico os conceitos e as representações da leitura da linguagem visual, destacados na filosofia ideológica do signo, de Peirce, Bakhtin, Barthes e outros estudiosos. Os resultados obtidos apontaram para uma inadequação e incompletude das práticas de leitura da fotografia, sugeridas no Livro analisado.

Palavras-chave: Educação Fundamental II, Semiótica e Ensino de Linguagens, Leitura de Fotografia, Livro Didático,

ABSTRACT

The photography as an object of textual comprehension in schoolbook

The present research, of qualitative nature (bibliographic) had as objective analyze the methodologic procedures proposed from a didactic book of 9^o year of elementary school (II), for the textual comprehension of photography in literature class. For both, it was made a documental analysis, with teoric support of the representation of visual language reading, bolded on the ideologic filhosophy of sign, of Peirce, Bakhtin, Barthes and others studiers. The results gained point out an inadequacy and incomplete from photography reading practice, suggested on the analyzed book.

Keywords: Elementary Educacion, Semiotic and Language Teaching, Reading of Photography, Schoolbook

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Apresentação do Objeto da Análise Documental: Unidades Conteudísticas do Livro Didático.....	39
QUADRO 2 - Apresentação dos Três Níveis de Constituição da Leitura Propostos pelo Livro Didático.....	44
QUADRO 3 - Relação dos Discursos Fotográficos Seleccionados como Objetos da Análise Documental.....	47
QUADRO 4 - Procedimentos de Leitura a Serem Realizados pelos Estudantes na Escala dos Níveis de Leitura do PISA.....	58

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	Capa do livro Terra , de Sebastião Salgado (1997).....	16
FIGURA 2 -	Procedimentos de Compreensão Textual da Foto inserida no Capítulo 1 Unidade 1– “Desvendando Contos” - “Para começo de conversa”.....	49
FIGURA 3 -	Procedimentos de Compreensão Textual da Foto inserida no Capítulo 1 Unidade 1 – “Desvendando Contos” - “Prática de leitura”.....	62
FIGURA 4A -	Procedimentos de Compreensão Textual da Foto inserida no Capítulo 2 – “As várias faces do preconceito” - “Agora leia essa notícia”.....	76
FIGURA 4B -	Procedimentos de Compreensão Textual da Foto inserida no Capítulo 2 – “As várias faces do preconceito” = “Reflexão sobre a língua”.....	77
FIGURA 5 -	Procedimentos de Compreensão Textual da Foto inserida no Capítulo 2 – “As várias faces do preconceito” = “Reflexão sobre a língua”.....	82

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS NECESSÁRIOS AO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	21
1.1 As teorias semióticas e suas contribuições para a compreensão textual da fotografia	21
1.2 A importância da análise documental de livros didáticos para a...avaliação dos procedimentos sugeridos para compreensão da fotografia	29
2 O CONTEXTO DA PESQUISA: APRESENTAÇÃO DESCRITIVA DO OBJETO DIDÁTICO SELECIONADO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL	37
3 ANÁLISE SEMIÓTICA DOS DADOS OBTIDOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL, REFERENTES A PROCEDIMENTOS SUGERIDOS PARA A COMPREENSÃO TEXTUAL DA FOTOGRAFIA	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	91

INTRODUÇÃO

Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada. [...]
Que não são, embora sejam.
Que não falam idiomas, falam dialetos.
Que não praticam religiões, praticam superstições.
Que não fazem arte, fazem artesanato.
Que não têm cultura, têm folclore.
Que não têm cara, têm braços.
Que não têm nome, têm número.
Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local.
Os ninguéns que custam menos que a bala que os mata. (GALEANO, 2002, p. 42).

É com essa mensagem de crítica contundente à sociedade das desigualdades sociais e culturais, que a tentativa de estimular uma nova maneira de se trabalhar com as linguagens diversas, em salas de aula da Educação fundamental II, se edificou nesta pesquisa.

Os jovens sentem a escola desapropriada, uma vez que, quando os mesmos desejam usar a biblioteca, muitas vezes, são impedidos, por considerarem que eles irão “rasgar” os livros e dicionários; quando necessitam ou querem usar a sala de informática, se deparam com uma certa burocracia para poderem utilizar um tempo estimado na internet; quando levam bolas de futebol para a escola, já que as utilizadas nas unidades escolares não são boas; e até se surpreendem ao terem a “pelota” tomada pelo inspetor.

Dessa maneira, o aluno não tem sido estimulado para valorizar o espaço escolar. E o mais preocupante é que o que ocorria antes no âmbito do uso dos espaços da escola, também ocorre ainda hoje, nas restrições de conteúdos estudados, que fazem com que os alunos não se interessem mais pelo que está sendo ensinado na escola; e é aí que eles começam, realmente, a ser os “donos de nada”, ou seja, “os ninguéns”, como aponta Galeano, na citação transcrita na abertura desta introdução

Para Linhares (2011, p.18) tal desapropriação escolar faz com que os jovens se tornem:

Desassistidos pelo Estado, verdadeiras “micronações” [...], organizando-se com leis próprias e normas de sobrevivência, em que marginalidade, populismo e violência convivem e ameaçam a sociedade oficial.

Partindo deste pressuposto, o discente ingressa nas condições já apontadas do desassistido, ou seja, assume o senso comum do populismo e adere à instrução superficial, efêmera, deixando de lado o aspecto reflexivo do seu aprendizado que deveria ser estimulado nas escolas.

Assim, além de os alunos não terem a liberdade e o acesso à aprendizagem das diferentes linguagens do mundo contemporâneo, acabam presos a um ensino restrito, centrado na abordagem única das regras da língua. As próprias aulas, carregadas de conteúdos gramaticais, fogem de seus cotidianos, tornando-os usuários de dialetos limitados, como o discurso que ouvem em casa e o discurso que ouvem na escola. Às vezes, usos diferentes, presentes nas mais diversas linguagens (verbais e não verbais) nem chegam a lhes ser apresentados nos bancos escolares ou lhes são colocados de forma inadequada, sobretudo pelos livros didáticos adotados.

Em razão do exposto, o tema-título **“A Fotografia como Objeto de Compreensão Textual no Livro Didático”** se fez pertinente, para o objetivo de verificarmos se o Livro Didático, utiliza na Educação Fundamental II (9º Ano), está utilizando procedimentos metodológicos adequados para a compreensão textual da fotografia, nas aulas de leitura dessa modalidade discursiva, para formação de um leitor completo. É necessário explicitarmos, aqui, que o desempenho completo do leitor se refere à sua competência leitora de analisar, tanto a natureza documental (histórica), como a natureza estética (artística) das fotos, inseridas como objetos de leitura, nos materiais didáticos. Para essa verificação, foi efetuada uma pesquisa, qualitativa, de cunho bibliográfico com inclusão de análise documental de um Livro Didático selecionado especificamente para esse estudo.

A fotografia, por ser um texto de natureza documental, e, ao mesmo tempo, estética, exige do leitor um ato produtivo de reconhecimento dos mecanismos estratégicos e técnicos de sua produção cultural e artística, para desenvolvimento da competência leitora de seus leitores/receptores.

Assim, partimos, nesse estudo, da hipótese de que o livro didático do ensino fundamental II propõe uma abordagem metodológica de leitura das diferentes linguagens visuais de maneira limitada, superficial; no caso do ensino de leitura da fotografia, pressupõe-se que se infere uma abordagem do conteúdo literal das fotos e não uma identificação das relações significativas estabelecidas pela linguagem criada, em relação à natureza dupla desse modelo textual (natureza histórica e natureza estética). Em outros termos, a vivência docente as

observações diárias (do pesquisador) sobre os modos de ensino de leitura da linguagem visual, propostos no Livro Didático, do ensino fundamental, já vinham intrigando o autor desse estudo, conduzindo-o ao interesse científico de desenvolvimento dessa pesquisa para a verificação intencionada.

Para tanto, foram utilizados referenciais teóricos da semiótica norte-americana de Peirce (2010), da pesquisadora dos conceitos peirceanos, Santaella (1996, 2005), da semiótica francesa de Barthes (1984) e da semiótica russa de Bakhtin (1997).

Outros autores contribuíram, igualmente, na pesquisa bibliográfica desenvolvida, para abordagem da relevância, na escola, da investigação qualitativa, (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LUDKE; ANDRÉ, 1986; BAUER; GASKELL, 2002; GATTI, 2007).

O referencial teórico apontado constituiu o suporte epistemológico inicial para a realização do estudo e, à medida que a pesquisa foi se desenvolvendo, foram acrescentados outros estudiosos do conteúdo e da linguagem do discurso fotográfico¹, bem como outros teóricos sobre o livro didático, sobre o processo da leitura, sobre a formação profissional para o ensino de textos artísticos e históricos como a fotografia. Assim, nessa parte introdutória do estudo, fizemos uma breve apresentação das principais teorias contributivas para o enfoque epistemológico da pesquisa.

Consideramos que, pelos estudos semióticos, é relevante o estudo do texto fotográfico na sala de aula, uma vez que o mesmo nos permite enfatizar uma subjetividade impregnada de marcas históricas e sociais. A foto é, portanto, um texto, um discurso. Possui elementos da narrativa, possui personagens, possui enredo, possui um foco narrativo bem peculiar – que depende da cultura de quem clica – e do seu ponto de vista ideológico-cultural. Quem pode afirmar que as fotos de Sebastião Salgado, no livro intitulado **Êxodos** e em sua outra obra denominada **Terra**, não são textos? Quem poderia afirmar que uma fotografia não expressa um sentimento? E mais, que também não estabelece o diálogo com o seu interlocutor?

¹ Com apoio em REIS, Carlos e LOPES, Ana Cristina M. **Dicionário da teoria narrativa**. São Paulo, Ática, 1988 – utilizamos, neste estudo, a designação de “texto” e/ou “discurso” fotográfico (não limitado, portanto, às fronteiras do texto verbal) e sinônimo do processo de transformações de quaisquer sistemas de sinais em sistemas socio-semióticos de signos.



Figura1: Capa do Livro **Terra** de Sebastião Salgado (1997)

A foto acima, feita por Salgado (1997), faz com que seja possível perceber o olhar da criança – verde ou azul – ofuscado, intencionalmente, pela foto em preto e branco; nota-se ,aí, um possível foco narrativo feito de maneira objetivada por Salgado; o ângulo em plano fechado, restrito apenas ao rosto, também denota um posicionamento textual que tem por objetivo mostrar a realidade dentro do contexto subjetivo da garota, o que implica tradução simbólica de tristeza e sentimentos congêneres.

Para Dubois (2003), toda fotografia carrega consigo uma história. Basta olhar para uma delas, que é possível refletir sobre a trajetória percorrida e situá-la em, pelo menos, três estágios bem definidos que marcaram sua existência.

O autor explica que, a princípio, houve uma intenção para que a fotografia existisse. Ela pode ter partido do próprio fotógrafo, motivado a registrar um determinado fato ou uma terceira pessoa que o incumbiu da tarefa.

Em decorrência desta intenção teve lugar o segundo estágio: o ato do registro que deu origem à materialização fotográfica. Finalmente, o terceiro estágio: os caminhos percorridos por esta fotografia, as vicissitudes por que passou, as mãos que a decidiram, os olhos que a viram, as emoções que despertou, os porta-retratos que a emolduraram, os porões e sótãos que a enterraram, as mãos que a salvaram. Neste caso seu conteúdo se manteve, nele o tempo parou. As expressões ainda são as mesmas. Apenas artefato no seu todo, envelheceu. (DUBOIS, 2003, p.29)

Assim se destaca a situacionalidade da origem de uma foto (KOSSOY, 2003; BARTHES, 1984); esta não constitui algo isolado e sim compartilhado; não depende somente daquele fotógrafo, mas, sim, daquele que a

vê, dos lugares da cultura e da história que ela carrega em si mesma. Fotografia é linguagem, portanto, é texto, implica comunicação social entre sujeitos históricos.

Dessa maneira, fica claro que a própria natureza sociocultural da expressão fotográfica pode fazer com que os estudantes despertem para o ato da sua leitura.

Para Gastaldini (2007), a fotografia não é apenas um exercício das técnicas, mas, sim, estabelece uma relação sincrônica e diacrônica entre a técnica e a prática social; ou seja, para o autor, o fato de o leitor dominar os elementos técnicos da fotografia (que influenciam na luminosidade, ângulo e qualidade fotográfica) não é, por si mesmo, uma garantia de uma boa visão fotográfica.

Da mesma forma que o domínio de um idioma não garante a um revisor o exercício pleno da literatura, podemos depreender que o diferencial do fotógrafo não é saber o tempo e os tempos na fotografia e escrever com a luz, mas sim utilizar a narrativa fotográfica enquanto suporte para emitir a sua opinião sobre o mundo. (GASTALDINI, 2007, p.7-8)

Considerada essa complexidade da natureza sincrônica e diacrônica da fotografia, é importante observarmos os procedimentos da compreensão textual dessa modalidade de linguagem no Livro Didático que foi proposto, na escola, desde o século XVI, como uma fonte principal de conhecimento. Hoje, no entanto, segundo Buffa (2010, p.26) o livro didático não é tão apropriado, pois segmenta e direciona o ensino apenas para um limite de cognição:

O livro didático será, pois, o grande recurso para a educação padronizada. O livro didático surge visceralmente ligado à educação que a burguesia emergente propõe para difundir sua visão do mundo. E, com o livro didático, ficam dados, desde já, os limites epistemológicos da escola para todos." (BUFFA, 2010, p.26)

Essa visão crítica de Buffa sobre o livro didático (como parâmetro de estabelecimento dos "limites epistemológicos da escola") ganha importância nessa pesquisa, pois acreditamos que a fotografia constitua uma rica possibilidade de recepção prazerosa, permitindo a valorização da leitura em sala de aula, como prática cultural; conceituação esta (de leitura) que aparece, em destaque, nos estudos semióticos de embasamento da pesquisa (PEIRCE, BAKHTIN, BARTHES). Tal experiência propiciada pela leitura da fotografia, enquanto prática cultural, pode ser ilustrada, de maneira mais eficaz, pelo tempo "cairós", definido por Almeida (2009) como tempo da intensidade produtiva; o mesmo autor também diz que o tempo "cairós" faz com que os alunos percebam que há um dinamismo

na escola, coisa percebida por eles (alunos), mas esquecida, muitas vezes, pelos docentes no manuseio com a leitura das diversas linguagens inseridas em livro didático.

A escola está impregnada de *cairós*. As vivências afetivas são as mais lembradas de nossa infância. Certamente muitas delas se passaram nos recreios, em um diálogo esclarecedor com um professor que ajuda a aprender o conteúdo, nos trabalhos em grupo, numa instigante experimentação científica ou na exposição dos trabalhos. Os alunos também experimentam esse tempo quando ficam olhando para o infinito, como que distraídos, com o rosto entre as mãos, sonhando com a princesa ou o príncipe dos seus sonhos - ou imaginando uma viagem ao mundo medieval, às geleiras dos Andes ou ao deserto de Calahari. Com os professores, não é diferente. Vem à cabeça a imagem de uma docente que me procurou para mostrar uma prova de Matemática que ela havia elaborado, dizendo: "Veja, Fernando, que lindo problema inventei para os alunos!" Ela, sem dúvida, estava vivendo o tempo *cairós*. (ALMEIDA, 2009, p.12).

Enfim, uma leitura apropriada, produtiva, reflexiva, faz com que o estudante torne a aprendizagem mais significativa, atribuindo-lhe os sentidos da vida e das relações humanas. Antunes (2010) ressalta que o professor necessita não apenas de verificar os saberes dos alunos, mas também de cultivar, neles, seus próprios conhecimentos de mundo e suas vivências.

A leitura da fotografia nos permite essa construção das relações significativas existentes entre o texto e a vida, porque, por sua duplicidade de funções (informativa e estética), acaba participando do discurso plurissignificativo de outros textos visuais, sobretudo da publicidade, das capas de livros e revistas, de textos jornalísticos e outros. E foi o que justificou a seleção desta modalidade de linguagem para uma reflexão crítica sobre os modos de compreensão textual propostos, na sala de aula, para sua abordagem, no ensino fundamental II; afinal, a leitura de imagens além de despertar a visão crítica, desperta, também, um maior interesse em ler o mundo e o interesse mais amplo pelas linguagens diversas.

Geraldi (1999, p.14) expõe que, para Almeida, a língua é um instrumento social e deve ser vista como tal:

A língua é produzida socialmente. Sua produção e reprodução é fato cotidiano, localizado no tempo e espaço da vida dos homens: uma questão dentro da vida e da morte, do prazer e do sofrer. Numa sociedade como a brasileira – que, por sua dinâmica econômica e política, divide e individualiza as pessoas, isoladas em grupos, distribui a miséria entre a maioria e concentra os privilégios nas mãos de poucos -, a língua não poderia deixar de ser, entre outras coisas, também a expressão da mesma situação. (GERALDI, 1999, p.14)

Como, então, fazer, para que a condição de um intérprete crítico não seja privilégio de poucos? Como fazer com que os estudantes do ensino fundamental II, da rede pública, se interessem mais pela leitura de textos de linguagens diversas? É preciso que a leitura contribua, também, para que os jovens se apropriem da escola e a tenham como um bem cultural comum a todos, conferindo-lhes a apropriação do conhecimento nos usos de diferentes espaços de aprendizagens; enfim, como fazer isso? Um dos caminhos para a formação crítica do aluno/leitor é a utilização da leitura da fotografia em sala de aula, como construtora de elementos textuais e culturais. A foto é o instrumento que imprime o contexto social, histórico; assim, sua leitura implica procedimentos metodológicos de leitura, adequados ao reconhecimento de sua natureza completa “estética/artística e documental/histórica”.

Se reconhecermos que toda modalidade de linguagem é um processo social de comunicação e construção do psiquismo humano, a leitura de fotografia deve necessariamente contemplar a dimensão sócio-cultural dessa modalidade textual, como ressaltam os estudos peirceanos, bakhtinianos e barthesianos. As questões para interpretações das imagens inseridas no livro didático estariam sendo reduzidas a um direcionamento de interpretação (leitura padronizada e centrada na literalidade dos sentidos dos signos)? Os autores didáticos estariam valorizando uma interpretação meramente subjetiva dos alunos, não lhes permitindo a relação entre o leitor e o produtor da foto e a percepção da intencionalidade do texto fotográfico, acarretando a consequência indesejável, de uma formação incompleta de leitores dessa linguagem visual?

Contemplando essas questões iniciais, esse estudo busca contribuir, na sua finalização, com reflexões que apontem as características de uma abordagem crítica, adequada e produtiva da fotografia, que possam substituir os procedimentos escolares equivocados, se confirmados nos dados obtidos da análise documental do Livro Didático. A pesquisa, para desenvolvimento da metodologia qualitativa, se utilizou da análise documental das propostas metodológicas de compreensão textual da fotografia, num livro do 9º ano do ensino fundamental II, disponibilizado pelo MEC em (PNLD-2014) para a rede pública de São Paulo. O livro selecionado teve suas referências (título, nomes dos autores e editora) omitidos, por questões éticas, tendo em vista a crítica contundente realizada,

Dessa forma, a pesquisa edificou-se na composição das seguintes partes:

O primeiro capítulo envolveu uma apresentação dos referenciais teóricos e da metodologia qualitativa da pesquisa (análise documental do livro didático), selecionado para verificação dos procedimentos das propostas metodológicos utilizados para o ensino da compreensão textual do discurso fotográfico, na Educação Fundamental II.

O segundo capítulo apresentou o contexto da pesquisa, descrevendo o objeto da investigação qualitativa (Livro Didático selecionado para a análise documental).

O terceiro capítulo abordou uma análise semiótica dos dados obtidos da Análise Documental do Livro Didático, pautada na argumentação teórico – bibliográfica peirceana, bakhtiniana e barthesiana, apontando para como deve ocorrer uma leitura completa do discurso fotográfico.

As considerações finais incluem uma pontuação dos achados mais relevantes do estudo e suas contribuições para um ensino mais qualificado da linguagem visual, sobretudo do discurso fotográfico.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS NECESSÁRIOS AO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

1.1 As teorias semióticas e suas contribuições para a compreensão textual da fotografia

As teorias semióticas se ocupam do estudo dos mecanismos que geram o significado. Como o significado é complexo, já que não só resulta de relações dos signos entre si, mas também de relações dos signos com seus usuários (produtor/receptor), a Semiótica, diferentemente da Linguística (que tem como objeto de estudo a Língua) elege a Linguagem (relação dialógica da Língua com a Fala) como foco de suas reflexões, contemplando, sobretudo, a dimensão processual, histórico-cultural, da mesma, e todas as suas modalidades discursivas (verbais e não verbais).

A introdução do termo “semiótica” surgiu na Filosofia em meados do século XVII, pelo filósofo John Locke, com a finalidade de se nomear o estudo dos signos; finalidade que foi reforçada no final do século XIX por Charles Sanders Peirce, que criou fundamentos teóricos a respeito do referido termo.

Santaella (1996), refletindo sobre as discussões semióticas de Peirce afirma que, segundo esse autor, para o homem conhecer-se bem, o homem se faz signo e interpreta esse signo, traduzindo-o em outro signo; assim, todo o pensamento humano se torna conhecimento por meio dos signos. Signo é aquilo que representa algo para alguém, algo nascendo em processo de crescimento, um ponto de partida e, ao mesmo tempo, uma investigação em processo. Tais reflexões apontam para a potencialidade dos signos de, ao mesmo tempo, SIGNIFICAREM algo e REPRESENTAREM a realidade da qual emerge essa significação. Nessa perspectiva teórica, podemos dizer que o signo é a matéria/conceito que compõem a linguagem, uma vez que a linguagem é um emaranhado de signos que fazem referências a outros signos, formando, assim, cadeias semióticas.

Em outros termos, a Semiótica, ciência de todas as linguagens, ressalta, nessa função dupla do signo (de significar e de representar) a natureza complexa da significação de um texto, que revela, além de suas relações sígnicas internas, uma relação dialógica dos signos com o contexto sócio-histórico e cultural (de sua origem, do autor e do próprio leitor) que determinam a completude do significado do mesmo.

Segundo Peirce (2010), todo signo se apresenta ao homem de forma triádica: num estágio primeiro, o signo é apreendido na sua materialidade física, que desperta, no receptor, um estado sensível de pura “contemplação” (estado primeiro de “íconicidade”). Esse estágio primeiro do “ícone” (um quase-signo) constitui a condição inicial de recepção do signo. Para Santaella (2005), estudiosa de Peirce, o ícone ocorre no estágio mais espontâneo da leitura dos signos e envolve apenas o sentir, a pura qualidade de ser, sem, ainda, nenhum vínculo consciente do sujeito leitor com a realidade fenomenológica, que gerou esse início do processo sígnico. Já na “secundidade”, segundo estágio de recepção sígnica, que se mescla sutilmente com a primeiridade, estabelece-se uma relação (no mínimo dual) do signo com outro signo e do signo com seu usuário. Nesse estágio segundo, de interações com as contemplações iniciais (icônicas) de relações intrínsecas do signo com outros elementos sígnicos e com as experiências precedentes do já vivido pelo leitor – é que se estabelece o ato humano interpretativo. A interpretação é, pois, um “terceiro”, resultante do diálogo dos efeitos de sensações do “primeiro” e das relações estabelecidas no “segundo” estágio da leitura. É, pois, na relação da “primeiridade” com a “secundidade”, que o ícone, (quase-signo) se faz signo.

Para melhor elucidação, citemos, para reflexão, as palavras de Trevizan e Crepaldi (2009, p. 170-1) sobre a leitura semiótica de base peirciana do texto, de linguagem visual. Segundo as autoras, Peirce:

[...] considera o signo de forma triádica: 1º *ícone*/ 2º *índice*/ 3º *símbolo*. A *terceiridade*, ou seja, o processo de leitura da *simbolização* dos signos do texto envolve, necessariamente, a *primeiridade* (apreensão instantânea dos elementos corpóreos, materiais, estimuladores do estado inicial do olhar contemplativo do(s) leitor(es) diante dos textos visuais); e a *secundidade* (elaboração de relações no mínimo duais, dos signos entre si e dos signos com os seus usuários – autor(es) e leitor(es) x contexto).

As autoras citadas (2009), na continuação das suas reflexões, estabelecem uma análise crítica dos procedimentos metodológicos da leitura das linguagens visuais, inseridas em livros didáticos, informando que, nesses procedimentos, os materiais se limitam a “pontuar apenas os quase-signos de teor icônico e contemplativo” das linguagens visuais, conduzindo os alunos/leitores a permanecerem apenas na “primeiridade” da leitura dos ícones, não alcançando, assim, “as relações íntimas dos signos entre si e dos signos com os usuários do contexto da criação (autor), da recepção (leitor) e do próprio texto”, que se

estabelecem na fase da “secundidade” (leitura dos índices) e “que conduzem o(s) leitor(es) na captação da “simbolização” total do texto lido (terceiridade) , atingindo o momento final da interpretação.

Nessa linha de raciocínio teórico, foi selecionada, nesta pesquisa, a Semiótica Peirceana, para fins de verificação final (pelo pesquisador) se os procedimentos metodológicos indicados pelo livro didático selecionado para a análise documental, de fato, propõe exercícios de leitura completa da fotografia (leitura da “primeiridade”, da “secundidade” e da “terceiridade”), ou se limita a distribuir fotos, aleatoriamente, nas diferentes unidades de estudo do material, sem conhecimentos teóricos necessários sobre semiótica, para um planejamento adequado e estratégico de construção do perfil específico dos intérpretes deste modelo de linguagem.

Aprofundando, um pouco mais, a abordagem teórica da tricotomia peirceana, chegamos aos conceitos de “qualisigno” (para expressar o “ícone”); de “sinsigno” (para traduzir o índice) e “legisigno” (para caracterizar o “símbolo”).

“Qualisigno” seria uma contemplação pura e imediata sobre um objeto; uma cor como a preta, por exemplo, em uma laranja(fruta), poderia impactar o olhar do leitor; em outros termos, o “qualisigno” equivale ao “ícone”, ou seja, corresponde ao estágio de contemplação do leitor.

Para Peirce (2010, p. 52) “Um “qualisigno” é uma qualidade que não pode, ainda, atuar como um signo, portanto, constitui um “quase-signo”, pois o “qualisigno” coloca o receptor em estado inicial de impacto.

O “sinsigno”, para Peirce, é o estado de singularidade do signo; ou seja, se enxergarmos a cor preta em uma fruta e realmente tivermos a percepção de que a fruta está podre (e não suja), esta ação de diferenciação, é que denotará a singularidade da podridão (da fruta) e que permitirá que determine que o “qualisigno” se torne um “sinsigno”, qualidade singular de sujeira (e não hipótese de podridão).

Um sinsigno (onde a sílaba sin é considerada em seu significado “de uma só vez”, como em singular, simples, no latim *semel*, etc) é uma coisa ou evento existente e real que é um signo. E só o pode ser através de suas qualidades, de tal modo que envolve um qualisigno, ou melhor, vários qualisignos. Mas esses qualisignos são de um tipo particular e só constituem um signo quando realmente se corporificam. (PEIRCE, 2010, p. 52).

O “legisigno” é resultante de convenções estabelecidas pelo convívio social, pois contempla o signo na sua relação com seu interpretante: ou seja, a ideia generalizada de que algo escuro sobre uma fruta condiz com o fato de ela estar podre, tal ideia convencionada socialmente traduz um “legisigno”. Ainda de acordo com o autor, “legisigno” tem perfil de lei, que normalmente, é estabelecida pelos homens. Em razão do exposto, Peirce (2010, p.52) diz que: “A réplica é um legisigno”.

“Legisigno”, é, pois, convenção social (um signo portador de um significado determinado, especificado nas suas relações contextuais com outros interpretantes/significados existentes para o mesmo signo).

Para Santaella (2005, p.64) o “ícone” comporta a possibilidade de efeitos da impressão do impacto que o mesmo pode produzir em nós, ao excitar nossos sentidos e sentimentos. Por isso, considerando-se o signo em si mesmo, o ícone se equipara à “primeiridade” da leitura, ou seja, equivale à capacidade contemplativa (inicial do leitor).

O “índice”, na equivalência com o “sinsigno”, constitui uma singularidade, ou seja, estabelece uma relação por referência ou associação; por exemplo: se virmos fumaça, podemos associá-la com o fogo.

O índice como seu próprio nome diz, é um signo que como tal funciona porque indica uma outra coisa com a qual ele está factualmente ligado. Há entre ambos uma conexão de fato. Assim, o girassol é um índice, isto é, aponta para o lugar do sol no céu. A posição do sol no céu, seu turno, indica a hora do dia, Aquela florzinha rosa forte, chamada “onze horas”, que só se abre às onze horas, ao se abrir, indica que são onze horas. (SANTAELLA, 2005, p.66)

O símbolo, por sua vez, resulta de uma relação dialógica entre o ícone e o “índice”, legitimada por regras e encontrada, portanto, na relação, entre signo e seus interpretantes. Para Peirce (2010), o símbolo se refere a determinado objeto em virtude de uma lei; ou seja, estabelece uma associação de ideias e acaba determinando um significado sustentado pelas convenções sociais.

As afirmações sobre a teoria semiótica peirceana, feitas até aqui, destacam a condição do signo em si mesmo e a do signo nas relações com o objeto (que representa). Na sequência, apresentamos as relações do signo com o(s) seu(s) interpretantes.

O “rema” traduz uma hipótese e, nesse sentido, constitui simples possibilidade de interpretação. Por isso o rema se associa ao “quali-signo” e ao

ícone, na situação de “primeiridade” do ato interpretativo; é um enunciado impossível de se averiguar a veracidade.

Já o “dicente” ou “, dicissigno”, diferentemente do “rema”, envolve um signo real. Em outros termos, o “dicente”, é que estabelece, no ato interpretativo, as relações (no mínimo duais) necessárias à configuração total (final) do “símbolo”.

O “dicente” se apresenta, portanto, em nível equivalente ao do “índice” e do “sinsigno”, nas suas relações do signo (em si mesmo) e do signo com outros signos; e assim, configura ao final do processo interpretativo, o próprio “símbolo” na sua construção argumentativa. Logo, o argumento fornece informações comprobatórias, justifica , fechando o processo interpretativo. O argumento sustenta, pois, o “símbolo” que constitui o “legisigno”.

Sobre o “rema” (hipótese) e o argumento, Peirce (2010, p.52) conclui:

Argumento é um signo que, para seu interpretante é signo de lei. Podemos dizer que um Rema é um Signo que é entendido como representando seu objeto apenas em seus caracteres; que um Dicissigno é um signo que é entendido como representando seu objeto com respeito à existência real; e que um Argumento é um signo que é entendido como representando seu objeto em seu caráter de Signo.

Essa breve exposição da complexa tricotomia peirceana se justifica, nesse estudo, apenas como contribuição teórica para avaliarmos a real complexidade do ato de interpretar um discurso fotográfico, associando-o aos fatos reais da vida. Para Peirce, os fenômenos do mundo nos colocam, em estado qualitativo de sensações/sentimentos (quase-signos); em seguida, essas sensações e sentimentos se constituem como signos, implícitos em associações com o já vivenciado, e, por fim, destaca a síntese dialética da interpretação simbólica. Peirce chamou essa tricotomia (da “*primeiridade*”, “*secundidade*” e “*terceiridade*”) de processo interpretativo.

Santaella (2005, p.44) uma das principais estudiosas da semiótica peirceana no Brasil, diz que “primeiridade” é aquilo que se apresenta à mente de alguém em instante imediato, uma espécie de primeira sensação.

Consciência em primeiridade é qualidade de sentimento e, por isso mesmo, é primeira, ou seja, a primeira apreensão das coisas, que para nós aparecem, já é tradução, finíssima película de mediação entre nós e os fenômenos. Qualidade de sentir é o modo mais imediato, mas já imperceptivelmente medializado de nosso estar no mundo. Sentimento é, pois, um quase-signo do mundo: nossa primeira forma rudimentar, vaga, imprecisa e indeterminada de predicação das coisas.

Já a “secundidade” pressupõe uma reação diante do estado primeiro de contemplação. A “secundidade” é feita de “factualidade do existir” necessária ao ato interpretativo, como nos orienta Santaella (2005, p.47):

Certamente, onde quer que haja um fenômeno, há uma qualidade, isto é, sua primeiridade. Mas a qualidade é apenas uma parte do fenômeno, visto que, para existir, a qualidade tem de estar encarnada numa matéria. A factualidade do existir (secundidade) está nessa corporificação material. (SANTAELLA, 2005, p. 47)

E a “terceiridade”, em suma, envolve o diálogo da “primeiridade” e da “secundidade”; constitui a síntese simbólica. Segundo Santaella (2005, p.51), a “terceiridade” “aproxima um primeiro e um segundo numa síntese intelectual” e “corresponde à camada de inteligibilidade, ou pensamento em signos, através da qual representamos e interpretamos o mundo.”

Portanto, concluímos com Santaella (2005) que o ato interpretativo é complexo, porque o próprio signo é triádico e seu significado se explicita nas e pelas relações dialógicas que ele estabelece com outros interpretantes em diferentes contextos, o que envolve, necessariamente, uma leitura das interações entre o “quali-signo” e o signo “indicial”, para compreensão total do “símbolo” (signo genuíno).

Finalizadas essas primeiras considerações sobre a teoria peirceana e suas contribuições para o processo de leitura do texto e da vida, passemos, também a uma exposição da semiótica russa de Bakhtin, pautada na filosofia do signo ideológico, bastante importante para uma leitura crítica da linguagem e do mundo.

Bakhtin (1997, p.31) afirma:

[...] tudo o que é ideológico é um signo, sem signos não existe ideologia. Todo corpo físico vale por si. Não significa nada e coincide internamente com sua própria natureza. Nesse caso não se trata de ideologia. No entanto, todo corpo físico pode ser percebido como um símbolo – converte-se assim em símbolo (em signo e objeto físico), sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refletir e refratar uma outra realidade.

Pela citação acima, percebemos que a filosofia do signo ideológico de Bakhtin considera que o signo não é apenas abstração (definição), mas também é parte da realidade que representa. Para Bakhtin, o signo é um fenômeno do mundo exterior e a consciência é de ordem sociológica.

Nessa linha de pensamento, os estudos semióticos de Bakhtin e de Peirce dialogam exatamente no destaque ideológico dado ao signo, em relação à sua funcionalidade sociossemiótica. Para ambos, por exemplo, o elemento sógnico não implica apenas um sentido fixo estabelecido por um código, seja verbal ou não verbal; nas teorias citadas, o signo é sempre constituído de materialidade física e, portanto, estabelece relações de sentidos herdadas da situação social da qual emerge.

Em outros termos, para as teorias expostas, o processo de significação é complexo; implica a função de “significar” (pelo uso do código) e a função de “representar” (pela função sociocultural da linguagem).

A leitura portanto, envolve, necessariamente, uma interação de sentidos denotados pelo código e conotados pelos usuários do signo, nas suas relações sociais.

O conceito da leitura em questão, centrado nas teorias semióticas expostas, se aplica para todas as recepções de todas as linguagens, inclusive a fotográfica.

E, no que se refere aos estudos semióticos sobre o discurso fotográfico, não podemos deixar de nos referir, também, nesses pressupostos epistemológicos, à teoria de Roland Barthes, para quem, como afirma Trevizan (2002, p.83), “a fotografia sempre traz consigo seu referente [...] no âmago do mundo em seu movimento”. Trevizan, na mesma obra e página, ressalta, ainda, que, para o estudioso francês, “a emissão e a recepção da fotografia concernem ambas a uma sociologia”.

E, nesse processo sociológico estabelecido pelos usuários (dos signos) apontado por Trevizan (2002, p.83), “o fotógrafo é o operador; o espectador somos todos nós, espectadores; e o ser fotografado é o referente; todos estes seres são partes de uma sociedade total, veiculada no discurso fotográfico”.

Assim, para Trevizan (2002, p.85) a leitura da fotografia:

não pode, pois, restringir-se à percepção única da mensagem denotada, isto é, do analogon da foto (apreensão do real literal); deve, sobretudo, concentrar-se em uma reflexão mais demorada sobre a mensagem conotada, ou seja, sobre a plenitude analógica, reveladora da própria maneira como o operador dá a ler suas concepções de mundo

A autora citada (p.86) ressalta, baseada em Barthes (1984), que, nesse processo da “plenitude analógica” é que o leitor efetua uma recepção

completa da foto. Informa, ainda, que dois elementos ou temas recepcionais, segundo Barthes (1984), são os viabilizadores dessa completude da leitura: o “studium” e o “punctum”. O “studium” implica o “reconhecimento (geral) ou caracterização imediata do visível, do nomeado, do codificado, enfim dos dados culturais”, enquanto “o punctum exige do leitor um olhar ímpar, crítico”.

Assim se expressa Trevisan (2002, p.87), sobre esses detalhes significativos das fotos:

O punctum de uma foto é o detalhe que atrai o leitor espectador, ferindo seus olhos. O elemento punctum remete, portanto à ideia de pontuação e estaria implícito nas fotos de qualidade superior (artística), portadoras de pontos sensíveis que saltariam da própria cena (campo) das fotos sobre os espectadores.

Essa leitura dupla da fotografia, ressaltada nos estudos de Trevisan, envolvendo o ato de ler a natureza documental (cultural) e, ao mesmo tempo, a natureza estética (visão do “detalhe descentrado”, que exige do receptor a captação sutil da sombra, da luz, das formas, dos gestos, dos traços, das dimensões, dos movimentos implícitos na foto) é que precisa ser exercitada na Escola, para formação de uma leitura completa da fotografia.

Ler completo uma foto, envolve, pois, ler o “studium” (o cultural) e o “punctum” (o estético), permitindo, assim, ao leitor, a diferenciação, inclusive, entre “uma fotografia unária” de representação banal da realidade e uma fotografia artística, de substantivação da essencialidade da vida, contida nessa modalidade de linguagem (TREVIZAN, 2002, p.87).

Este é, pois, o nosso desafio nesse estudo: os materiais didáticos da Educação Fundamental II estariam, como seus procedimentos metodológicos sugeridos para compreensão textual da fotografia, formando leitores completos desse discurso? Utilizando-nos das teorias expostas (bakhtiniana, peirceana e barthesiana), procedemos a uma Análise Documental do Livro Didático para verificação deste questionamento. Passemos, pois, ao próximo item desse capítulo, para uma breve exposição da natureza dessa pesquisa (qualitativa) e de como a Análise Documental de livros didáticos é relevante no trabalho docente, para um ensino mais adequado de leitura.

1.2 A Importância da Análise Documental de Livros Didáticos para Avaliação dos Procedimentos Sugeridos para Compreensão textual da Fotografia

Definimos, para esse estudo, uma metodologia qualitativa (Análise Documental), tendo em vista o envolvimento profissional do autor dessa investigação com a Educação e sua preocupação continuada com a qualidade do ensino da leitura por meio do Livro Didático. Assim, valorizou-se o conhecimento da possibilidade de uma relação muito íntima do pesquisador (professor) com o objeto da análise (Livro Didático selecionado) já que este constava como material didático de uso diário na Escola em que o mesmo lecionava, suscitando nele, questionamentos sobre a adequação dos modos propostos de compreensão textual da fotografia. A escolha do ano escolar (9º ano) também foi definida, com base na intenção de verificação se o material didático em questão reconhecia e valorizava o aluno desse nível de formação escolar, como leitor potencial da duplicidade da linguagem fotográfica (de natureza documental e de natureza estética).

A pesquisa qualitativa permite ao pesquisador encontrar respostas para problemas específicos e particulares, pois, como nos informam Ludke e André (1986, p.11-3), tem, como características básicas: a utilização do “ambiente natural” para “fonte direta de dados”; os dados coletados são apresentados de forma descritiva, contemplando especificidades/particularidades dos problemas apontados; e a preocupação do pesquisador é mais centrada no processo do que no produto.

Apoiando-nos, principalmente, nessas características do estudo qualitativo, dentre outras apresentadas por este e outros estudiosos, optamos por essa modalidade metodológica para essa investigação, por se adequar aos objetivos do pesquisador de efetuar uma análise (documental) do Livro Didático da Educação Fundamental II, para verificação dos procedimentos metodológicos, sugeridos pelo material para uma compreensão textual completa (cultural e estética) do discurso fotográfico.

Portanto, a Análise Documental efetuada nesse estudo tornou possível ao pesquisador, pela abordagem de dados qualitativos, considerar não só o produto dos resultados obtidos, mas sobretudo centrar-se no processo apreendido da interpretação dos dados coletados, podendo, assim, completar informações teóricas, relacionar as observações levantadas com as suas

vivências, enquanto profissional da Educação e obter novos aspectos da problemática que gerou a pesquisa.

No caso dessa investigação, constatamos que, como alertam os autores Bogdan e Biklen (1994), os dados coletados são relevantes para um aprofundamento teórico e prático do provável problema (propostas inadequadas de leitura da fotografia no Livro Didático), que pretendemos explorar. Assim se expressam os autores sobre a contribuição dos dados de uma pesquisa científica:

Os dados ligam-nos ao mundo empírico e, quando sistematizados e rigorosamente recolhidos, ligam a investigação qualitativa a outras formas de ciência (BOGDAN; BIKLEN 1994, p.149).

Gatti (2007) defende a ideia de que a pesquisa é utilizada no cotidiano de escolas e de pessoas de maneiras muito diferentes; contudo, o ato de pesquisar deve apresentar características específicas. Partindo desse princípio, a pesquisa, num conjunto elaborado, deve permitir uma compreensão mais profunda da realidade que observamos; nessa perspectiva, a pesquisa se reveste de algumas características peculiares para construir uma compreensão aproximada das relações humanas, da natureza e do que for estudado; para isso, a pesquisa deve usar de alguns critérios que ajudem a permear o caminho para chegar a uma compreensão.

Na pesquisa, muito importante são os dados com que trabalhamos. E dado pode ser conjunto de medidas bem precisas que tomamos até depoimentos, entrevistas, diálogos, discussões, observações, de que servimos para geração de algum conhecimento que acrescente alguma coisa à compreensão do problema que nos interessa. GATTI (2007, p.11).

Essa é a contribuição da metodologia qualitativa, que se confirmou nessa pesquisa. Os dados coletados constituíram uma fonte de informações que, relacionadas com o material teórico revisitado (semiótica bakhtiniana, peirceana e barthesiana), serviram de auxílio ao pesquisador para responder às indagações problematizadas

É importante, ressaltarmos, ainda, que ao desenvolvermos a análise documental, nessa pesquisa, nos servimos da “metodologia de conteúdo” , que segundo Bauer e Gaskell (2002) constitui uma técnica de produção de inferências que apontam, no entanto, para um contexto social, de modo objetivo. Em outros termos, a descrição dos conteúdos viabiliza indicadores que permitem a inferência

de conhecimentos, que relacionados a outras formas de ciência, viabilizam uma compreensão da finalidade social da pesquisa.

Em razão da contribuição relevante dessa modalidade de pesquisa, destacamos que os docentes da Educação Fundamental II deveriam receber, já na sua formação profissional, em nível de ensino superior, uma preparação para efetuar análises (documentais) de livros e de outros materiais didáticos, que lhes garantissem maior condição leitora crítica dos mesmos, para práticas escolares mais produtivas no ensino da leitura.

Para Gatti (2007, p.11), pesquisar em educação significa “trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos”, dentro de seu próprio processo de vida. É o que destacamos aqui: é importante que os docentes da Educação Fundamental sejam pesquisadores de suas próprias práticas. Mas, sem conhecimento teórico-científico, do que, por exemplo, é uma análise documental, e do que é fotografia, sua linguagem específica, como o docente pode avaliar materiais didáticos, utilizados para ensino de leitura de linguagem visual? Sem o conhecimento teórico-biliográfico sobre conceitos semióticos de texto/linguagem/significação/leitura e, no caso específico desse estudo, sem conhecimento das especificidades da linguagem fotográfica – como avaliar as adequações metodológicas sugeridas nesses materiais? O que é linguagem visual? O que é linguagem? O que é ver? Como precisam ser os modos de abordagem dessa linguagem?

Em uma rápida pesquisa no Dicionário Michaelis (Online) (2014):² a definição de linguagem vem a ser a “faculdade de expressão audível e articulada do homem, conjunto de sinais falados (glótica), escritos (gráfica) ou gesticulados (mímica), de que se serve o homem para exprimir suas ideias e sentimentos”.

No entanto, essas definições dos sentidos literais de “linguagem” apontados pelo Dicionário, não são suficientes para uma formação docente específica, necessária ao ensino de leitura de uma fotografia. Sabemos que a fotografia, sendo uma linguagem visual, mescla sensações que emergem do reconhecimento pelo leitor dos seus “ícones” (que colocam o receptor da foto em estado primeiro de contemplação. Mas, como vimos, ler a foto não implica apenas esse estado “inicial” de contemplação: envolve muito mais ações do receptor: é preciso fazer dialogar essas primeiras sensações (nascidas da “iconicidade” da

² MICHAELIS, Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. Disponível em <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=linguagem> Acessado em: (23/04/2014).

foto) e relacioná-las com os “índices” sígnicos (já existentes na cultura e no repertório do leitor) para alcance da interpretação final do “símbolo” (PEIRCE, 2010).

Sobre o estado primeiro de contemplação do homem diante dos ícones da foto, no início de **A câmara clara**, Barthes (1984, p.13) também ressalta o sentimento contemplativo que a fotografia pode causar: “vejo com os olhos do imperador”:

O que a fotografia reproduz ao infinito só ocorreu uma vez: ela repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente. Nela, o acontecimento jamais se sobrepassa para outra coisa: ela reduz sempre o corpus de que tenho necessidade ao que vejo; ela é o Particular absoluto, a Contingência soberana, fosca e um tanto boba, o tal (tal foto, não a Foto), em suma a Tique, a Ocasão, o Encontro, o Real, em sua expressão infatigável. (BARTHES, 1984, p.13).

Assim, pode ser a leitura da fotografia edificada no olhar; e ,se completo, alcança a identificação do tempo e do espaço histórico, ultrapassando o estado “primeiro” de deslumbramento provocado no e pelo olhar contemplativo inicial.

Nesse contexto de reflexões, pode-se dizer que a fotografia é o que ela é: real, concreta, materializada, tornando, assim, necessárias as práticas metodológicas que vão ao encontro de tal entendimento e que considera a foto no seu contexto do imaginário, no contexto da época em que a imagem foi produzida, para que seu entendimento seja o mais completo possível. Tais práticas (de leitura completa da foto, ou seja, do conteúdo cultural e histórico e da sua linguagem artística) deveriam fazer parte das propostas de compreensão textual desse modelo discursivo, no Livro Didático.

Ler, de forma completa, uma fotografia, segundo a tríade da teoria de Peirce (2010) (ícone/índice/símbolo) (PEIRCE, 2010) envolve, desde a relevância dada à “primeiridade” da leitura, quando os “ícones” (quase signos) despertam o olhar do receptor, mergulhando-o no estado de contemplação pura – até a “secundidade”, quando o leitor já vai estabelecendo relações dos “quase signos” ou ícones com os sentidos de signos já convencionalizados. Nesse diálogo de “ícones” e “índices” é que se configura o “símbolo”, para o leitor. E essa relação “indicial”, significativa, dos signos entre si e dos signos com o mundo, é que constitui o reconhecimento da natureza sociosemiótica, ideológica, da linguagem, como ensina, também, a concepção teórica de Bakhtin (1997). Da mesma forma,

Barthes (1984) valoriza os aspectos culturais da foto (studium) e os aspectos recriados de significação estética da fotografia enquanto Arte (punctum); na concepção barthesiana, o “studium” e o “punctum” completam a leitura de uma foto.

Sabemos que aquele que edifica um texto, edifica também uma identidade histórica materializada no discurso, por meio dos signos e que tem como alvo um leitor que possui uma outra identidade histórica; nesse sentido, a relação de significação apreendida pelo leitor e a relação de construção de sentidos pelo emissor, de natureza contextual (histórica), revela o projeto ideológico de quem produz uma mensagem, seja verbal ou não verbal. Essa natureza ideológica do texto, qualquer que seja seu gênero, deve ser identificada, criticamente, no ato de uma leitura completa.

Dondis (2007 p.19) ressalta que a linguagem visual é percebida pelas pessoas, através do contexto em que a mesma se insere:

O modo como encaramos o mundo quase sempre afeta aquilo que vemos, o processo é, afinal, muito individual para cada um de nós. O controle da psique é frequentemente programado pelos costumes sociais. Assim como alguns grupos culturais comem coisas que deixariam outros enjoados, temos preferências visuais arraigadas. [...] O ambiente também exerce um profundo controle sobre nossa maneira de ver.

Será que a escola vem possibilitando esse exercício do “ver” pautado, controlado pelos grupos sociais? O livro didático vem auxiliando numa leitura crítica da natureza social, ideológica do nosso modo de ver o mundo? O que ocorre se o estímulo para a leitura da linguagem da fotografia não for o adequado para a construção um leitor capaz de inferir a ideologia implícita no texto? Em razão dessas questões, selecionamos as teorias semióticas e a modalidade qualitativa de pesquisa para contribuirmos nas reflexões e discussões acadêmicas sobre o desafio de formação completa de docentes e alunos, enquanto leitores de todos os discursos visuais.

Dondis (2007) deixa claro que o leitor, para chegar a um desempenho competente de reconhecimento crítico da natureza ideológica do discurso visual precisa, antes de tudo, conhecer as especificidades técnicas desta modalidade de linguagem, ou seja, a visual. Isso reforça a ideia de que a leitura de imagem em um material didático vai além da “passagem de olho” sobre a imagem; tal leitura exige uma interpretação muito mais apurada, que se dá por meio de um processo cultural de reconhecimento do conjunto de “técnicas manipulativas” dessa modalidade de discurso. Assim se manifesta o autor:

A sintaxe visual existe. Há linhas gerais para criação de composições. Há elementos básicos que podem ser apreendidos e compreendidos por todos os estudiosos dos meios de comunicação visual, sejam eles artistas ou não, e que podem ser usados, em conjunto com técnicas manipulativas, para a criação de mensagens visuais claras. O conhecimento de todos esses fatores pode levar a uma melhor compreensão das mensagens visuais. (DONDIS, 2007, p. 18)

Pela citação de Dondis (2007), subentende-se que o ato de ler é complexo. Pressupõe repertório cultural, sintonização com o contexto do texto e do autor, para apreensão da ideologia que norteia a mensagem do texto. Será que esse processo complexo de leitura é realmente explorado pelos autores didáticos que trabalham com textos visuais, nos materiais destinados à formação dos jovens leitores?

É fundamental para a edificação de uma sociedade igualitária, justa, que o aluno seja transformado em leitor crítico e que essa transformação cultural seja priorizada pela escola e comunidade; afinal, a importância da leitura para a vida individual e social contribui para melhorar a sociedade.

Nem sempre as pessoas tiveram acesso à leitura; afinal, nos tempos antigos, antes da invenção da imprensa, o privilégio da leitura era reservado a poucas pessoas, e mesmo depois do Humanismo, a leitura se destinava para uma classe culta; porém, a realidade contemporânea, após séculos, fez surgir o direito de ler de todos, mas o que seria esse direito de ler? Bamberger (1995, p. 9) acredita que “o “direito de ler” significa o de desenvolver as potencialidades intelectuais e espirituais, o de aprender a progredir”. Assim se manifesta o autor sobre a evolução do valor social atribuído, no tempo, à leitura:

A leitura foi outrora considerada simplesmente um meio de receber uma mensagem importante. Hoje em dia, porém, a pesquisa nesse campo definiu o ato de ler, em si mesmo, como um processo mental de vários níveis, que muito contribui para o desenvolvimento do intelecto. O processo de transformar símbolos gráficos em conceitos intelectuais exige grande atividade do cérebro; durante o processo de armazenagem da leitura coloca-se em funcionamento um número infinito de células cerebrais (BAMBERGER, 1995. p.10)

Ainda de acordo com Bamberger (1995), a leitura é mais que um processo de decodificação e constitui um processo mental, complexo. Tal processo para ser bem executado depende de uma interação social que possibilite o diálogo do cérebro com vivências a serem interpretadas.

Bamberger (1995) ressalta, enfim, que ler é um “processo mental de vários níveis”. Na explicação da complexidade dessa afirmação de Bamberger, ressaltamos que a própria consciência do homem é complexa e para interpretá-la é preciso ultrapassar os limites do organismo biológico e adentrar nos reflexos das formas e condições da vida, da história e do homem.

Para Bakhtin (1997), o principal desafio que se coloca por meio dessa ótica é o que ele chama de necessidade de “apreensão objetiva da vivência interior” e afirma que a realidade do psiquismo interior é a do signo.

É nessa região limítrofe que se dá o encontro entre organismo e mundo exterior, mas este encontro não é físico: o organismo e o mundo se encontram no signo. A atividade psíquica constitui a expressão semiótica do contato entre organismo e o meio exterior. (BAKHTIN, 1997, p.49)

O que é palavra? O que é signo? Ainda segundo o autor, a linguagem e sua interpretação não podem ser dissociadas do meio social, ou seja, da interação entre emissor e receptor. Assim sendo, se dois organismos biológicos forem colocados no meio puramente natural da presença, não irão produzir um ato de fala e tampouco de significação. É, pois, por meio dos signos que se estabelece a interação social.

Portanto, a unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico/fisiológico que definimos possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem. (BAKHTIN, 1997, p.71)

Baseando-nos nessa acepção ideológica, comunicacional dos signos, é que podemos perceber que a linguagem visual também constitui um processo social de comunicação.

No entanto, na escola, de acordo com Chiapini (2010), os textos não verbais são trabalhados de forma maçante; não se faz o trabalho da apreensão ideológica dos signos do texto. Ainda segundo a autora, a maneira como a linguagem visual é trabalhada leva, na maioria das vezes, os professores e alunos, a leituras demasiadamente limitadas, acríicas ou até equivocadas.

Na contracapa da obra **Ensaio sobre A cegueira**, Saramago (2001) usa a seguinte frase: “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”. A leitura dessa frase nos remeteu à seguinte questão: será que a escola, e seus procedimentos incompletos ou equivocados propostos para a compreensão textual da fotografia,

não vem auxiliando para a “cegueira” do aluno leitor, tornando-o incapaz de apreender os usos ideológicos dos signos na linguagem visual? Tal frase, metaforicamente, no contexto do livro, retrata a sociedade sucumbindo, em uma epidemia de cegueira, onde o ser humano apenas via as coisas, mas nunca apreendia o sentido das mesmas, o que levava a uma “cegueira branca”, sendo mais fácil fingir que não via ou mesmo ignorar o que observava, entrando num mundo fechado e escuro, que pode ser comparado ao analfabetismo da linguagem visual, uma vez que a escola, se não trabalhar de forma crítica o texto visual, leva o aluno a apenas “ver”, mas não a “reparar”, ou seja, a analisar criticamente o objeto visto.

Portanto, a cegueira exposta e apresentada por Saramago traduz o agravamento da alienação do homem, situação semelhante a de uma população sem leitura, uma população analfabeta visual, uma população alienada.

No capítulo subsequente (2), procederemos à apresentação do Livro Didático, selecionado como objeto da Análise Documental nesse estudo.

2 O CONTEXTO DA PESQUISA: APRESENTAÇÃO DESCRITIVA DO OBJETO SELECIONADO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL

Por que nos utilizarmos de um Livro Didático como objeto de análise nessa pesquisa? Por que analisarmos os procedimentos metodológicos, propostos por ele, para a compreensão textual da fotografia?

Essas questões nos possibilitam uma explanação ainda que breve, sobre a importância do Livro Didático na escola. Apesar de todos os recursos materiais, viabilizados, hoje, pela tecnologia inovadora, a escola continua a dar prioridade ao uso do livro didático. Este que vinha se ocupando, durante décadas, somente de uma modalidade de linguagem (a verbal escrita) passa, na contemporaneidade, a incluir, em seus conteúdos, todas as linguagens verbais e visuais. Desse ponto de vista, houve evolução nos modos de apresentação visual desse material, que ganhou maior interesse dos alunos, pelas frequentes e ricas imagens que ocupam suas páginas em todas as unidades conteudísticas.

No entanto, é preciso pesquisarmos: esses acréscimos, no Livro Didático, de estudos de diferentes linguagens, são funcionais? Focados nesse interesse de contribuição educacional, é que nos propusemos a verificar os modos metodológicos propostos para a abordagem didática da fotografia. Por que as coleções didáticas passaram a valorizar esta modalidade de discurso – o fotográfico? Porque a foto comparece em diferentes discursos: ela se mistura ao discurso verbal escrito, ela se insere no discurso publicitário, na propaganda, nas capas de livros, em revistas, jornais impressos, na mídia em geral.

A sociedade atual passa a exigir, portanto, não só a alfabetização das letras, mas também a alfabetização do olhar dos alunos/leitores, sintonizando-os, culturalmente, com todas as modalidades da comunicação humana. Como contribuição nesse processo cultural de alfabetização do olhar dos jovens do 9º ano de Educação Fundamental II, selecionamos o Livro Didático (e seus usos metodológicos da compreensão textual da fotografia) como material de uma análise documental. Mas, antes de descrevê-lo, é importante revisitarmos algumas reflexões teóricas sobre o Livro Didático.

Iniciemos com Lazzari (2003); no livro organizado por ela, intitulado **Formação de professores: desafios e perspectivas**; ela alerta que o livro didático

deveria “desempenhar sua função de instrumento de outros modelos pedagógicos”, O que talvez não tenha conseguido ainda. Assim se expressa a autora:

É importante que os *textos escolares reflitam as tendências do pensamento educacional*. Muitas críticas ao livro de texto têm origem na consideração de que ele é sinônimo de um modelo educacional caracterizado pelo dogmatismo, ou seja, pela relação vertical, autoritária, entre docentes e estudantes. No entanto, essa crítica esquece que o texto, por si só, não é uma proposta pedagógica tradicional, mas talvez não tenha conseguido desempenhar sua função de instrumento de outros modelos pedagógicos. (LAZZARI, 2003, p.63)

Se o livro didático for “sinônimo de um modelo educacional caracterizado pelo dogmatismo”, como exprime a autora, uma das consequências pode ser a formação de um leitor acrítico, que alcance apenas a interpretação literal dos signos dos textos verbais e visuais, tornando, assim, sua interpretação, também dogmática e limitada.

Também Soares (1996, p.17), com suas reflexões teóricas, contribui para o reconhecimento pedagógico, de que não respeitar os diferentes usos sociais da linguagem, pode acarretar discriminações e diferenciações culturais, inclusive no que diz respeito ao uso das diversas linguagens (verbais e visuais). Daí a importância de realizarmos estudos que viabilizem, na escola, uma leitura completa das linguagens visuais. Vivemos bombardeados de imagens e todos os grupos sociais precisam ter acesso a uma leitura crítica dessas linguagens.

Como expusemos no capítulo teórico desse estudo, o conhecimento das teorias semióticas pode contribuir para uma análise dos modos de leitura do discurso fotográfico, pelos autores didáticos. É o que efetuamos nessa pesquisa. Por motivos éticos, não expusemos o título, editora e nem os nomes dos autores do Livro selecionado; nos restringiremos à informação da data e edição (3.ed., 2012), em razão da crítica contundente efetuada.

O presente material foi selecionado pelo próprio pesquisador, que sempre atuou em escolas públicas e percebeu que o mesmo era comumente utilizado, porém parecia não explorar, de maneira adequada, a riqueza e especificidade das linguagens (verbais e visuais). Consideremos a fala inicial dos autores do Livro Didático:

Este livro traz algumas ferramentas para tornar as aulas mais movimentadas, cheias de surpresas. Vocês terão oportunidades de ler e interpretar textos dos mais variados gêneros: narrativas de ação, de suspense, de ficção científica, causos, mitos e lendas do Brasil e de outras regiões do planeta, textos teatrais, poemas, textos retirados de revistas e jornais, textos instrucionais, histórias em quadrinhos e muito mais. Mas não estamos rodeados apenas de textos escritos. Vivemos num mundo em que a imagem, o som e a palavra falada ou escrita se juntam para construir atos de comunicação. (2012, p.1)

Na citação acima, já podemos perceber que a palavra “texto” vem sempre vinculada a gêneros escritos, como por exemplo: contos, poemas, materiais informativos retirados de jornais e revistas; no entanto, a imagem, no caso, que também se faz texto, não aparece na fala de apresentação do livro e acaba sendo apenas lembrada no final do trecho; e, ainda, esse termo “imagem” (que poderia aparecer vinculado às linguagens visuais), é, ao contrário, ofuscado pela sequência da frase: “a imagem, o som e a palavra falada ou escrita”. Em outros termos, o termo “imagem” aparece, isoladamente, sem remeter à fala de valorização desse tipo de signo, tão importante de ser lido no contexto contemporâneo de informações vinculadas por imagens.

Os autores do Livro Didático, já nas páginas iniciais do mesmo, apenas se utilizam do termo “imagem”, sem nenhuma referência à importância de saber o que são e como devem ser lidos os signos imagéticos.

O livro didático em análise é aberto pela seção intitulada: “**Conheça Seu Livro**” constituída dos momentos ou fases do processo de ensino de textos, conforme descreve o Quadro 1, na sequência:

QUADRO 1 - Apresentação do Objeto da Análise Documental : Unidades Conteudísticas do Livro Didático

PRA INÍCIO DE CONVERSA
- Momento inicial de cada capítulo, que propõe uma discussão prévia sobre o assunto estudado.
PRÁTICA DE LEITURA
- Momentos de ler textos verbais e não verbais e desenvolver a competência leitora.
ANTES DE LER
- Traz questões que exploram os conhecimentos prévios do aluno sobre determinado assunto ou determinado gênero textual.

<p>POR DENTRO DO TEXTO</p> <p>- Momento de verificar se o texto e as informações que ele apresenta foram compreendidos e se foi bem interpretado aquilo que não está no texto escrito</p>
<p>TROCANDO IDEIAS</p> <p>- Hora da discussão oral entre os alunos sobre os aspectos apresentados pelo texto e hora de dividir com os colegas o que cada um compreendeu, as hipóteses e as opiniões.</p>
<p>CONFRONTANDO TEXTOS</p> <p>- Comparação entre textos. Pode ser feita entre os textos já lidos ou entre esses textos e outro apresentado nesta seção.</p>
<p>TEXTO E CONSTRUÇÃO</p> <p>- Momento de organizar a aprendizagem sobre os textos: construção, forma, conceitos, definição.</p>
<p>TEXTO E CONTEXTO</p> <p>- As questões desta seção, ao pedirem a relação entre texto e contexto, propõem uma ampliação da leitura.</p>

Fonte: Livro Didático selecionado pelo pesquisador como objeto de análise. (2012, p.02)

Percebeu-se, no Quadro 1, um roteiro demonstrativo das práticas sequenciadas (8 etapas) que constituem, no livro, os modos de abordagem dos textos inseridos em todas as unidades conteudísticas.

A princípio, observa-se boa organização procedimental. Na etapa (1) “Pra início de Conversa”, sugere-se um início prévio de discussão do “assunto” de cada texto, selecionado para a leitura. Essa fase inicial é relevante para a motivação do sujeito leitor e também para uma contextualização inicial intitulada “Prática de leitura” (etapa 2).

Na sequência, o Quadro 1 anuncia que serão trabalhados, na leitura, textos verbais e não verbais, tendo como preocupação o desenvolvimento da competência leitora. O anúncio do trabalho simultâneo das duas linguagens (verbais e não verbais) é positivo e estimulou o pesquisador a selecionar o livro para esse estudo.

Na etapa (3), “Antes de Ler”, os autores didáticos propõem a exploração dos conhecimentos prévios do aluno sobre o “assunto” ou “o gênero” do

texto que será trabalhado. Esta proposição também é muito relevante, pois auxilia o leitor jovem a se contextualizar (formar repertório cultural) sobre o texto a ser lido. Essa preocupação com o momento “Antes de ler” está de acordo com a teoria da intertextualidade, de Bakhtin (1997), que destaca o “intertexto” como base fundamental, tanto da leitura como da produção de textos.

O intertexto não é o texto, nem o contexto. Ele se situa numa condição mediadora (dialógica) entre o texto e o contexto. (num movimento vertical) e entre o autor e o leitor (usuários dos signos do texto) num movimento horizontal. Portanto, essa teoria bakhtiniana (da intertextualidade) enfatiza a importância da construção do repertório cultural do aluno para a leitura do texto.

Na etapa (4) do Quadro 1, “Por Dentro do texto”, é proposto um momento de verificação da compreensão leitora dos alunos. O que se notou, na análise dessa etapa, é que os autores didáticos saltam, inadequadamente, da fase anterior “Antes de Ler” para a fase posterior, conclusiva, de verificação da compreensão leitora do aluno (“Por Dentro do Texto”). Tal procedimento não valorizou a fase principal do ato da leitura, de como ela deve ocorrer, para atingir a completude de sentidos e, portanto, a competência leitora.

Nas etapas posteriores registradas no Quadro 1 (5, 6, 7 e 8), os autores didáticos agravam essa inadequação no roteiro (de apresentação dos modos de trabalho com os textos) intitulado **Conheça Seu Livro**. Isso porque, na etapa (5), “Trocando ideias”, sugere-se o confronto de leitura dos alunos, o que é positivo, mas que já constitui uma etapa posterior à leitura (de cada um) do texto proposto para a discussão. E os modos do ato de ler? Foram ignorados no roteiro em questão.

A nosso ver, a proposta inicial: **Conheça Seu Livro** perde sua importância e finalidade, já que os modos do ato de ler não são inseridos no roteiro. Também a etapa (6), “Confrontando Textos”, inclui o trabalho do confronto do texto lido com outros textos já lidos ou outros inseridos nas mesmas Unidades ou Seções de Estudo; esse confronto recomendado seria relevante (e estaria também de acordo com o que propõe a Teoria da Intertextualidade) se, antes, o roteiro do livro se ocupasse com o conteúdo central que é o ato de ler o texto. A Etapa (7), por sua vez, intitulada “Texto e Construção”, se volta, especificamente ao aprendizado do conceito e da construção de um texto. Já não se ocupa, portanto, especificamente, da leitura do texto. Esta etapa (7) e a anterior (6) seriam significativas, se o roteiro, primeiramente, tivesse focado o ato da leitura do texto. A

etapa 2, “Prática de Leitura”, deveria ter explicitado como ocorre ou deve ocorrer o ato da leitura, mas se limitou a falar (não de prática de leitura), apenas dos tipos de texto a serem lidos (verbais e não verbais).

Na etapa (8), “Texto e Contexto”, de igual forma, os autores didáticos dizem que, com esta fase do estudo, o livro pretende “uma ampliação da leitura”, dando a impressão de que a intenção é levar o aluno a ler outros textos que não constam na Seção em Estudo. Mas nada afirmaram, na etapa (2), (“Prática de leitura”) sobre esta relação necessária (texto e contexto) no ato da leitura do texto em foco.

Assim, já na apresentação do Livro, podemos perceber uma inadequação, no que diz respeito à leitura, inclusive; na primeira página do livro, é citado que “a imagem e palavras se unem para um bom ato de comunicação”; entretanto, nas atividades de leitura, sugeridas nas Unidades do livro, esta relação das linguagens não é explorada, como veremos na Análise Documental.

A linguagem é o principal produto de cultura e o principal instrumento para sua transmissão, como frisa Soares (1996, p.16). O roteiro inscrito no Quadro 1 não contemplou, portanto, uma apresentação dos modos do ato de ler, propostos pelo livro. Esta apresentação só vai ocorrer no **Livro do Professor**, na seção: “De Professor para Professor”: o material didático expõe, nesta seção, a maneira como a prática de leitura deve ser trabalhada, como transcrevemos abaixo:

- Identificar, selecionar e localizar informações precisas no texto.
- Relacionar informações.
- Inferir, identificando elementos implícitos, que estejam ou não escritos.
- Estabelecer relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos.
- Avaliar um texto.

Como podemos perceber pela citação acima, extraída do Livro Didático analisado (p.20), o material não cita, e tampouco orienta, sobre a maneira adequada de propor uma leitura coesa e coerente do texto (em geral). Não há sequência lógica entre os itens que compõem a prática de leitura. Exemplos: a) O estabelecimento de relações entre texto e os conhecimentos prévios do leitor aparece como item 4. b) Os dois primeiros itens só focam “informações” ou seja, conteúdos do texto. E a linguagem? Seu papel ideológico na transmissão desses

conteúdos? c) O que é avaliar um texto? Não se explicitam mecanismos de avaliação.

O material didático coloca como pressupostos teóricos, os conceitos de três autores: Bahktin, Vygotsky, e Gardner, como expomos na sequência.

Sobre a teoria de Vygotsky, os autores didáticos ressaltam o aspecto das influências na aprendizagem, de acordo com os grupos culturais em que os alunos são inseridos e afirmam que cada sujeito é ativo e destacam, ainda, a interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo dos alunos (2012, p.12).

Sobre a teoria de Bakhtin, o material didático (2012, p.13) destaca a importância do diálogo entre professor e aluno e afirma que, no pensamento bahktiniano, “ não existe preocupação de encaixar a criança em um determinado estágio de desenvolvimento, pois o diálogo permeia tudo. Está na base das relações humanas”. Dessa maneira, o livro deixa claro que a teoria de Bakhtin afirma que a língua é um fato social.

Já sobre a teoria de Gardner, o livro se baseia nas inteligências múltiplas (lógico-matemática, linguística, espacial, musical, cinestésico-corporal, interpessoal e intrapessoal) (2012, p.14). Observamos que, embora o livro didático tenha ressaltado os pressupostos teóricos de Bakhtin e de Vygotsky, como também de Gardner (todos esses autores centrados nos aspectos socioculturais da linguagem), não propõe atividades de leitura que estimulam o reconhecimento crítico desta natureza histórica dos signos e do texto.

Ainda no livro em análise (2012, p.21), a leitura é orientada para ser utilizada por meio da “estratégia oral” (quando, na verdade, a atividade de ler exige compartilhamento) e “silenciosa” (quando exige interpretação individual); e ainda na mesma página, a orientação é a de que se bem utilizadas essas estratégias adaptadas com os tópicos citados antes (p.20), os alunos atingem uma formação proficiente de leitura. Essa “formação proficiente” citada pelos autores passa a ser duvidosa; é o que procuramos demonstrar no capítulo 3 desta dissertação.

Declaram os autores didáticos: “Buscamos adaptar os níveis de leitura, realizando atividades que possibilitem a formação de um leitor proficiente” (2012, p.21). Para tanto, o material didático expõe três níveis de leitura

(“identificação e recuperação de informação”, “interpretação” e “reflexão”, que têm, como fonte, segundo os autores, o www.oecd.org³):

QUADRO 2 - Apresentação dos Três Níveis de Constiuição da Leitura, Propostos pelo Livro Didático.

NÍVEIS	IDENTIFICAÇÃO E RECUPERAÇÃO DE INFORMAÇÃO	INTERPRETAÇÃO	REFLEXÃO
1	Localizar uma ou mais partes independentes de informação explicitamente apresentada. Tipicamente, a informação requerida está destacada e há pouca ou nenhuma informação competindo com a informação solicitada. O leitor é direcionado a considerar os fatores relevantes na questão e no texto.	Reconhecer o tema principal ou o propósito do autor em textos sobre tópicos familiares. Tipicamente, a informação requerida está destacada e há pouca ou nenhuma informação competindo com a informação solicitada. O leitor é direcionado a considerar os fatores relevantes na questão e no texto.	Fazer conexão simples entre informações no texto e conhecimentos simples do cotidiano. Tipicamente, a informação requerida está destacada e há pouca ou nenhuma informação competindo com a informação solicitada. O leitor é direcionado a considerar os fatores relevantes na questão e no texto.
2	Localizar uma ou mais partes de informação, podendo ser necessário o uso de inferência e a consideração de diversas condições.	Reconhecer a ideia central de um texto, entendendo relações e construindo significados no contexto de partes limitadas do texto quando a informação não está destacada e o leitor precisa fazer inferências básicas. Efetuar comparação ou contraste, considerando uma característica apresentada no texto.	Fazer comparações ou diversas conexões entre o texto e os conhecimentos externos derivados da experiência ou de atitudes pessoais.
3	Localizar e, em alguns	Integrar diversas partes	Fazer conexões,

³Site da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico, que tem por objetivo o desenvolvimento sustentável e econômico mundial. Nenhuma outra informação foi fornecida pelos autores didáticos.

	casos, reconhecer a relação entre as diversas partes da informação que contemplem múltiplas condições. Lidar com informações concorrentes.	de um texto de modo a identificar uma ideia central, entender uma relação ou construir o significado de uma palavra ou expressão. Comparar, contrastar ou categorizar, considerando diversas características. Lidar com informações concorrentes ou outros obstáculos.	comparações, dar explicações ou avaliar características presentes em um texto. Demonstrar entendimento acurado do texto em relação a conhecimentos familiares ou considerar conhecimentos menos familiares para estabelecer relações com o texto em um sentido mais amplo.
4	Localizar e organizar diversas partes relacionadas de informação.	Interpretar o significado de nuances de linguagem em parte do texto, com base em considerações sobre o texto completo. Entender e aplicar categorias em contextos não familiares. Mostrar entendimento acurado de textos longos ou complexos, com conteúdo ou forma que podem ser não familiares.	Usar o conhecimento formalizado ou público para elaborar hipótese ou avaliar criticamente um texto. Mostrar entendimento de textos longos e complexos, com conteúdo ou forma que podem ser não familiares.
5	Localizar e organizar diversas partes profundamente relacionadas de informação, inferindo quais informações no texto são relevantes. Operar com informações concorrentes.	Conceber o significado de nuances de linguagem ou demonstrar compreensão plena e detalhada de textos cujos conteúdos ou forma sejam não familiares.	Avaliar criticamente ou formular hipóteses, com base no conhecimento especializado. Operar com conceitos que se contrapõem a expectativas e utilizar uma compreensão profunda de textos longos e complexos.

Fonte: Livro Didático Analisado (2012,p.21). Proposta sugerida pelos Autores Didáticos a partir da escala elaborada pelo PISA www.oecd.org, (acessado em 20 de novembro de 2014)

Segundo os autores do Livro Didático (2012, p.23), na Seção: “Professor para Professor”, os três níveis citados possibilitam um trabalho em

diferentes graus de desempenho qualitativo dos alunos/leitores, pautados numa escala de 1 a 5, conforme o objetivo das atividades.

Pelo Quadro (2), percebemos, que o nível (1) de leitura, intitulado: “**Identificação e Recuperação de Informação**”, se centra no conteúdo informativo do texto, restringindo o ato da leitura aos verbos: “localizar e organizar”, “reconhecer”, “relacionar” partes constitutivas do texto, vinculadas ao plano contedúístico e “inferindo quais informações no texto são relevantes” e também “concorrentes”.

O nível (2), designado como **Interpretação**, se prende, de início, a atos de “reconhecer” tema/assunto; “reconhecer” a ideia central de um texto” “entendendo relações e construindo significados no contexto das partes limitadas do texto”; “comparar”; “constatar”, “categorizar”. Todos esses atos citados no nível 2 da leitura pelo livro didático, como atos de **interpretação**, se referem, mais uma vez, a atos limitados à compreensão dos conteúdos informativos do texto (o que já foi exposto no nível 1 da leitura). Seria importante diferenciar o nível 2 (**interpretação**) do nível 1 (**identificação e recuperação de informação**) e, com certeza, a leitura da linguagem que veicula essas informações (localizadas, reconhecidas, organizadas e relacionadas) no conteúdo do texto.

No entanto, a referência à leitura interpretativa das “nuances da linguagem” só aparece citada, no livro didático, duas vezes (no penúltimo e último graus da leitura interpretativa), como se pudessemos ler conteúdo informativo e linguagem de forma separada.

O nível (3) de leitura, designado como **Reflexão**, é apresentado no Quadro (2), como momento da leitura em que se vão estabelecendo as conexões (das mais simples às mais complexas) entre as informações do texto; entre as informações do texto e outras informações/vivências do cotidiano, de outros repertórios familiares. Essas conexões não se estabelecem já na **Interpretação**? Assim, nos causou estranheza, nessa análise descritiva inicial do objeto de estudo (livro didático), o seguinte:

a) Na fase (2) da **Interpretação**, a leitura das nuances significativas da linguagem só aparece nos graus finais de uma interpretação (4 e 5) como se existisse ato de interpretar, sem leitura das nuances de significados da linguagem. Os autores afirmam ter utilizado o apoio teórico de Bakhtin, Vygotsky, se os aspectos socioculturais da linguagem ficaram desvalorizados, em favor da

valorização dos conteúdos informativos, entretanto em contradição com as teorias anunciadas.

b) Como separar o nível (2) da **Interpretação** do nível (3) da **Reflexão**? Interpretação já pressupõe reflexão.

c) No nível (3) da leitura (**Reflexão**), não se faz nenhuma menção à leitura das nuances significativas da linguagem dos textos lidos. Como refletir sobre informações, sem ler as nuances significativas da linguagem que expressa estas informações é impossível

Além desses aspectos preocupantes, apontados nessa descrição analítica do nosso objeto de estudo, intrigou-nos o fato de que o livro aparentava padronizar o ato da leitura, o que intensificou o interesse em pesquisar sobre esse material. E, como, a princípio, os níveis de leitura propostos pelo livro em análise pareciam, igualmente, se destinar à leitura padronizada de textos verbais, colocamos o foco da observação e da análise documental também no ensino da fotografia. Para essa realização, foram selecionados 7 discursos fotográficos, extraídos das seguintes Unidades ou Seções de estudo da obra didática analisada:

QUADRO 3 - Relação dos Discursos Fotográficos Selecionados para Análise Documental - extraídos do LIVRO DIDÁTICO.

Enumeração dos discursos fotográficos	Nº da Unidade e Capítulo do Livro	Título da Unidade e do Capítulo	Título e/ou Autoria da Fotografia	Ano de Produção da Fotografia	Natureza da Fotografia
Figura 1	Unidade 1 Capítulo 1	Unidade 1 – Por dentro da leitura; Capítulo 1 - Desvendando contos	Não possui	Não possui	Foto Histórica
Figura 2	Unidade 1 Capítulo 1	Unidade 1 – Por dentro da leitura; Capítulo 1 - Desvendando contos	Araquem Alcântara	2004	Retrato
Figura 3	Unidade 3; Capítulo 1	Unidade 3 – Face a face; Capítulo 1 – As várias Faces da Violência	Football Club Anzhi/Russia	Não possui	Reportagem
Figura 4	Unidade 3; Capítulo 2	Unidade 3 – Face a Face; Capítulo 2 – As Várias faces do Preconceito	Não possui	2012	Publicidade

Por que uma seleção dessa modalidade de linguagem (a fotografia) para o estudo proposto? Porque a fotografia, por sua duplicidade de funções (informativa e estética) acaba participando do discurso plurissignificativo de outros textos visuais, sobretudo da publicidade, das capas de livros e revistas, textos jornalísticos e outros. É o que justifica a seleção dessa modalidade de linguagem para sua reflexão crítica sobre os modos metodológicos propostos pelo Livro Didático para sua compreensão textual no Ensino Fundamental II.

Para Bogdan e Biklen (1994, p.183) a fotografia pode estar ligada à investigação qualitativa de diversas maneiras, pois dá dados descritivos e ajuda a compreender as subjetividades frequentes nas individualidades. O autor ressalta, também, que a fotografia como investigação e objeto de estudo, possui uma linha dúbia para alguns teóricos; uns acreditam que a fotografia é inútil; outros acreditam que as fotografias falam mais do que palavras; além disso, o autor também cita que a fotografia pode ser utilizada em investigação educacional de duas formas: as feitas pelo investigador e as feitas por outras pessoas; nesse estudo, assumimos a postura de investigador dos modos de compreensão textual da fotografia sugeridos em material didático, adotado na Educação Fundamental II.

Para afirmar a importância da fotografia como objeto cultural de análise, Bogdan (1994, p.184, 185) discorre:

Embora as fotografias deem uma percepção geral do meio, também podem oferecer-nos informação factual específica que pode ser usada em conjunção com outras fontes. [...] Embora as fotos forneçam informação factual, é importante compreender que as fotografias que os investigadores encontram ou que lhes são dadas foram tiradas com um objectivo ou de um ponto de vista particular. Para as podermos utilizar de uma forma que vá para além da superficial, temos de saber o objectivo e qual a perspectiva do fotógrafo (FOX e Lawrence, 1988). As fotografias podem representar a visão do que o fotógrafo considera importante, as ordens que foram dadas a ela ou ele por um superior ou as exigências das pessoas retratadas.

Considerando-se o conteúdo da citação transcrita acima, podemos dizer que a fotografia edifica-se como linguagem e nossa hipótese é a de que a mesma não chega ao aluno de modo crítico-construtivo como deveria ser. Nesse sentido, é que muitas vezes se instaura uma cultura de massa e não um senso-crítico, pois se confunde também miséria social com miséria cultural, impedindo os alunos de desenvolvimento da condição de leitores competentes; condição que não pode ser detectada por uma metodologia apenas quantitativa, mas, necessariamente, por uma investigação qualitativa.

3 ANÁLISE SEMIÓTICA DOS DADOS COLETADOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL, REFERENTES A PROCEDIMENTOS SUGERIDOS PARA A COMPREENSÃO TEXTUAL DA FOTOGRAFIA

Nesse capítulo, com apoio teórico nos estudos semióticos de Peirce (2010), Bakhtin (1997) e Barthes (1984), realizamos uma análise de quatro discursos fotográficos (conforme informa Quadro 3, p.48-9) . Essa análise de natureza sociocultural partiu de uma descrição dos modos de abordagem da compreensão da fotografia sugeridos pelo Livro Didático e, ao mesmo tempo, uma interpretação crítica das Atividades de Leitura inseridas:

FIGURA 2 – Foto Inserida no Livro Didático - Unidade 1: “Por dentro da leitura” e Capítulo 1 :“Desvendando Contos” – Foto sem título e sem autoria. Ano de produção: 2005.

CAPÍTULO 1
DESUVENDANDO CONTOS

Pra começo de conversa

1. Observe a foto.

Sugerimos que a questão 2 seja feita em grupo, para incentivar a manifestação de ideias e simplificar o tempo que se vai gastar na apresentação do resultado de trabalho.

Arquivo particular

Ilha Anchieta, Ubatuba, São Paulo, 2005.

a) O que você vê na foto? Respostas possíveis: as ruínas de uma casa ou de um conjunto de casas, uma montanha ao fundo, um caminho pavimentado, sugerindo que mais à frente haveria uma outra construção.

b) O que a fotografia não mostra? Imagine o que pode estar ao redor dessa imagem e conte para os colegas de modo que consigam visualizar o que você “vê”. Resposta pessoal.

2. Sobre a foto, imagine.

a) Como foi esse lugar um dia? Quem viveu ali? Como eram essas pessoas? O que faziam? Em que época viviam?

b) Concentre-se em uma dessas personagens criadas pela sua imaginação. Conte o que ocorreu com ela em um determinado dia. Invente uma história que desperte o interesse de seus colegas, que apresente um conflito vivido por ela num determinado momento de sua vida, em determinado lugar.

Você deve ter percebido como uma foto pode sugerir ideias, histórias, impressões diferentes para cada observador.

14

Fonte: Livro Didático analisado, 2012, p.14.

Esse primeiro discurso fotográfico se insere no Capítulo 1 (intitulado “Desvendando contos”) e constitui a representação documental de uma parte da ilha Anchieta (como informa o site da cidade: www.ilhaanchieta.com.br), localizada no litoral norte de São Paulo; essa foto foi extraída, segundo os autores didáticos, de um “acervo particular”. Tal discurso, na Unidade em estudo, teria a função (de acordo com o manual do professor) de levar os alunos a inferirem algumas ideias e suposições temáticas para a criação de um *conto*.

A fotografia, então, seria, nesse Livro Didático, o ponto de partida para a criação de uma narrativa escrita. Para isso, o material didático faz uso de quatro indagações coteudísticas dirigidas ao estudante, que são:

1) Observe a foto: [Sugerimos que a questão 2 seja feita em grupo, para incentivar a manifestação de ideias e simplificar o tempo que se vai gastar na apresentação do resultado do trabalho.]

a) O que você vê na foto? [Respostas possíveis: as ruínas de uma casa ou de um conjunto de casas, uma montanha ao fundo, um caminho pavimentado sugerindo que mais a frente haveria uma construção]

b) O que a fotografia não mostra? Imagine o que pode estar ao redor dessa imagem e conte para os colegas de modo que consigam visualizar o que você “vê”. [Resposta pessoal]

2) Sobre a foto, imagine.

a) Como foi esse lugar um dia? Quem viveu ali? Como eram as pessoas? O que faziam? Em que época viviam?

b) Concentre-se em uma dessas personagens criadas pela sua imaginação. Conte o que ocorreu com ela em um determinado dia. Invente uma história que desperte o interesse de seus colegas, que apresente um conflito vivido por ela num determinado momento de sua vida em determinado lugar.

Você deve ter percebido como uma foto pode sugerir ideias, histórias, impressões diferentes para cada observador.

Fonte: Livro didático em estudo (2012, p.14). Os colchetes foram inseridos pelo pesquisador para demarcar os trechos assinalados no livro, em cor azul.

Na questão número 1, tanto a letra a) quanto a letra b) estimulam o leitor da foto a efetuar uma recepção meramente descritiva dos elementos “vistos” pelo receptor. A pergunta: “O que você vê na foto?” faz com que o leitor centre o olhar na realidade concreta da paisagem, ativando apenas reações de constatação dos elementos físicos contidos na fotografia. Essa ligeira recepção estaria sendo sugerida, no máximo, como uma leitura primeira “icônica” dos signos inscritos na

foto, conforme a teoria de Peirce (2010). O leitor ficaria, portanto, preso no plano da “iconicidade”, ou seja, apenas focado num estágio de “contemplação” inicial e não de efetuação de uma leitura interpretativa, onde o leitor percebesse a funcionalidade social/histórica/documental dessa foto.

Ainda de acordo com a teoria peirceana, o signo se apresenta de forma triádica, conforme explicitamos no capítulo teórico dessa dissertação, onde refletimos, especificamente, sobre as teorias semióticas e suas contribuições no estudo da fotografia. Retomando, para essa análise textual, os conceitos da Semiótica Peirceana, relembramos que, num primeiro estágio, o signo se apresenta, de forma física, ou seja, é apreendido pela sua materialidade que desperta no receptor o estado de contemplação (“íconicidade/primeiridade”). O segundo estágio, denominado “secundidade” é o estado de interação que se estabelece entre as contemplações sentidas na “primeiridade” e as experiências inicialmente vividas/revividas pelo leitor. A “secundidade” é o nível real da interpretação textual, que destaca o signo como um “índice”, ou seja, um elemento “singular” em relação aos outros elementos “sígnicos” já existentes

Para o autor, a “primeiridade” (estado inicial) da leitura do objeto visto (foto) e a “secundidade” (estado de relações de sentidos estabelecidas entre os signos e entre signos e os usuários) constituem a “simbologia” do material visto que só alcança a interpretação total nesse “terceiro” estado (simbólico) de leitura, ou seja, na “terceiridade”. No entanto, como pode ser observado, na análise dessa unidade do Livro Didático, as ATIVIDADES iniciais colocadas pelos autores didáticos: “(1) Observe a foto” e (1 a) de “O que você vê na foto?” não possibilitam a leitura da tríade semiótica de Peirce; essas atividades se centram apenas na “primeiridade” da leitura da foto (ato de contemplação da mesma) e estabelecem pouquíssimas relações “indiciais”, para alcance de uma interpretação crítica da função sociocultural desse discurso.

Assim, as Atividades Discentes propostas, inicialmente, para leitura do primeiro discurso fotográfico do livro didático (localizado na Unidade 1, 2012, p.14) não contemplam a tríade peirceana, uma vez que a leitura dessa fotografia, proposta pelos autores didáticos, não é utilizada como uma possibilidade de “contemplação” visual inicial e, ao mesmo tempo, como uma interpretação crítica de natureza real, semiótica, de função social da mesma, sabemos que, pelos estudos semióticos, uma foto não pode ser lida apenas como o registro da paisagem física (vista), mas deve ser interpretado, também, como o processo

(curso) da vida, em constante renovação do tempo passado/vivido; a exemplo, o gramado “verde claro”; o “verde escuro “da “mata” visto no fundo da foto, as “ruínas” de um “prédio” já deteriorado; todos estes signos associados a imagens “cinzentas” exploradas simultaneamente pelo autor da foto, deveriam ser relacionados, na leitura semiótica peirceana com os signos do TEMPO DESTRUTIVO (de um PASSADO histórico) que se cruza, na foto, com a mensagem existencial do TEMPO PRESENTE da vida. Assim, essa simbologia rica da fotografia só aflora por meio de uma leitura completa que envolva, segundo Peirce não apenas a contemplação da leitura “icônica” “primeira”, mas que alcance, sobretudo, as relações de sentidos que afloram no momento “segundo” “indicial” do ato de ler, estabelecendo-se , assim, a interpretação crítica da função sócio-histórica desse discurso e, ao mesmo tempo, sua função crítica, que viabiliza a condição do leitor de filosofar sobre a profundidade da condição humana, histórica e existencial. Um leitor preparado, teoricamente, pelos estudos semióticos, terá condições de perceber, nesse discurso fotográfico, em análise, a tematização central da AMBIVALÊNCIA existencial do TEMPO que aponta para a importância de um PASSADO histórico, documentado e sedimentado culturalmente pela foto e, ao mesmo tempo, para o PRESENTE (renovador) implícito no curso da vida. Tal temática é convertida, na foto, em signos apropriados para propor a reflexão sobre o passado (tons cinzas e verde escuro) e o presente (verde claro, símbolo da produtividade constante da vida em curso).

De acordo com Kossoy (2003), toda fotografia tem atrás de si uma história: “Olhar para uma fotografia do passado é refletir sobre a trajetória por ela percorrida” (p.29); é situá-la em pelo menos três estágios bem definidos que marcaram sua existência; segundo o autor, o primeiro estágio define a intenção com que a fotografia foi registrada; o segundo constitui o ato de registro que deu origem à materialização da mesma e o terceiro estágio sugere por quais caminhos a fotografia percorreu “as vicissitudes por que passou, as mãos que a decidiram, os olhos que a viram, as emoções que despertou, os porta-retratos que a emolduraram , os porões e sótãos que a enterraram, as mãos que a salvaram”(p.29).

Concordamos com o autor citado e consideramos que a pergunta letra a) “ O que você vê na foto?” neutraliza o objetivo social e histórico dessa fotografia, uma vez que essa questão não aborda a foto como discurso de natureza histórico-cultural (Bakhtin, 1997) limitando-se a praticar uma leitura única dos

dados físicos, contidos na foto, sem interpretá-los, funcionalmente, à luz da história, da cultura, da filosofia, da Arte. Nas atividades propostas em 1 b) “O que a fotografia não mostra? Imagine o que pode estar ao redor dessa imagem e conte para os colegas de modo que consigam visualizar o que você “vê”, os estágios citados acima por Kossoy (2003): quem tirou, por que tirou e quem viu a fotografia também ficam ignorados.

De igual forma, as Atividades contidas em 2 a) e b): “Sobre a foto, imagine.” retiram o leitor até do plano da “contemplação” inicial explorado na Atividades a) e b) de (1) e o conduzem a um plano desligado da foto, que é o plano da imaginação. Assim, as indagações contidas na Atividade 2 a): “Como foi esse lugar um dia? Quem viveu ali? Como eram as pessoas? O que faziam? Em que época viviam?”, fazem com que o receptor da foto retire o foco da leitura da mesma e, fora dela, passe a imaginar situações totalmente desligadas (histórica e culturalmente) da foto em questão, inventadas pela “imaginação” do leitor. O mesmo ocorre, nas Atividades 1 b): O que a fotografia nos mostra? Imagine o que pode estar ao redor dessa imagem e conte para os colegas de modo que consigam visualizar o que você “vê”. Pelas propostas citadas de convite à imaginação do leitor, percebemos que o entendimento dos autores didáticos sobre o como ler uma fotografia, se limita ao ato do leitor de “ver” o material fotografado e depois de “ver”, esquecer o “visto” e lançar-se a “imaginar” o que não está na foto.

Ora, se o leitor não tiver acesso ao contexto histórico-cultural (é o que ocorre nesse Livro Didático analisado) da produção dessa foto, ele vai somente inferir sobre ela, perdendo a possibilidade de leitura de sua mensagem social e filosófica; assim, o leitor da fotografia acaba por apenas contemplá-la, sem estabelecer relações “indiciais” (valorizadas pela teoria peirceana), para chegar, de fato, a uma interpretação terceira, ou seja, final, de descoberta da “simbolização” dos signos na foto.

Com esse tipo de atividade discente, o Livro Didático levará o leitor a uma recepção rápida e descuidada, impedindo, assim, o aluno, do prazer e deslumbramento implícitos no ato de ler a complexidade (riqueza histórica e artística) da fotografia, enquanto objeto de natureza documental e estética, como é o caso específico dessa foto analisada. Trevizan (2000, p. 81) ressalta a necessidade de o receptor de linguagem visual (como a fotografia) ser desenvolvido, na escola, como um agente crítico, sensível e observador de todos os signos contidos nesse modelo de discurso. Assim se expressa:

Um observador mais sensível e mais consciente da natureza dupla (documental e artística) desta linguagem visual, deverá identificar, além do reconhecimento inicial do caráter aparentemente objetivo das imagens fotografadas (reprodução fiel dos objetos e seres focalizados pela câmera), os processos artísticos paralelos (dons, habilidades, imaginário do operador) na constituição final de uma verdadeira arte.

O que a autora nos diz é que um leitor de fotografia deve observar tanto a parte documental/histórica, como a artística, de uma foto, reconhecendo, assim, sua função social e essência filosófica implícita na qualidade estética/artística.

A fotografia, como objeto documental, funciona como “studium” (Barthes, 1984, p.46). Ou seja, para o autor, o “studium” é norteado por características ligadas ao contexto cultural da fotografia, ou seja, à objetividade. Sendo assim, reconhecer o contexto cultural de uma fotografia é algo relevante para sua interpretação. Ainda sobre o “studium”, o autor nos esclarece:

É pelo *studium* que me interesso por muitas fotografias, quer as receba como testemunhos políticos, quer as aprecie como bons quadros históricos: pois é culturalmente (essa conotação está presente no *studium*) que participo das figuras, das caras, dos cenários, das ações. (Barthes, 1984, p. 46)

Como cita o autor (1984), o interesse pela fotografia não pode ser dissociado do conhecimento cultural, pois é pelo contexto sociocultural (*studium*) que a fotografia se comunica de forma objetiva, que faz com que as pessoas enxerguem com “olhos de imperador” (p.46), que sintam e interajam com as imagens registradas no ato fotográfico; se tal elemento tão importante como o contexto não for trabalhado na leitura de uma fotografia, sua interpretação será incompleta. É o que ocorre nos procedimentos de compreensão textual dessa foto, sugerida pelo Livro Didático em questão, conforme a análise feita das primeiras Atividades Discentes formuladas pelos autores didáticos para leitura desse objeto visual.

As atividades discentes propostas no material analisado não exploram os aspectos históricos, documentais, da fotografia, na Unidade 1. A fotografia constitui uma representação de uma parte da Ilha Anchieta⁴, que é um dos pontos

⁴ Na Ilha, encontramos, também, um pouco da história do Brasil. Habitada por índios até o início do século XIX, foi conhecida, nesta época, como Terra de Cunhambebe, que era o chefe da Confederação dos Tamoios. Batizada pelos colonizadores como Ilha dos Porcos, em 1904 teve nela instalada uma colônia correcional, posteriormente se transformando em presídio político. Em 1955, após intensas rebeliões carcerárias, o Presídio foi desativado. O nome da ilha foi mudado para Ilha

turísticos mais visitados da cidade de Ubatuba, onde habitaram índios e, por anos, serviu de presídio político até sua desativação. Tais características não foram sequer citadas pelo Livro Didático. Os procedimentos sugeridos na Atividade 2 b): “Concentre-se em umas das personagens criadas pela sua imaginação; “Conte o que ocorreu com ela em um determinado dia”. “Invente uma história que desperte o interesse de seus colegas, que apresente um conflito vivido por ela num determinado momento de sua vida, em determinado lugar ” ;se limitam a levar os leitores a um desvio do conteúdo histórico e artístico do texto fotográfico, não lhes possibilitando uma análise “icônica”, “indicial” e simbólica, como propõe a semiótica peirceana, um dos aportes teóricos selecionados para esta pesquisa.

Em razão do exposto, podemos afirmar que, no Livro Didático em análise, desde o primeiro procedimento sugerido pelos autores para a leitura desse discurso fotográfico (unidade 1) objetivava-se, apenas que o aluno contasse uma narrativa com uma personagem inventada num “determinado dia”!! Por isso, o Livro Didático inseriu esse discurso fotográfico na Unidade 1 do Livro, apenas como pretexto para saltar desse modelo de linguagem visual para a construção de outro texto (conto), de linguagem verbal escrita, sem ocorrer nenhuma explicitação das diferenças existentes nas duas modalidades de linguagem: “fotográfica e conto”. Ora, o discurso fotográfico tem suas especificidades técnicas que precisam ser lidas pelo receptor. Torna-se, assim, relevante, a construção na escola, deste conhecimento específico da linguagem fotográfica, antes de propormos Atividades com esse modelo textual aos alunos. Barthes (1984) nos mostra, por meio de seus estudos, que a linguagem da fotografia se manifesta pelo uso de “pontos sensíveis”, ou seja, pelo “punctum”, que expressa detalhes de sentidos singulares que dialogam com o espectador e que o tocam psicologicamente e o colocam em estado de observação reflexiva. Assim, Barthes se manifesta (1984, p.46): “O punctum de uma foto é esse acaso que, nela me *punge* (mas também me mortifica, me fere)”.

Em outros termos, o “punctum” estabelece o diálogo com o espectador sobre os sentidos estéticos, artísticos dos signos da foto, diálogo esse ignorado pelo Livro Didático, analisado, que mostra desconhecer a importância da leitura do conteúdo histórico e documental de uma foto (*studium*) e também a leitura dos significados profundos contidos no “punctum”, ou seja, nos elementos

“sígnicos” da foto que causam estranhamento no receptor e que os conduzem ao conteúdo essencial do discurso.

Ora, na foto da Ilha Anchieta, funciona como “punctum” a imagem deteriorada de um presídio, que provoca, no receptor, um estado de estranhamento e indefinição. O Presídio contém história e a história materializada na foto se vincula a um contexto e o mesmo deve ser interpretado, o que não ocorreu nas Atividades Discentes propostas para a leitura do discurso fotográfico em questão. Enfim, o “punctum” para Barthes (1984) traduz detalhes significativos do texto que prendem o olhar do leitor e, depois de contextualizados culturalmente, esses detalhes ganham estatutos de signos a serem lidos socioculturalmente. O Livro Didático analisado não realizou nenhuma orientação direcionando o professor a conhecer o conteúdo documental e histórico (*studium*) da foto e nenhuma orientação sobre os detalhes da linguagem artística da foto (*punctum*), impedindo os alunos de uma leitura completa da fotografia, ficando, estes, submetidos (no caso da leitura da imagem deteriorada do “presídio”) às famigeradas: “Respostas possíveis” como sugeridas pelos próprios autores didáticos: “As ruínas de uma casa ou de um conjunto de casas, uma montanha ao fundo, um caminho pavimentado, sugerindo que mais a frente haveria outra construção”. Enfim, essas “respostas possíveis” sugeridas na Atividade 1 a) que dispersam a atenção do receptor da foto, em vez de conduzi-lo ao reconhecimento crítico do contexto social da sua origem e das marcas históricas nela implícitas e também a intencionalidade do registro da fotografia. Se não há essa relação, o diálogo entre o espectador e a fotografia entra em ruído, uma vez que a fotografia materializada é signo e todo signo está ligado a uma situação social de origem da sua significação.

De acordo com Bakhtin (1997), os sistemas semióticos são modelados pela ideologia e servem para exprimi-la; logo, uma fotografia materializada torna-se signo ideológico; o signo ideológico veicula as “variações das relações sociais”; é o caminho onde se formam e se renovam as ideologias constituídas” (p. 16).

Confirmou-se, portanto, que a relação ideológica dos signos é ignorada no Livro Didático nas atividades sugeridas para a leitura da foto? Não se informa nem de onde veio a foto, nem quem a fotografou: a única informação fornecida pelos autores didáticos sobre autoria da foto da Unidade 1, (2012, p.14) aparece na legenda, como “Acervo particular”. Causou novamente estranheza o

fato de os autores didáticos terem anunciado como aporte teórico-epistemológico, no analisado, os estudos de Bakhtin, Vygotsky (incluindo Gardner) e, nas Atividades Discentes, colocarem como proposta metodológica de compreensão da fotografia exercícios de leitura que não passam do plano de uma leitura descritiva do que é visto na foto e não alcançam os significados do conteúdo estético (artístico) da mesma, nem seu conteúdo histórico-social. Em outros termos, nem os pontos sensíveis da foto, como iluminação, ângulo fotográfico, cores utilizadas, sombreamento e luz, são lidos pelos alunos, e nem ocorre o reconhecimento da função social, histórica dessa linguagem. E pior: a fotografia acaba sendo usada apenas como pretexto para uma produção de texto, gênero textual diferente (narrativa escrita/conto). Os autores chegam ao absurdo de apresentarem a foto como objeto de leitura na página 14, e, já na sequência (página 15), saltam para outro gênero de texto, o conto “O Chapéu” de Charles Kieffer, sem nenhuma ligação com o discurso fotográfico.

Kossoy (2003) diz que toda fotografia carrega uma história; no entanto, a história não foi contemplada nos questionamentos do Livro Didático, fazendo com que a leitura da fotografia fosse apenas explorada descritivamente; o discurso fotográfico na sua natureza dupla (documental/histórica e estética/artística) não foi explorado no processo de compreensão textual da foto. Assim, a intencionalidade e o pragmatismo do discurso, texto, ressaltados nas teorias de Bakhtin (1997) não foram explorados, resultando na proposta didática de uma leitura incompleta da fotografia mencionada pelos autores didáticos.

Ainda nessa análise semiótica sobre a descrição e interpretação dos modos de ensino da leitura dessa fotografia (Figura 2, p.51 dessa dissertação) retomamos os três níveis de leitura extraídos do **Programme for International Student Assessment – PISA** (Quadro 4) pelos autores didáticos.

Nível	Limite Inferior	O que os estudantes em geral podem fazer em cada nível
5	625,6	No Nível 5, os estudantes são capazes de completar <u>itens de leitura sofisticados</u> , tais como os relacionados com a utilização de <u>informações difíceis</u> de encontrar em textos com os que não estão familiarizados; mostrar uma <u>compreensão detalhada</u> destes textos e inferir qual informação do texto é relevante para o item; <u>avaliar criticamente</u> e estabelecer hipóteses, recorrer ao <u>conhecimento especializado</u> e <u>incluir conceitos que podem ser contrários às expectativas</u> .
4	552,9	No Nível 4, os <u>estudantes são capazes de responder itens de leitura difíceis</u> , tais como <u>situar informações agregadas</u> , <u>interpretar significados</u> a partir de sutilezas de linguagem e <u>avaliar criticamente um texto</u> .
3	480,2	No Nível 3, os estudantes são capazes de <u>manipular itens de leitura de complexidade moderada</u> , tais como <u>situar fragmentos múltiplos de informação</u> , vincular partes distintas de um texto e relacioná-lo com <u>conhecimentos cotidianos familiares</u> .
2	407,5	No Nível 2, os estudantes são capazes de responder itens básicos de leitura, tais como <u>situar informações diretas</u> , <u>realizar inferências fáceis</u> de vários tipos, determinar o que <u>significa uma parte bem definida</u> de um texto e empregar certo nível de conhecimentos externos para compreendê-lo.
1	334,8	No Nível 1, os estudantes são capazes apenas de responder os itens de leitura menos complexos desenvolvidos para o PISA, como <u>situar um fragmento de informação</u> , <u>identificar o tema principal de um texto</u> ou <u>estabelecer uma conexão simples com o conhecimento cotidiano</u> .

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos> (Acessado em 13 de novembro de 2014) Obs: Grifos do pesquisador

Com base na Escala do Pisa, o Livro Didático (2012, p.14) propôs, como o primeiro nível de leitura, o processo inicial de “identificação e recuperação de informação”, que consiste em “identificar o tema”, um fragmento e fazer relações simples com o conteúdo explícito no texto, aproveitando o “conhecimento cotidiano”, o que se resume no ato de “localizar informações diretas” e fazer “inferências fáceis”. Nessa etapa inicial, os alunos começam só a atingir a complexidade da leitura (de forma moderada), quando conseguem juntar “fragmentos múltiplos” e relacioná-los com as “partes distintas do texto”. É o que o PISA propõe na exploração dos itens 1,2 e 3 na Escala apresentada acima (QUADRO 4).

Assim, se considerarmos esse primeiro nível de leitura “identificação e recuperação de informação”, deduzimos que esse nível não foi explorado no Livro Didático, uma vez que a fotografia (Figura 2, p.51 – dessa dissertação constituiu

apenas um pretexto para desencadear a construção de uma narrativa. A parte “localizar informações explicitamente apresentadas” citada no PISA, não foi trabalhada no Livro Didático, já que o aluno/leitor não foi motivado pelas Atividades Propostas a envolver-se na rede de relações de sentidos “icônicos” e “indiciais”, para compreensão coerente da totalidade desse discurso fotográfico. Na prática do Livro Didático comprometeu a coesão e a coerência da leitura do material fotográfico; os autores, na própria resposta dada ao professor sobre o conteúdo de uma das imagens da foto (a do “presídio”) sugerem “leituras prováveis” de “ruínas de uma casa ou conjunto de casas”. Assim, o próprio material didático se desvia do processo de leitura do conteúdo do presídio fotografado e materializado historicamente no texto e da linguagem artística, filosófica da foto em análise.

Ainda nesse primeiro nível de leitura, o material didático orienta o professor a trabalhar “informações”; mas o próprio material (Atividades Discentes Propostas) não traz estimulações necessárias para tal. No capítulo 1, coloca-se, na legenda, que a foto foi registrada na Ilha Anchieta no ano de 2005, mas não são citados dados de identificação da obra, da sua história; assim, as informações inferidas pelos alunos estarão descontextualizadas e farão com que o leitor tenha um olhar rápido e descuidado sobre a foto, como alerta Trevisan (2000), quando explicita a carga ideológica implícita no texto, a ser apreendida por um leitor competente, ou seja, de repertório cultural suficiente para sua sintonização cultural com a produção e o objeto produzido (foto).

Também no material didático (2012, p.24), os autores didáticos dizem que “ensinar a ler significa ensinar os alunos a usarem estratégias de leitura”, o que não ocorre nas propostas de leitura inseridas do Livro Didático; nele não são trabalhadas estratégias de leituras. O aluno, ao contrário, é conduzido a “imaginar” (inventar) leituras desligadas do discurso fotográfico em questão. Não lhe é proposto caminho de reconhecimento das estratégias textuais discursivas que determinam os modos de ler o texto em foco.

O segundo nível de leitura ressaltado pelo material didático é constituído do ato de “interpretação”. Percebeu-se, no estudo, que esse nível de leitura “interpretativa”, apontado pelo Livro Didático, corresponde, na Escala do PISA, ao 4º nível:

No nível 4, os estudantes são capazes de responder itens de leituras difíceis, tais como situar informações agregadas, interpretar significados a partir de sutilezas de linguagem e avaliar criticamente um texto.

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos> (Acessado em 13 de novembro de 2014)

A afirmação citada acima (PISA) destaca a interação das partes de um texto que o constituem como uma totalidade significativa, a ser apreendida por um leitor competente, capaz de perceber em cada detalhe do texto a sua correlação significativa com o tema e a estruturação total do mesmo. Leitura complexa que exige maturidade crítica, repertório cultural, contextualização dos significados e informações produtivas.

Assim, o Livro Didático (2012, p.20 – na Seção De Professor para Professor) baseado no 4º nível da escala do PISA, estabelece para o nível da Leitura interpretativa, os seguintes objetivos:

- 1 – Reconhecer o tema;
- 2- Reconhecer a ideia central do texto e construir significados no contexto;
- 3 – Comparar, contrastar ou organizar as informações do texto;
- 4 – Interpretar as nuances do texto e conteúdos familiares ou não dentro do mesmo;
- 5 - Conceber o significado de nuances de linguagem ou demonstrar compreensão plena e detalhada de textos cujos conteúdos ou forma sejam não familiares.

Os objetivos transcritos são confirmadores de uma proposta de leitura completa do texto, que pressupõe o reconhecimento das relações dos signos entre si (no texto) e dos signos e seus usuários (nos contextos: do texto, do autor e do leitor). No entanto, nas atividades discentes, inseridas no Livro em análise, não se efetuou, no estudo do discurso fotográfico, a condução da leitura como “interpretativa” e, conseqüentemente, também não se consolidou o ato da leitura como um ato “reflexivo”. No PISA (2014), consta que, no último nível (5) da leitura (QUADRO 4, p. 60) dessa dissertação, “os estudantes são capazes de completar itens de leitura sofisticados [...]; mostrar compreensão detalhada dos textos [...]; avaliar criticamente [...]; estabelecer hipóteses [...]; recorrer ao conhecimento [...] e outros”. Sabemos que, para o aluno atingir esse perfil crítico-reflexivo é importante que acumule leituras de outros textos, que construa um repertório histórico e cultural suficiente para proceder às compreensões, relações, confrontos necessários na leitura completa dos textos. Esse 5º nível de Escala do PISA corresponde ao terceiro nível, da leitura, organizado pelo Livro Didático, que constitui a” Reflexão”. Na leitura reflexiva, ocorre, então, a junção do mundo

cotidiano com o texto, gerando, assim, um movimento circular de construção do perfil do leitor que passa a integrar vida, ficção, história e crítica textual.

Pela fundamentação teórica e política do PISA (que deu origem à organização dos três níveis de leitura no Livro Didático), percebemos, então que ler não é, portanto, um ato simplista; quando se trata de um texto visual. Também no Livro Didático em análise, na Seção “De Professor para Professor” (2012, p.15), é feita uma breve definição de texto de linguagem visual, considerado como “sistema de comunicação”:

[...] uma foto, um quadro, um gráfico ou produções audiovisuais são exemplos de textos, pois são construídos com características de um determinado sistema de comunicação que se estrutura de acordo com o conceito de texto explicitado anteriormente.

Entretanto, a citação acima parece não ter sido levada em consideração nos referidos níveis de leitura propostos pelo material didático, uma vez que os elementos constitutivos do sistema de comunicação da fotografia como: quem a fotografou? qual a intenção de fotografar? Qual a duplicidade de funções da linguagem fotográfica? não foram explorados para fazer o aluno localizar informações, históricas, autorais, interpretar as relações sócio-culturais com seus usuários, e refletir sobre a ideologia de uma fotografia. Ao contrário, o material didático não valorizou o suporte teórico que ele mesmo anuncia, necessário a uma leitura crítico-reflexiva de qualquer modalidade de texto.

Ainda de acordo com o embasamento teórico do Livro Didático (2012, p.13), na Seção “De Professor para Professor”, os autores, seguindo o pensamento bakhtiniano, dizem que: “o diálogo permeia tudo. Está na base de todas as relações humanas. Não é possível construir conhecimento sem ter como referencial o outro”. Ora, como construir o diálogo do leitor com a foto (lida), a relação de sentidos com a sua produção (funcionalidade social, histórica, estética) seguindo os níveis de leitura propostos pelo Livro Didático, se os elementos de interpretação da leitura da fotografia foram reduzidos a meros atos de descrição visual do objeto cultural e de inferências soltas, resultantes da descontextualização da fotografia? Como ocorrer uma leitura crítica e reflexiva da fotografia, a partir de questionamentos superficiais ou de atividades que expulsam o leitor do espaço social, histórico, documental e crítico da mesma? Enfim, qual a função do Livro Didático, se as atividades de formação dos leitores, propostas por ele se distanciam das próprias diretrizes apontadas (Bakhtin, Vygotsky e Gardner) e , no


caminho inverso, insistem na leitura descontextualizada de signos imagéticos e também de signos verbais?

Passemos para a análise semiótica dos procedimentos metodológicos propostos pelo livro didático para a compreensão textual da fotografia inserida na FIGURA (3):

FIGURA 3 – Foto Inserida no Livro Didático - Unidade 1: “Por dentro da leitura” e Capítulo 1 :“Desvendando Contos” – Autor: Araújo Alcântara. Ano de produção: 2004.

Prática de leitura

Texto 3 – Fotografia



Araquém Alcântara. *Brasileiros*. São Paulo: Terrabrasil, 2004.

POR DENTRO DO TEXTO

1. Observe a imagem retratada em primeiro plano na fotografia e escreva um parágrafo que a descreva objetivamente com o maior número de detalhes possível.
Professor, sugerimos a construção de uma descrição coletiva com a turma.
2. Quantos anos você supõe que a senhora da fotografia tenha? Que elementos da imagem lhe sugerem essa resposta? *Resposta pessoal. As rugas são índices de idade avançada.*
3. Onde você imagina que essa senhora mora e como é a vida dela? O que você pode perceber na expressão de seu olhar? Justifique sua resposta.
Resposta pessoal. Professor, a ideia é que os alunos possam atribuir características subjetivas pela descrição objetiva que fizeram na questão 1. Depois de os alunos apresentarem suas hipóteses, informe-lhes que a mulher fotografada é uma brasileira chamada Josefa e vive em Canudos, Bahia.
4. Em que a luz foi importante para garantir o contraste da foto?
A luz foi responsável pelo efeito de claro e escuro, que destaca a imagem da mulher.

Importante saber

Como você pôde observar, a fotografia não apresenta palavras, só **imagem**. Já o conto é composto apenas por palavras.

Embora eles sejam diferentes, foi possível interpretar o que eles quiseram transmitir. Por esse motivo, podemos dizer que fizemos uma leitura do conto e uma leitura da fotografia.

Quando um texto possui imagens e não possui palavras, dizemos que ele é um **texto não verbal** ou visual. Quando possui apenas palavras, é chamado de **texto verbal**.

A **fotografia** é um texto visual. Sendo uma representação da realidade, ultrapassa a própria imagem fotografada.

28

Fonte: Livro Didático analisado, 2012, p.12.

Esse segundo discurso fotográfico, abordado na sequência dessa Análise Documental, também está inserido no Capítulo 1 “Desvendando Contos” do Livro Didático em questão; porém, diferentemente do primeiro discurso que constituía a representação fotográfica de parte da ilha Anchieta, esse texto constitui um retrato em preto e branco, realizado por Araquém Alcântara⁵, do livro: **Brasileiros** (2004), como é informado na legenda da foto.

Da mesma maneira, os autores didáticos também enveredam em modos inadequados de ler essa foto com o propósito de trabalharem a produção textual escrita (descritiva). Para tal construção textual, os autores didáticos elaboraram quatro Atividades em uma Sessão intitulada “Por Dentro do Texto”:

1) Observe a imagem retratada em primeiro plano na fotografia e escreva um parágrafo que a descreva objetivamente com o maior número de detalhes possíveis. [Professor, sugerimos a construção de uma descrição coletiva com a turma]

2) Quantos anos você supõe que a senhora da fotografia tenha? Que elementos da imagem lhe sugerem essa resposta? [Resposta pessoal. As rugas são índices de idade avançada]

3) Onde você imagina que a senhora mora e como é a vida dela? O que você pode perceber na expressão de seu olhar? Justifique sua resposta. [Resposta pessoal. Professor, a ideia é que os alunos possam atribuir características subjetivas pela descrição objetiva que fizeram na questão 1. Depois de os alunos apresentarem suas respostas, informe-lhes que a mulher fotografada é brasileira chamada Josefa e vive em Canudos, Bahia.]

4) Em que a luz foi importante para garantir o contraste da foto? [A luz foi responsável pelo efeito de claro e escuro, que destaca a imagem da mulher]

Fonte: Livro didático em estudo (2012, p.28). Os colchetes foram inseridos pelo pesquisador para demarcar os trechos assinalados no livro, em cor azul.

Nas atividades contidas nos tópicos 1,2 e 3, repete-se o equívoco dos autores didáticos: são estimulados os atos de “observar” e “descrever” objetivamente a “imagem” destacada no primeiro plano da foto. No tópico 2, o foco se volta para o ato de “supor” a idade do ser fotografado, como se leitura do discurso fotográfico implicasse apenas em “suposições” ativadas pela “imaginação” do leitor. Esse ato de “imaginar” desliga o receptor dos detalhes significativos do discurso fotográfico (não percepção do “punctum” barthesiano) e , ao mesmo

⁵ Vida e obra do fotógrafo se encontra em <http://www.araquem.com.br/> acessado em 22 de novembro de 2014

tempo, enfatiza a descontextualização do mesmo, não possibilitando a leitura sociocultural da linguagem fotográfica.

Enfim, as Atividades estimulam a recepção da fotografia apenas como pretexto para a construção escrita de segmentos descritivos, ou seja é proposto na Livro Didático, um salto inoportuno de um modelo de linguagem visual para outra linguagem de natureza escrita e descritiva. Não se propõe a leitura específica da fotografia. O tópico 4 questiona a importância da “luz” para efeitos de “contraste” (claro/escuro) mas não é explorada a função social desse recurso.

Segundo Sontag (2003, p.23), “A foto é uma citação ou uma máxima ou provérbio. Cada um de nós estoca, na mente, centenas de fotos que podem ser recuperadas instantaneamente”. Essa citação nos revela que o discurso fotográfico também é de natureza intertextual, já que, pelos recursos técnicos, remete o leitor a outras fotos com o mesmo uso dos signos, o que vai formando, no leitor, conhecimentos específicos das linguagens visuais utilizados em uma foto, como: jogo de “luz” e “sombra” e seus significados. No entanto, em vez de os autores didáticos estimularem, nas atividades de leitura propostas, o reconhecimento da natureza do conteúdo fotografado (temas e mensagens interdiscursivas, intertextuais), ao contrário, já no primeiro tópico, solicitam do aluno/leitor que: “Observe a imagem retratada em primeiro plano na fotografia e descreva objetivamente com o maior número de detalhes possíveis”, neutralizando os efeitos produtivos dos signos estabelecidos no diálogo firmado entre a mente interpretadora e a foto, que estimula a ativação do repertório cultural, intertextual, do leitor, seu estoque de fotos, na mente.

Os autores pedem para o aluno observar a imagem em “primeiro plano”, sem ao menos orientarem o que seria “plano” na fotografia; o que é primeiro plano? o que é segundo plano? No site <http://www.primeirofilme.com.br/> (acessado em 12 de outubro de 2014), há várias orientações sobre “planos” na fotografia. Segundo o próprio site, o “plano” é, na fotografia, o principal componente de enquadramento.

Basicamente, o “plano” é o que determina a distância entre o objeto fotografado e a câmera e também é o que determina o foco e a intencionalidade de imagens selecionadas e focadas pelo fotógrafo.

Os planos da fotografia se edificam, na foto, pela teoria barthesiana no mesmo nível de significação do “punctum”; ou seja, pontos sensíveis são intensificados pelo fotógrafo para substantivas, fortalecer a mensagem para o

receptor. No caso do segundo discurso fotográfico (figura 3, p 64 – dessa dissertação), os pontos sensíveis são materializados pelo fotógrafo no o “Plano Americano”. O “Plano americano” ,na fotografia ,se dá quando a pessoa é fotografada mais ou menos da cintura para cima. O “Plano Americano” (de acordo com o site <http://www.primeirofilme.com.br/>) era muito utilizado em filmagens, por jornalistas dos Estados Unidos em reportagens e acabou influenciando fotógrafos e jornalistas no mundo todo, como é o caso ocorrido com o segundo discurso fotográfico em análise.

Além do “plano fotográfico”, outros elementos sensoriais também são utilizados na fotografia de Araquém (inserida no Livro Didático) e se edificam como “punctum”. Por exemplo, o elemento sinestésico mais focado nessa foto em análise, pelo fotógrafo é a “textura”, uma vez que as “rugos” na parte de cima dos “olhos”, na” testa” e as “veias” estufadas na “mão” conferem à mulher fotografada, os signos ideológicos, reveladores da sua vida sofrida, de seu trabalho pesado e da velhice (linhas do tempo). Sobre a importância dos recursos signicos da “textura” na composição da fotografia, Dondis (2007, p.70-71) afirma:

A textura é o elemento visual que serve como substituto das qualidades de outro sentido, o tato. A textura se relaciona com a composição de uma substância através de várias mínimas na superfície do material. Quando tocamos a foto de um veludo sedoso não temos a experiência tátil convincente que nos prometem nas pistas visuais. O significado se baseia naquilo que vemos.

Se a textura não fosse enfatizada pelo fotógrafo para a configuração da velhice nessa foto, a interpretação temática da mesma seria, certamente, menos intensa (profunda), ou seja, a ação destrutiva do tempo e do trabalho árduo estaria amenizada no discurso; outros recursos técnicos dessa foto, referentes ao “plano” e à parte sinestésica dos signos deveriam ser explorados pelo Livro Didático, para confirmação de uma leitura mais eficaz, crítica e, portanto, mais completa.

Ainda na análise dessa foto, além de os autores minimizarem a importância da leitura do “plano” fotográfico e da “textura”, a iluminação perdeu também sua total relevância na interpretação; sabemos ser por meio da “luz” que os “pontos sensíveis”, destacados nos estudos de Barthes, fazem toda a diferença na interpretação.

A foto em questão apresenta uma predominância da cor preta (“sombra”) contrastando com a “luz” centrada sobretudo na “cabeça” e também nas “mãos” do ser fotografado , que se colam ao rosto. Esse jogo estético de “sombra”

e “luz” deveria ser valorizado e explorado nas Atividades de da natureza descritiva do discurso; mais do que uma descrição de elementos físicos, esses signos, focados pela “luz” revelam a denúncia social de seres humilhados, explorados fisicamente pelo e no trabalho rústico leitura da foto, sugeridas pelo Livro Didático. As características físicas do rosto e das mãos do ser fotografado não poderiam ser lidas pelos alunos apenas no processo de reconhecimento e ignorados socialmente (envolvidos pela “sombra” predominante na foto). Isso nos remete, novamente, de modo intertextual, à crítica contundente de Araújo a uma sociedade indiferente às pessoas representadas por essa “mulher” na foto, ou seja, (as pessoas sem nome). A seleção de uma figura feminina/signo de “mulher”, acentua a denúncia de exploração de um ser frágil em trabalhos braçais desproporcionais à sua capacidade física.

A focalização, pela câmera, do “lado direito” da face da mulher fotografada, destaca um “tom” mais “claro” do que o tom utilizado na apresentação do lado “esquerdo” (mais “escuro”). O olho esquerdo fica menos visível e também é mais caído (como se a mulher chorasse); o “rosto” da mulher está virado para o “lado direito”; o “olhar” é fixo, “olhar” “cortante”. A “mão” direita dessa mulher não possui “nenhum anel”, seus adornos são as próprias “rugos”. Todo o entorno da foto é coberto de “sombra”, signo representante da condição social ignorada desse ser, cujo olhar parece desafiar o mundo a perceber sua existência, (revelada pelo uso do signo “luz”, centrada no “lado direito da face” “índice” de denúncia social da fotografia revelando em relação a um ser que, somente pela foto consegue emergir da escuridão (marginalização expressa pelo lado “esquerdo da foto”, envolto na “escuridão”). Todas essas possibilidades de leitura da natureza social e estética da foto não são exploradas no material didático.

A “luz” é citada, de maneira superficial, no tópico 4: “Em que a luz foi importante para garantir o contraste da foto?” e já vem inexplorada com a seguinte resposta: “A luz foi responsável pelo efeito de claro e escuro, que destaca a imagem da mulher”. Ora, sabemos que ler a foto não é só identificar o claro e o escuro, num processo de leitura descritiva, como propõe o Livro Didático. Sabemos que o contraste de “luz/sombra” constitui um ponto sensível para apreendermos a essência filosófica e crítico-social da fotografia. Para essa leitura completa (dos efeitos estéticos e filosóficos) dos signos da fotografia e da consciência crítica das contradições sociais, econômicas, denunciadas pela mesma, gerando o sentimento de justiça social do receptor da foto, é necessária uma formação teórica específica

sobre semiótica, que lamentavelmente, falta aos autores didáticos que vem se propondo explorar esses modelos discursivos na sala de aula.

Os autores do Livro Didático, após falarem em “primeiro plano” para os discentes, sem explicar o que seria o “plano” na fotografia, pedem que eles efetuem uma descrição objetiva e orientam o professor para que trabalhem com os alunos a descrição de maneira coletiva; mas, qual o propósito de se pedir aos alunos a descrição da fotografia de maneira coletiva? Qual o sentido pedagógico e social dessa Atividade? Ficou claro, nesse estudo, que o propósito dos autores didáticos foi, tão somente, utilizarem a foto, para percepção literal de dados físicos, almejando o trabalho de produção escrita (posterior) de um texto verbal descritivo.

Kossoy (2003) nos diz que a fotografia deve, no mínimo, passar pelo conhecimento de quem a tirou e por que a tirou. O “quem tirou a foto” pode indicar um estilo de foto, um certo teor artístico de planos fotográficos que, na teoria barthesiana (1984), constitui o “punctum”, e o “porquê tirou a fotografia” indica a intencionalidade e o contexto histórico da imagem fotografada, ou seja, a fotografia considerada como um documento, o que, na teoria barthesiana, constitui o “studium”. Nenhuma dessas duas naturezas da fotografia é explorada, nas Atividades Discentes, uma vez que o Livro Didático desconsidera o referente social, o histórico-cultural e o perfil artístico da foto. Sabemos que todo discurso, segundo Bakhtin (1997) é de natureza sociocultural. Para Bakhtin, a própria Arte é de natureza pragmatico-social. Em outros termos, o ato da Criação Artística, na teoria bakhtiniana, não é unicamente resultante da invenção, ou seja, a própria invenção passa necessariamente por um processo (intertextual) de seleção contextual. Para Bakhtin, a Arte é o Belo, mas dotado de sentido; se há sentido, há signo, se há signo, há ideologia. Todo texto constitui, pois, uma estrutura socioideológica. Se os autores didáticos citam o suporte teórico de Bakhtin na elaboração do livro Didático, por que não se utilizaram dessa teoria para análise crítico-reflexiva dessa foto? A dedução é a de que não conseguem aplicar a própria teoria que anunciam, no Livro Didático, como referencial teórico.

Quem é a mulher fotografada? Qual a sua história? Por que ela foi fotografada? O conhecimento teórico do conteúdo barthesiano de “studium” e os estudos bakhtinianos possuem total relevância para a leitura da fotografia, como um discurso de estrutura socioideológica. No entanto, sobre a mulher fotografada, o Livro Didático só diz que é uma brasileira chamada Josefa e vive em Canudos, Bahia.

Canudos foi o palco de um grande conflito entre civis e representantes militares, que ficou conhecido como “Guerra de Canudos”, como explica o site do governo da Bahia:

Tudo começou quando o beato Antônio Conselheiro encerrou sua peregrinação pelo sertão e fundou o povoado de Belo Monte, na Fazenda Canudos, em junho de 1893. Dois meses antes, seus seguidores foram atacados pela polícia baiana, e o conflito resultou em mortes dos dois lados. (BAHIA, 2014).

A trajetória do povo de Canudos deveria ser citada pelo Livro Didático, uma vez que tal história que a cidade viveu foi de grande influência na escolha do fotógrafo Araquém Alcântara, como cita uma matéria publicada no jornal **O Estado de São Paulo**⁶. Em vez de um aproveitamento histórico e cultural da fotografia, os autores didáticos, nas Atividades Discentes, voltam a solicitar dos alunos “suposições” e “sugestões” que, mais uma vez, desligam os leitores do texto em questão e também do contexto de sua origem, viabilizando uma leitura incompleta de não reconhecimento da fotografia, enquanto documento histórico e também enquanto Arte.

A fotografia faz parte do cotidiano das pessoas, mas exige do olhar delas um conhecimento cultural, de natureza histórica e artística, para uma leitura completa, ou seja, leitura da duplicidade ideológica e estética da sua linguagem

Segundo Dariano (1998, p.58) para ler a foto, é preciso “um olho que nos conduz ao mistério de olhar mais dentro do que os outros”. Essa citação indica que a fotografia exige um olhar ainda mais específico de sua linguagem, pois a foto faz com que olhemos por dentro dos olhos de outra pessoa e pelos olhos de outras épocas, outras culturas e outros costumes. Em nenhuma das Atividades Discentes, sugeridas pelo Livro Didático, foi explorada essa natureza intertextual da foto.

A primeira indagação do tópico 2: “ Quantos anos você supõe que a senhora da fotografia tenha?” objetiva especificar a idade do ser fotografado e não interpretar o tempo histórico e cultural, determinante da deterioração desse ser fotografado, para efeitos sociais de denúncia do menosprezo da sociedade pelos mais carentes, em termos econômicos e culturais. Enfim, o Livro não propõe a leitura da foto como representação da vida humana. Uma leitura completa, de

⁶ O material jornalístico produzido pelo Estadão é protegido por lei. Para compartilhar esse conteúdo, utilize o link:<http://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,os-brasileiros-de-araquem-alcantara,20041208p7430>

acordo com Trevizan (2000), deve passar por reflexões sobre a autoria do texto, o leitor e o próprio texto. Segundo a autora, desconsiderar um desses elementos acarreta uma incompletude da leitura. Ainda sobre o assunto, a autora (p.35) pontua:

Enfatizar um elemento da triade citada acarretaria, sem dúvida alguma, inúmeros equívocos. Por exemplo, defender a argumentação de que o leitor concentra em si mesmo o papel de controlador e decifrador exclusivo do sentido total do texto traduziria, no mínimo, um excesso de credibilidade na liberdade do receptor e, conseqüentemente, constituiria um menosprezo à contribuição significativa dos demais elementos determinantes da leitura: o produtor e a própria matéria produzida por ele.

No caso da primeira indagação sobre a suposição da idade do ser fotografado, inserida na Atividade 2, essa provoca uma concentração no leitor como decifrador único do sentido do texto, pois o leitor fica, de certa forma, induzido a “supor” uma idade para a mulher fotografada, sem nenhuma solicitação (de objetivo da leitura por parte dos autores didáticos) de alguma referência “sínica” ,(estética ou documental) da fotografia, que confirme a suposição inicial (contemplativa) do leitor.

Nenhum texto, seja ele verbal ou não verbal, pode garantir uma leitura unicamente centrada no leitor. Sem o estabelecimento da relação triádica: autor, texto e leitor e suas contribuições com o contexto, não há como a interpretação ser eficaz; (Trevizan, 2000);e é justamente a ausência desta relação triádica, na leitura proposta para o estudo da fotografia, no Livro Didático e, ainda, a dificuldade dos autores do Livro) de porem em prática os pressupostos teóricos semióticos anunciados que fazem a fotografia ser lida de maneira inadequada, pelos alunos. O “punctum” e o “studium”, conceitos extraídos, como vimos, da teoria semiótica barthesiana, que muito contribuem para a leitura completa da duplicidade significativa da linguagem de uma fotografia (conteúdo histórico e cultural e conteúdo artístico) não foram explorados nas propostas de leitura, sugeridas no Livro Didático analisado. Se a fotografia não é vista como um complexo de signos ideológicos, geradores de significados históricos e culturais, mas sim considerada como pretexto para os alunos elaborarem uma produção textual escrita (narrativa/descritiva), não resta dúvida de que os autores didáticos não estão considerando, para a elaboração das atividades discentes de leitura, os conteúdos teóricos bakhtinianos e outros de natureza socioideológica que impõem uma leitura crítico-reflexiva dos textos.

Embora a semiótica peirceana não tenha sido mencionada no Livro Didático em análise, recuperamos, aqui, o conceito triádico do signo que norteia as reflexões teóricas de Peirce (2010), para demonstrarmos como a leitura da fotografia, sugerida pelos autores didáticos, se faz incompleta, em razão de um provável desconhecimento teórico desses pressupostos semióticos. Podemos afirmar que, o primeiro momento da leitura é pautado num estado puro de contemplação da materialidade física dos signos é bem explorado na leitura dos dois discursos fotográficos, abordados, nessa pesquisa, até aqui (figura 2 e 3 p.51 e 64 – dessa dissertação) as Atividades Discentes propostas para leitura dessas fotografias enfatizam as ações de VER/OBSERVAR/PERCEBER (dos leitores), ações, essas, confirmadoras dos efeitos “icônicos” dos signos que levam o receptor à “contemplação. O problema se estabelece pela relação interrompida entre esta “contemplação” inicial regida pelo olhar do receptor, deslumbrado pelos “ícones” da foto e os “indícios” (sin-signos ou signos de sentido singular, que essas fotografias estabelecem na sua contextualização histórica e cultural). Por exemplo, nas quatro Atividades sugeridas para leitura da segunda foto (Figura 3, p.64 – dessa dissertação) predomina só o momento inicial da leitura contemplativa, onde os leitores só percebem os “quase signos” da foto e não os relacionam com as experiência já vivenciadas pelos alunos; esses se limitam ao uso da imaginação, ou seja, são orientados e conduzidos pelo Livro para uma percepção única de dados físicos da foto (ver/observar/perceber/) e não de relacionar/refletir/interpretar).

Em outras palavras, o primeiro estágio, o da leitura contemplativa dos “quase-signos” não evolui para a leitura dos “sin-signos” que constituem a “secundidade” da leitura. É na “secundidade” que o “quase-signo” passa a ser reconhecido como “sin-signo”, em decorrência das relações estabelecidas entre os dois estágios (1º e 2º) e alcança o estado de SIGNO (“legi-signo”), ou seja, passa a ter qualidade de “símbolo”. Sem esta relação não há como termos uma interpretação crítica e chegarmos ao terceiro estágio de Peirce (2010): a “terceiridade”, que expressa a simbologia dos signos. É na “terceiridade” que o “quase-signo” dialoga com o “sin-signo” e se faz “signo lei”. Sem respeitar essa tríade, na leitura dos signos da fotografia, as Atividades sugeridas pelos autores didáticos fazem com que os alunos leiam a fotografia não como uma rede de signos, mas apenas como um conjunto de “quase-signos”, fazendo os alunos permanecerem num estágio de imaginação/contemplação e não alcançarem o nível crítico da interpretação, ou seja, o nível da simbologia dos signos ideológicos.

Assim, como vimos anteriormente, a primeira indagação (referente à Figura 3, p.64 – dessa dissertação) “Quantos anos você supõe que a senhora da fotografia tenha?” introduz o aluno no plano da imaginação, pois “supor” não implica estabelecer relações complexas de sentido situadas historicamente, restringindo os alunos a apenas “achar” o que não está contido na foto. Os autores didáticos não aproveitam os pontos sensíveis da foto para conduzirem os alunos a uma formação de sua condição de leitor sensível e crítico do que vê. Parecem até entender que os alunos não fazem relações de sentidos, ou seja, não pensam, pois até adiantam uma informação interpretativa óbvia aos mesmos, dizendo-lhes que “as rugas são índices de idade avançada”, como se os alunos não soubessem! E, na sequência, a questão: “Que elementos da imagem lhe sugerem essa resposta?” foi desperdiçada, tendo em vista que os autores didáticos parecem desconhecer, pelas questões óbvias formuladas, o potencial da fotografia como objeto de leitura reflexiva e crítica do mundo.

A mesma falta de pressupostos teóricos para a proposição de uma leitura completa da fotografia se apresenta nas indagações contidas nas Atividades do tópico 3, ainda referentes à Figura 3 (p.64 – dessa dissertação) “Onde você imagina que essa senhora mora e como é a vida dela? O que você pode perceber na expressão de seu olhar? Justifique sua resposta.” Percebe-se que não se solicita, na leitura da foto, um mínimo de estabelecimento das relações triádicas peirceanas (quase-signo x sin-signo x símbolo) nem tampouco a exploração do “punctum” e “studium” de Barthes; e isso se comprova pelo uso constante da Atividade de “imaginar”; os autores didáticos fazem, enfim, com que os alunos não singularizem a fotografia, reduzindo a leitura deles ao simples reconhecimento dos “quase-signos”, pois não exploram os pontos sensíveis da linguagem fotográfica e nem o contexto sócio-cultural de sua origem e funcionalidade; Bakhtin, portanto, citado no Livro pelos autores didáticos, não é transposto para e nas Atividades de leitura, que se tornam redutoras e, portanto, inócuas. Um pouco do contexto da fotografia é exposto, pelos autores didáticos, para o professor, somente após o exercício superficial, sugerido por eles, de identificação pelos alunos das características subjetivas do ser fotografado:

[Resposta pessoal. Professor, a ideia é que os alunos possam atribuir características subjetivas pela descrição objetiva que fizeram na questão 1. Depois de os alunos apresentarem suas respostas, informe-lhes que a mulher fotografada é brasileira chamada Josefa e vive em Canudos, Bahia.]

Atribuir características subjetivas ao ser fotografado pode, por si só, constituir uma leitura completa da foto em questão? A sugestão dos autores didáticos aos docentes é a de que, após os alunos arriscarem na leitura, pautada em “achismos”, o professor deva informar-lhes que a mulher da foto é brasileira de Canudos e se chama Josefa. Mas por que é Canudos? Quem é Josefa? Que representa, socialmente, o ser fotografado? Por que o fotógrafo decidiu fotografar Josefa e não outra pessoa? Tais questionamentos são ignorados pelos autores didáticos que só se preocupam em estimular a imaginação do aluno (considerada por eles como subjetiva) e lhes passa apenas uma informação superficial sobre a foto. Se os autores anunciam, como pressuposto epistemológico de construção do Livro Didático, uma proposta dialógica de leitura, inspirada em Bakhtin, e outros, como se justificam essas atividades de leitura da fotografia, propostas por eles? O que percebemos foi uma incoerência entre a teoria anunciada e as Atividades de leitura.

Para finalização dessa análise do discurso fotográfico inscrito no Livro Didático (2012, p.28), passemos a um confronto entre os procedimentos sugeridos pelos autores para a compreensão textual dessa fotografia e os três níveis de leitura (extraídos do PISA) e expostos (como já vimos) no Manual do Professor: 1 “identificação e recuperação de informação”; 2 :”interpretação” e 3: “reflexão”. Os três níveis têm como foco o contexto, a situação social, de produção e de recepção de um texto. Há, então, uma incoerência dos autores, já que anunciam que irão trabalhar o contexto (com base, sobretudo, em Bakhtin e Vygotsky) mas não o fazem como demonstramos pela análise das Atividades de leitura, proposta por eles.

Ora, sem explorar a relação triádica (autor/texto/leitor) vinculada a um contexto, como fica a interação social no processo da leitura? Sabemos, que a leitura é um processo de dialógico (conforme apontam os estudos bakhtinianos); sendo assim, os signos constituem pontos de partida para a identificação do contexto histórico-social do texto e do autor, gerando uma interação de sentidos denotados pelo código e conotados pelos usuários dos signos, nas suas relações sociais. Na rede dessas relações sociais, é que Bakhtin (1997) destaca a função ideológica dos signos. No entanto, essa concepção sociosemiótica do texto e da leitura não foi trabalhada pelos autores didáticos.

Aliás, o material didático não deixa claro o conceito de texto utilizado nele; o único momento (e ainda muito breve) em que os autores didáticos se referem a uma concepção de fotografia ocorre ao trabalharem o discurso fotográfico (Figura 3, p.64 – dessa dissertação); no Box “Importante saber” eles expõem: “Como você pôde observar, a fotografia não apresenta palavras, só **imagem**. Já o conto é composto apenas por palavras”. Ora, tal definição limitada à natureza imagética da fotografia, sem a ênfase teórica bakhtiniana, da natureza social e ideológica desse discurso é insuficiente para a proposição de uma leitura completa da mesma.

Depois dessa primeira definição, o Livro Didático (2012, p.28) ainda tece uma segunda: “A fotografia é um texto visual. Sendo uma representação da realidade, ultrapassa a própria imagem fotografada”. Essa segunda definição é completa, pois além de especificar que o discurso da fotografia: “texto visual” contrasta-o com o texto “verbal” escrito e ressalta a função social desse discurso por meio da “representação da realidade”; representar e não só significar é a função de um texto, destacada nos estudos bakhtinianos e vygotskyanos.. Os autores didáticos poderiam explorar, portanto, essa função social “representativa” da linguagem que confirma seu papel de “mediação” (Vygotsky) na explicação do homem, da vida, do mundo. No entanto, os estudos semióticos bakhtinianos e Vygotskyanos (anunciados) no referencial teórico do Livro Didático não foram utilizados como embasamento epistemológico para a construção das Atividades Discentes. A teoria peirceana tão contributiva para uma leitura completa do texto, sobretudo visual, nem sequer foi mencionada. Na análise desses dois discursos fotográficos (Figura 2 e 3, p.51 e 64 – dessa dissertação) constatamos que as Atividades Discentes foram de natureza simplista, explorando apenas sentidos literais dos textos e, pela própria natureza das questões formuladas por eles, deduzimos que não transparece, no Livro Didático, um conhecimento teórico-científico sobre as especificidades do discurso fotográfico e sobre possibilidades de uma leitura completa desses modelos textuais, pelo reconhecimento necessário da duplicidade histórica e artística dessa modalidade de linguagem.

Antes de passarmos à análise de outros discursos fotográficos selecionados para esse estudo façamos a exposição de mais uma fala dos autores didáticos, no Manual do Professor (2012, p.13), ainda a respeito dos três níveis de leitura por eles apresentados no Livro Didático, como categorias de compreensão textual da fotografia:

Considerações sobre as respostas apresentadas pelo livro didático: Queremos chamar a atenção para um aspecto que, à primeira vista, parece contrapor-se à linha ou às linhas pedagógicas que orientam a confecção desses volumes. Como toda a leitura é uma atividade de produção de sentido e, como toda a produção não pode ser delimitada, fica, então, uma pergunta: como se inserem as respostas das questões apresentadas pelo livro didático dentro da proposta didático-pedagógica?

É importante comentarmos a citação acima, uma vez que as orientações dos autores didáticos para a interpretação dos discursos fotográficos se dão no Livro Didático por meio de respostas prontas, repassadas diretamente ao professor que, conseqüentemente, orientam, com base nelas, os alunos, e conforme vimos, até então, que tais respostas não levam os discentes a uma leitura eficaz da fotografia, como mostram as atividades planejadas para a leitura dos discursos fotográficos analisados (Figura 2 e 3, p51 e p.64 – dessa dissertação).

Sobre este procedimento dos autores didáticos de anteciparem ao professor respostas prontas, eles próprios tentam estabelecer, ainda na mesma página, do manual do Professor (2012, p.23), as opções pensadas inicialmente e as alternativas assumidas para orientações metodológicas sobre a abordagem textual, destinadas aos discentes:

Essa pergunta esteve presente durante todo o processo de construção desta obra. A primeira opção era apenas dar uma orientação ao professor e não, especificamente, respostas a cada questão não pessoal. A segunda opção era garantir ao professor um modelo de respostas dadas por uma só pessoa: os autores ou um dos colaboradores desta coleção. Nenhuma destas alternativas nos agradava. De um lado haveria um espaço muito aberto [...]. De outro lado, seria uma imposição [...] parecendo que há portanto, uma única forma de interpretar determinada questão. [...] Pensando assim, optamos por uma outra alternativa: abrimos espaços para os leitores comporem possíveis respostas às questões de compreensão e interpretação de texto.

O segmento final da citação transcrita - “Pensando assim, optamos por uma outra alternativa: abrimos espaços para os leitores comporem possíveis respostas às questões de compreensão e interpretação de texto”- nos chama bastante atenção. Na realidade, essa afirmação dos autores, desligada da análise das Atividades Discentes, propostas para leitura dos textos, aparenta ser positiva e ressalta a liberdade do leitor. No entanto, ao analisarmos as atividades de leitura propostas por eles, percebemos que eles mesmos entendem que abrir “espaço para os leitores comporem possíveis respostas” significa apenas estimular a

imaginação dos alunos, com questões que retiram os estudantes do processo real de interpretação do texto e os conduzem a uma leitura “fora do texto”. Em outros termos, as questões liberam o leitor para respostas subjetivas, totalmente desvinculadas da rede, complexa e específica, de signos, tecida no discurso fotográfico; e este, o discurso, é, necessariamente, o portador valioso da mensagem social, que não teve a imprescindível atenção dos autores didáticos. Como afirma Eco (1991), a liberdade do leitor é regulada o pelo próprio texto. O que observamos das análises das questões propostas para leitura, é que os autores didáticos, confundem a liberdade de o leitor compor sentidos externos ao texto, com uma leitura descontextualizada de imaginação dos conteúdos que não estão no texto. A própria linguagem da fotografia de natureza estética, não é lida pelos discentes, se apenas efetuarem as Atividades contidas no Livro.

Pois bem, sem o domínio dos pressupostos teóricos da semiótica que embasam a interpretação de uma fotografia, como os autores didáticos poderiam orientar, de maneira eficaz, os docentes/discentes na leitura de uma foto e como poderiam abrir espaço para os questionamentos contedúísticos da foto? Sem o estudo e a compreensão dos “pontos sensíveis” da foto e da relação social e cultural que a mesma estabelece com quem lê a ideologia implícita na sua materialidade “signica” (Barthes, 1984), a leitura da fotografia só pode ser incompleta e isso não é percebido pelos autores didáticos, revelando que eles não conhecem a contribuição dos estudos barthesianos para compreensão textual da fotografia, nem do suporte teórico bakhtiniano e vygotskyano, anunciado, por eles próprios que enfatiza a importância da leitura da função social da fotografia, Os autores didáticos se restringem a explorar a imaginação dos leitores da fotografia fazendo da foto um “trampolim” para a criação de textos verbais escritos.

Passemos, na sequência, para a análise das outras figuras:

FIGURA 4A – Foto (notícia) Inserida no Livro Didático - Unidade 1: “As faces da violência e Capítulo 2 :“ As várias faces do preconceito”– Autor: Football club Anji/Russia. Ano de produção: 2012.

4. Agora, leia essa notícia.

Vítima de racismo, Roberto Carlos abandona o campo na Rússia

Veterano lateral foi novamente alvo de insulto e, ao ver banana ser atirada no gramado, foi para o vestiário



Roberto Carlos (camisa 3) comemora com os colegas um dos gols do Anzhi

O lateral-esquerdo Roberto Carlos abandonou o jogo de seu time, o Anzhi Makhachkala, contra o Krylia Sovetov, nesta quarta-feira, ao ser novamente vítima de ato racista.

O jogador foi alvo de uma banana atirada no gramado por um torcedor. “Estou indignado com o comportamento do torcedor que ofendeu não apenas a mim, mas a todos os jogadores presentes. E não apenas os jogadores, mas todo o futebol russo”, desabafou o lateral ao “Sport-Express”.

O jogador também cobrou uma ação mais enérgica da Fifa.

O primeiro incidente racista contra Roberto Carlos ocorreu pouco após a chegada do jogador à Rússia, quando ele viu um torcedor do Zenit, de São Petersburgo, lhe oferecer uma banana.

O veterano lateral deixou o campo nesta quarta-feira mesmo com seu time já tendo feito as três substituições. O jogo, realizado no estádio do Krylia, o Meta-

Fonte: Livro Didático analisado, 2012, p.144.

FIGURA 4B – (Continuação) Foto Inserida no Livro Didático - **Unidade 1: “As faces da violência e Capítulo 2 :“ As várias faces do preconceito”**– Autor: Football club Anji/Russia. Ano de produção: 2012

lurg, na cidade de Samara, já estava aos 44 do segundo tempo e o Anzhi vencia por 3 a 0.

Os companheiros de time, além do treinador, Gadhzi Gadhiev, demonstraram apoio à decisão. “Essa coisas nos causam indignação, e não podemos ser indiferentes a elas”, pediu o técnico.

Sergei Fursenko, presidente da Federação Russa, garantiu que a punição será rigorosa: “Roberto Carlos é um dos mais importantes nomes que já chegaram à Rússia para elevar o nível do campeonato e o interesse do público. Ele foi ofendido de uma forma absolutamente descarada. A punição será a mais severa possível.”

Esporte IG, 22 jun. 2011. Disponível em: <<http://esporte.ig.com.br/futebol/vitima+de+racismo+roberto+carlos+abandona+o+campo+na+russia/n1597043151395.html>>. Acesso em: 15 mar. 2012.

a) Qual foi o insulto feito ao jogador Roberto Carlos? O que o torcedor russo sugeriu?

Ao jogar uma banana no campo, o torcedor russo quis comparar o jogador a um macaco, devido a sua cor de pele e, talvez, nacionalidade. Esse foi o insulto.

b) O fato noticiado contradiz a propaganda?

A notícia contradiz a propaganda, pois mostra que no futebol ainda existe preconceito, sobretudo racial. Roberto Carlos foi insultado, comparado a um macaco por ser descendente de negro.

c) Qual foi a atitude de Roberto Carlos? Você a considera correta?

O jogador deixou o campo e foi para o vestiário. Professor, discuta com a classe se a atitude foi ou não correta. Incentive a argumentação.

Reflexão sobre o uso da língua

Pontuação das orações subordinadas adverbiais

1. Releia o próximo período retirado da propaganda.

Nenhum homem ou mulher poderá ser livre **se predomina o medo**.

a) Reescreva o período, invertendo a posição da oração principal e da oração subordinada.

Se predomina o medo, nenhum homem ou mulher pode ser livre.

b) Você precisou empregar algum sinal de pontuação? Explique por que fez essa opção.

Espera-se que o aluno perceba a necessidade do uso da vírgula para organizar melhor o período, separando a oração subordinada adverbial condicional da oração principal.

2. Observe o período com o acréscimo de outra oração.

Período 1

Se predomina o medo, enquanto se trabalha, nenhum homem ou mulher poderá ser livre.

Período 2

Enquanto se trabalha, o medo predomina.

a) Identifique as orações de cada período.

Período 1: “Se predomina o medo”: oração subordinada adverbial condicional; “enquanto se trabalha”: or. sub. adverbial temporal; “nenhum homem ou mulher poderão ser livres”: oração principal. Período 2: “Enquanto se trabalha”: or. sub. adverbial temporal; “o medo predomina”: oração principal.

b) No período 1, a oração adverbial temporal aparece em que posição? Ela aparece intercalada, entre duas outras orações, uma principal e outra subordinada.

c) E no exemplo 2? Ela aparece antes da oração principal.

d) Qual informação o período 2 enfatiza, caso a oração subordinada adverbial temporal seja colocada no final da frase? A ideia expressa pela oração principal.

O título da “notícia” (matéria jornalística): “Vítima de racismo, Roberto Carlos abandona o campo na Rússia”, seguido da “linha fina”: “Veterano lateral

foi novamente alvo de insulto e, ao ver banana ser atirada no gramado, foi para o vestiário” informa um fato de discriminação racial, cometido no dia do jogo. No entanto, o leitor identifica na fotografia, o jogador Roberto Carlos, com mais alguns amigos comemorando um gol feito pelo seu time *Anzhi*, como explica a legenda da foto: “Roberto Carlos (camisa 3) comemora com os colegas um dos gols do Anzhi”.

De acordo com Trevizan (2000, p. 81), “ a própria explicação linguística do termo **fotografia** (escrita pela luz) remete o leitor, de imediato, ao reconhecimento da sua dimensão documental, enquanto reflexo ou espelho do real”; assim, deveria ocorrer, em princípio, na fotografia inserida nessa matéria jornalística, o uso de um conteúdo visual que correspondesse à credibilidade da informação veiculada, de denúncia do racismo; numa leitura primeira dessa foto, o receptor pode estranhar de imediato que a fotografia reflita comemoração e não registro do ato racista, como se faltasse coesão e coerência entre a mensagem verbal informada e a linguagem visual da foto. No entanto, o que aparenta falta de harmonia entre a foto e o texto verbal deve ser valorizado pelo leitor da matéria como um recurso estético, próprio da Arte. Em outros termos, o modo artístico, inovador da autoria dessa matéria, não foi percebido pelos autores didáticos. A inserção de uma foto de “comemoração” do gol de Roberto Carlos dentro de um texto escrito (jornalístico) de denúncia do racismo contra esse mesmo jogador, focado em destaque (centralizado) na foto, é reveladora de um processo estético, que provoca estranhamento no leitor, mas que, por isso mesmo, o faz demorar-se na reflexão interpretativa da foto e o conduz ao reconhecimento final que causa ato racista: a competência profissional (invejável) do jogador incomoda seus adversários que acaba somando esse sentimento negativo de inveja a um ato criminoso de “racismo”.

Entretanto, os autores didáticos revelam, no processo de elaboração das Atividades de leitura das fotos, desconhecimento da natureza documental e estética dos discursos fotográficos. Sintetizando essas reflexões, percebemos que a Arte substantiva o Real e o coloca num nível de leitura e releituras, mais profundas. Para Bakhtin (1997), a Arte é o Belo, mas o Belo com sentido. E todo sentido apresenta implicações contextuais. As “comemorações” frequentes no contexto profissional de Roberto Carlos ganham funcionalidade estética, de natureza social, ideológica. Se partíssemos do princípio de necessidade da coesão e da coerência da fotografia para representar o que de fato ocorreu (um ato

documental de racismo) nos limitaríamos à natureza documental da mesma, mas neutralizaríamos a função social, estética da foto de surpreender o receptor (pela ruptura dessa coesão e coerência) e de levá-lo a uma concentração maior sobre sua mensagem filosófica implícita nesse discurso fotográfico.

Outros recursos visuais da foto “o verde do gramado “, somado ao “foco da luz” sobre o jogador e seus companheiros, acentuado pelo “amarelo das camisas”, associado ao dedo indicador direcionado para o “alto” e à “focalização do grande público” no fundo da foto, são igualmente estruturas sígnicas socioideológicas de confirmação do sucesso profissional de Roberto Carlos, que desperta, nos adversários, a tentativa de desvalorização da sua imagem; tentativa essa, caracterizadora da discriminação racial e preconceito contra o homem e também contra o animal (insultado pelo “ato de lançar bananas”). Se todas essas reflexões estéticas e ideológicas fossem estimuladas nas Atividades Discentes propostas no Livro, os alunos estariam construindo a competência para o ato de leitura completa dos textos verbal e visual, implícitos nessa matéria jornalística (notícia).

Assim, os alunos, leitores da fotografia, seguindo apenas os passos organizados pelos autores didáticos, não conseguem ir muito além do estágio da “primeiridade” da leitura, conforme expõe a teoria peirceana. Sabemos que a “primeiridade” é o estágio inicial da “contemplanção”, ou seja, o estágio mais espontâneo de recepção do texto. No caso dessa fotografia em análise, a “primeiridade” evidencia a contemplanção da imagem de Roberto Carlos comemorando um Gol com seus companheiros de time. Como o leitor poderia alcançar o segundo estágio “secundidade”, no ato de ler? Estágio em que se estabelecem as relações “indiciais dos signos”, reveladoras dos vínculos ideológicos desses signos com o contexto sociocultural. Como vimos, o leitor, pelas Atividades Discentes do Livro, não chega à a leitura da “simbolização” “terceiridade” dos signos, interpretações obtidas do estágio “primeiro” estágio da leitura com as relações “indiciais” do estágio “segundo”.

Na análise das Atividades Discentes propostas pelo Livro Didático comprovamos que o aluno não alcança a completude da leitura, pois não consegue efetuar as relações de sentidos no 2º estágio da leitura, não chegando à “terceiridade” do ato de ler, ou seja, à simbolização final. Ora, dessa forma, a leitura da fotografia passa apenas pela contemplanção inicial do leitor e sua interpretação se faz incompleta. É o que comprovamos na Análise Documental, pela reflexão

crítica sobre procedimentos utilizados pelos autores didáticos para a interpretação desse discurso fotográfico:

a) Qual foi o insulto feito ao jogador Roberto Carlos? O que o torcedor russo sugeriu? [Ao jogar banana no campo, o torcedor quis comparar o jogador a um macaco, devido a sua cor de pele e, talvez, nacionalidade. Esse foi o insulto.]

b) O fato noticiado contradiz a propaganda? [A notícia contradiz a propaganda, pois mostra que no futebol ainda existe preconceito, sobretudo racial. Roberto Carlos foi insultado, comparado a um macaco por ser descendente de negro.]

c) Qual foi a atitude de Roberto Carlos? Você a considera correta? [O jogador deixou o campo e foi para o vestiário. Professor, discuta com a classe se a atitude foi ou não correta. Incentive a argumentação.]

Fonte: Livro didático em estudo (2012, p.146). Os colchetes foram inseridos pelo pesquisador para demarcar os trechos assinados no livro, em cor azul.

O Livro Didático (2012, p.24), na sessão intitulada “De Professor para Professor”, expõe sua concepção de prática de leitura: “O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que possa ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos”. Essa informação dos autores didáticos sobre o processo de leitura é confirmadora do despreparo teórico dos mesmos, para a formulação e sugestão de uma prática de leitura em sala de aula. Causa estranhamento a afirmação deles de que, na leitura, o aluno deva “ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa em função de seus objetivos”. Tal afirmação expressa a total liberdade que os autores didáticos conferem aos alunos (leitores em formação) para que extraíam do conteúdo textual o que é de “interesse” deles, e ainda, acentuam – “interesses em função de seus objetivos” (ou seja, em função dos objetivos dos leitores) e não dos objetivos do texto, na sua relação dinâmica espaço temporal com a autoria e o repertório cultural (contexto) materializado no texto pelos recursos da linguagem específica daquela modalidade de texto. Essa liberdade fica clara nas Atividades Discentes já que elas ressaltam, sobretudo, ações do leitor de OBSERVAR/IMAGINAR conteúdos e não INTERPRETAR a carga ideológica dos conteúdos específicos do texto, na sua relação com o contexto social de origem, como recomenda Bakhtin, nos estudos da Filosofia materializada da linguagem; Peirce (2010) na sua conceituação da natureza triádica do signo, da significação e da leitura; Barthes (1984), na ênfase teórica dada à significação cultural da foto e, ao mesmo tempo, à significação estética de substantivação dos efeitos de sentidos da sua mensagem; além disso, os autores

didáticos, por meio das atividades discentes, sugerem que o aluno/leitor exerça um julgamento (explicitado na questão c)) sem ao menos dar o suporte e a oportunidade de os alunos refletirem sobre o ato de racismo, estabelecendo, assim, relações duais entre o fato noticiado na matéria e o contexto do discurso fotográfico em questão.

Como vimos até aqui, as Atividades de leitura propostas no Livro em questão são subjetivas e não de natureza sociocultural. A questão a): “Qual foi o insulto feito ao jogador Roberto Carlos”? se limita à leitura do texto verbal. E nenhuma questão foi elaborada para os alunos descobrirem a fotografia o uso artístico dos signos necessário a uma leitura completa dos textos (verbal e visual) que dialogam na veiculação da mensagem final de denúncia de um ato criminoso de racismo resultante do preconceito e da inveja de torcedores adversários que não conseguem suportar o brilhantismo profissional do jogador em destaque, no texto e na vida.

Em razão do exposto, podemos afirmar que as três Atividades (a,b, c), referentes à interpretação desse discurso fotográfico (Figura 4, p.79 – dessa dissertação) se restringem à decodificação simplista de alguns dados contedísticos dessa matéria jornalística (constituída do diálogo do discurso verbal com o discurso visual fotográfico); em outros termos, as duas primeiras questões (a) e b) se limitam à identificação de fatos/ações e a questão última c) “Qual foi a atitude de Roberto Carlos? Você a considera correta?” propõe um julgamento do leitor sobre o episódio racista e a reação do jogador vitimado, pautado, de forma radical, na classificação moral do comportamento do jogador como “correto”/“incorreto”. Pela proposição final desse julgamento, podemos deduzir que os autores didáticos não têm conhecimento teórico de natureza sócio-histórica dos textos, como anunciam no Livro Didático.

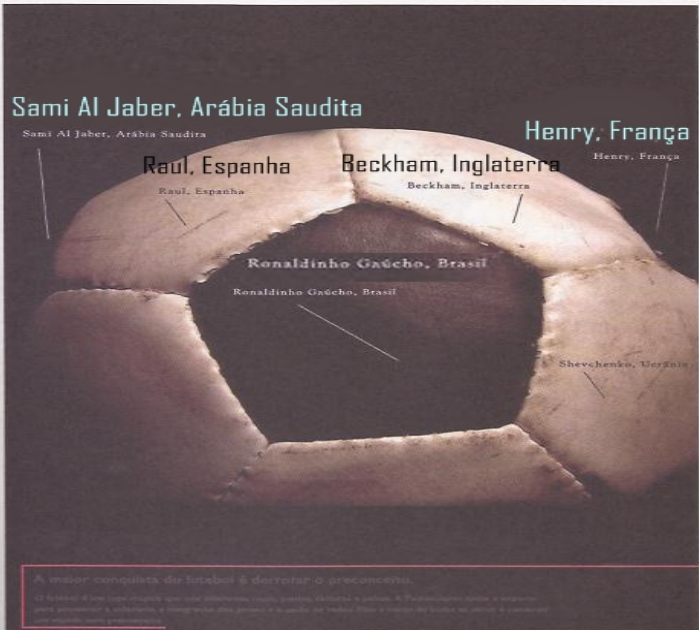
Tal formação teórica os conduziria, nas orientações sobre os procedimentos de compreensão desse discurso (figura 4, p.79 – dessa dissertação) , a considerar o “horizonte social” (Bakhtin, 1997), tanto do “agressor” (torcedor racista, cujo preconceito tem origem no seu contexto cultural, que precisa ser revisto no diálogo com os outros torcedores/cidadãos não preconceituosos) quanto do “agredido” (vítima desse preconceito). Importante destacar que os autores didáticos chegam a dizer que a notícia (matéria jornalística) “mostra que no futebol ainda existe preconceito, sobretudo “racial” como se a questão desse crime não ocorresse em outros contextos sociais. O foco do julgamento proposto aos alunos

pelos autores didáticos se concentra na “reação” do agredido (saída do campo futebolístico) e não na “ação” do agressor (autor de um crime racial). Na continuação das páginas dessa Unidade é apresentado outro discurso fotográfico (Figura 5, p. 85 – dessa dissertação). Trata-se de uma fotografia anunciada, no Livro, como “propaganda” sobre a necessidade de derrotarmos o preconceito na área do futebol. Em razão dessa natureza conteudística da “propaganda”, elaborada segundo os autores didático por uma Empresa, observamos o foco no SIGNO “bola”, como configuração da união de raças, credos, culturas e países.

FIGURA 5 – Foto Inserida no Livro Didático - **Unidade 1: “As faces da violência e Capítulo 2: “As várias faces do preconceito”**– Autoria: Empresa não nomeada. Ano de produção: 2012.

Prática de leitura

Texto 3 – Propaganda



A maior conquista do futebol é derrotar o preconceito

O futebol é um jogo mágico que une raças, credos, culturas e países. A imprensa apoia o esporte para promover a cidadania, a integração dos jovens e a união de todos. Pois a maior de todas as obras é construir um mundo sem preconceito.

Disponível em: <http://ccsp.com.br/novo/pop_pecas.php?id=11896>. Acesso em: 12 mar. 2012.

POR DENTRO DO TEXTO

- O texto é uma campanha que foca principalmente que tipo de preconceito?
Preconceito racial.
- Para abordar o preconceito, o autor do texto usou uma bola para ilustrar sua ideia.
 - O que as cores da bola representam?
As cores representam os negros e os brancos.
 - Qual a relação de sentido entre o texto escrito e a imagem do anúncio?
O autor quer mostrar que o futebol une as etnias e as raças. Negros e brancos são colocados em igualdade.
- O anúncio afirma que “a maior de todas as obras é construir um mundo sem preconceito”. Você concorda com essa ideia? Argumente.
Resposta pessoal.

143

Fonte: Livro Didático analisado, 2012, p.143. (Legendas ampliadas inseridas pelo pesquisador)

A fotografia (Figura 5, p. 85 – dessa dissertação) é apresentada no Livro sem a citação da empresa idealizadora da campanha. E composta por uma bola de futebol de “capotão” com oito gomos, sendo eles três da “cor preta” e cinco da “cor branca”. Dentro desses gomos há nomes de jogadores brancos e negros. Os jogadores “brancos” ficam nos gomos “brancos” e os “negros” ficam nos gomos negros com a seguinte frase, abaixo da bola:

A maior conquista do futebol é derrotar o preconceito. O futebol é um jogo mágico que une raças, credos, culturas e países. A [empresa] apoia o esporte para promover a cidadania, a integração dos jovens e a união de todos. Pois a maior de todas as obras é construir um mundo sem preconceito.

Fonte: Livro Didático em estudo (2012, p.143)

Após a exposição da propaganda, os autores didáticos fazem três perguntas que, novamente, não contemplam os elementos significativos para uma leitura completa da fotografia. A questão 1: “o texto é uma campanha que foca principalmente que tipo de preconceito?” remete, automaticamente, para a resposta óbvia do preconceito racial. Tal resposta não implica relações de sentidos internos dos signos (do texto) entre si e nem dos signos (do texto) com os seus usuários (seres sociais contextualizados) no tempo e no espaço. A questão 2 a), igualmente, explora o sentido previsível dos signos “preto e branco pelas relações óbvias com a temática do preconceito racial. A questão 2 b) solicita a relação “entre o texto escrito e a imagem do anúncio”, mas se restringe, nessa relação a uma mera identificação temática (conteudística) não conferindo nenhuma atenção à importância da leitura das modalidades diferenciadas desses textos: notícia/propaganda. A questão 3, do mesmo modo faz a solicitação de um comentário argumentativo do aluno sobre a afirmação de que “a maior de todas as obras é construir o preconceito”. Todas as questões revelam uma percepção com a identificação do conteúdo temático dos textos e não com a leitura da linguagem veiculadora desses conteúdos. Conforme Bakhtin (1997) é pela e na linguagem que o ser humano é construído. Leitura, implica, pois, leitura do processo histórico e cultural da linguagem. Ler o conteúdo da linguagem é descobrir as estratégias discursivas utilizadas para a veiculação da sua mensagem, em um dado tempo e espaço histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na apresentação dos pressupostos teóricos necessários ao desenvolvimento dessa pesquisa (capítulo 1), ressaltamos a contribuição significativa das teorias semióticas de Peirce, Bakhtin e Barthes para uma formação qualificada dos jovens estudantes, que lhes fornecesse os conhecimentos teóricos necessários à leitura completa da fotografia. Com base nesses estudiosos da semiótica, explicitamos que a leitura completa da fotografia abrange o reconhecimento duplo da sua natureza histórico-cultural e da sua natureza estética que funciona como processo de substantivação do real anunciado ou denunciado pelo produtor da foto. Para essa leitura completa, são relevantes os conhecimentos barthesianos de “studium e punctum”; dos conceitos peirceanos de leitura “icônica” (“primeira”) de leitura “indicial” (“segunda”), constitutivas da simbolização final do signo na (“terceira” como uma síntese dialética da primeira e da segunda leituras); e também do conceito ideológico de signo que contempla, duplamente, as relações dos signos entre si e dos signos com seus usuários (seres) sociais.

Observamos que, embora os autores didáticos não tenham se utilizado desses aportes teóricos semióticos, citam as teorias histórico-culturais de Vygotsky e de Bakhtin teorias de apoio. Os autores didáticos destacam Vygotsky para ressaltar a necessidade de, no trabalho docente com a leitura, serem valorizadas mediações simbólicas da linguagem, como processo de representação social; citam a importância de Bakhtin para o reconhecimento docente do caráter social da linguagem, ressaltando o diálogo necessário entre docentes e discentes nas Atividades de compreensão, interpretação e produção de texto. Ainda mencionam Gardner, para destacarem a relevância da imaginação e da intuição para formação de outros raciocínios (múltiplas inteligências). Porém, tais teorias não são exploradas nas elaborações das Atividades Discentes do material didático, já que essas atividades propostas não contemplam as diretrizes socioideológicas.

Em outros termos, houve certa coincidência entre o embasamento teórico semiótico dessa pesquisa e o suporte teórico citado no Livro Didático, sobre as concepções ideológicas das teorias materialistas da linguagem (BAKHTIN e VYGOTSKY). No entanto, os autores do Livro em análise não exploram conteúdos teóricos anunciados como pressupostos de organização dos

procedimentos de compreensão textual da fotografia, pelos alunos. As atividades sugeridas para leitura da fotografia (como ficou demonstrado nas análises semióticas desse estudo), não contemplam as relações dialógicas entre Autor/Leitor/Texto, situados num determinado Contexto (em um tempo e em um espaço histórico-culturais definidos). Ao contrário, as questões propostas para a leitura interpretativa das fotos contidas no Livro se resumiram a meros atos de identificação de dados contedústicos explícitos nos textos.

As questões propostas no Livro para a leitura das fotografias não estabelecem as necessárias relações de significados sociais, obtidas a partir do reconhecimento do contexto histórico das fotos como elemento determinante desses significados.

Assim, o diálogo social do texto (Bakhtin e Vygotsky), anunciado pelos autores didáticos, ficou inviabilizado pelas questões propostas para a leitura das fotos. Enfatizaram, na leitura, a descrição objetiva das fotos e as relações sociais e ideológicas dos signos se comprometeram, não possibilitando nem a “interpretação”, nem a exploração das múltiplas inteligências que os autores didáticos afirmaram trabalhar, com apoio em Gardner. O ato de leitura se restringiu a atos de imaginação e de identificação de conteúdos explícitos no texto. Essa neutralização da “interpretação” se repetiu nos quatro discursos fotográficos analisados e nos demais não expostos nesse estudo.

O Livro Didático (2012, p.21) informa que as Atividades de leitura devem promover a “formação de um leitor proficiente” e que, para viabilização da promoção desse modelo de leitor, foram adaptados, por eles, a partir do uso da Escala do PISA (Programme for International Student Assessment - www.oecd.org) três “níveis de leitura”: “identificação e recuperação de informação”, “interpretação” e “reflexão”. Entretanto, no estudo, constatamos que a “interpretação” ficou neutralizada, em razão da proposta de questões pelos autores didáticos que não permitiram a leitura das nuances significativas (de natureza ideológica) dos discursos fotográficos. Podemos concluir que os autores didáticos não conseguiram colocar em prática dois dos níveis de leitura por eles anunciados (“interpretação” e “reflexão”, limitando, assim, o estudo desse modelo de linguagem ao ato de “identificação e recuperação de informação”, centrando o olhar dos alunos no conteúdo informativo do texto e exigindo, deles, apenas uma descrição objetiva (literal) dos elementos “vistos” ou, no máximo, “imaginados” pelos

mesmos. As Atividades se limitaram a constantes atividades de “inventar” ou “imaginar” conteúdos não implícitos nos discursos.

O próprio objetivo de estabelecimento (pelo aluno) de um diálogo entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros já lidos, que permitiria o uso e uma ampliação da construção do repertório intertextual do leitor em formação, não foi alcançado pelos autores didáticos, em razão da natureza redutora das Atividades Discentes (propostas por eles), que se centram em um único nível de leitura: “identificação e recuperação de informação”. Até em relação a esse nível da recepção textual, só ocorreu recuperação de informações literais, explícitas no texto e não de informações socioculturais que levariam à “interpretação” e, portanto, possibilitariam “reflexão” sobre a mensagem ideológica e estética do discurso fotográfico.

Enfim, não só este objetivo da prática de leitura, mas os outros demais expostos pelos autores didáticos na sessão “De Professor para Professor” (2012, p.20) não foram alcançados. Retomemos esses outros objetivos:

- Identificar, selecionar e localizar informações precisas presentes no texto.
 - Relacionar informações.
 - Inferir, identificando elementos implícitos, que estejam ou não escritos.
 - Estabelecer relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre texto e outros textos já lidos.
- Avaliar um texto.

Observamos, pela redação desses objetivos, que os autores didáticos aparentam estar sintonizados, teoricamente, com os pressupostos da semiótica bakhtiniana, vygotskyana (peirceana, barthesiana) pois, relacionar informações, identificar elementos implícitos no texto e estabelecer relações entre o texto e outros textos fazem parte do “significar” e do “representar” nesse modelo teórico de concepção de linguagem e de significação. No entanto, como percebemos, os autores não trabalham a “significação” e “representação” dos “signos” das fotos e se limitam às informações explícitas, conteudisticamente, nas mesmas. Como fazer o aluno identificar elementos implícitos no texto visual, se a fotografia não é abordada por ele como arte e como objeto documental?

Os autores didáticos afirmam a importância dos estudos de Bakhtin, para o ensino dialógico da leitura, como vimos, na Sessão “De Professor para

Professor” (2012, p.13):” Para Bakhtin, o diálogo permeia tudo. Está na base de todas as relações humanas. Não é possível construir conhecimento sem ter como referencial o outro.” O que podemos entender dessa citação é que não há locutor sem interlocutor, mas o livro não estabelece, com as questões propostas para o ato da leitura, o diálogo entre aquele que lê, o texto lido, aquele que construiu o texto e o contexto.

Kossoy (2003) também diz que a fotografia, para ser bem interpretada, deve passar por três níveis de identificação: Quem fotografou? Onde fotografou? Com que intenção fotografou? Tais níveis são ignorados pelos autores didáticos nas propostas de leitura das fotografias.

No decorrer dessa pesquisa, vimos que a leitura da fotografia constitui um caminho para formar jovens críticos e que o ensino da leitura de fotografia em materiais didáticos deve considerar não só a primeira impressão contemplativa da fotografia. Para tanto, consideramos relevante uma formação teórica específica dos autores didáticos para o trabalho com essa modalidade de linguagem. Uma fundamentação científica, centrada em pesquisadores das semióticas: norte-americana (Peirce), russa (Bakhtin) e francesa (Barthes) é fundamental para os autores didáticos que se propõem criar materiais de orientação e condução do processo pedagógico da leitura de texto de linguagem visual. Apesar de os autores do livro em análise, declararem como aporte teórico os estudos bakhtinianos e vygotiskianos, ficou evidenciado que não os aplicam na organização das Atividades Discentes. Vimos que o Livro Didático trabalha a leitura da fotografia de maneira inadequada, uma vez que a leitura das relações (culturais e estéticas) não é explorada pelos autores; na análise do Livro, a fotografia (discurso visual) chega até a ser usada como um pretexto para a produção de um gênero textual verbal, como o Conto, por exemplo essa constatação, na Análise Documental, do uso equivocado da fotografia (discurso visual, com características específicas da linguagem visual) para a construção de textos verbais escritos (de natureza narrativa e, sobretudo, descritiva), confirmamos uma carência teórica dos autores didáticos, apesar de eles terem anunciado como suporte teórico os estudos de Bakhtin, Vygotsky e Gardner (2012, p.12-13-14).

Sabemos que, de acordo com a teoria bakhtiniana, a ideologia é que modela os sistemas semióticos e, assim, também a fotografia vincula relações socioculturais que foram neutralizadas, pelos autores didáticos, ao explorarem a leitura da foto apenas de modo físico-descritivo dos seus dados visuais, sem

vinculá-la ao contexto histórico e sem interpretar as nuances significativas de um discurso estético.

Em síntese, dos dados obtidos da Análise Documental efetuada nessa, constatamos:

1. Em relação ao aporte teórico-epistemológico anunciado pelos autores didáticos (Bakhtin e Vygotsky) percebemos que essa fundamentação semiótica não se materializou na elaboração das Atividades Discentes, propostas para a compreensão textual da fotografia, enquanto um discurso de especificidades próprias. Em relação ao apoio teórico de Gardner, foi constatado, também, um equívoco na utilização do mesmo; na formulação das questões de leitura das fotografias, os autores se centraram no distanciamento (do aluno/leitor) do discurso fotográfico, conduzindo-o a exercitar a “imaginação” e a “invenção” de dados/fatos/ações, totalmente desconectados do texto em questão, como se os, autores didáticos, estivessem atendendo, com esse procedimento, aos pressupostos (de Gardner) de valorização das “múltiplas inteligências”, provocando, nos alunos, renovados raciocínios. O que deduzimos da análise dessa prática sugerida, foi a suspensão do leitor do texto (e do contexto ao qual se vincula), impedindo-o de uma leitura completa do discurso fotográfico. Se os autores anunciaram, no Livro Didático (2012, p.21) o objetivo de “formação de um leitor proficiente”, com essa prática sugerida de uma leitura incompleta do discurso fotográfico, o objetivo de formação desse perfil de leitor “proficiente” fica neutralizado.

2. Com relação à apresentação (pelos autores didáticos (2012, p.21) dos três níveis de leitura, adaptadas por eles a partir da escala do **Programme for International Student Assessment** –(PISA, 2012. www.oecd.org): “identificação e recuperação de informação”; “interpretação” e “reflexão”, na Análise Documental, constatamos que os procedimentos propostos para compreensão textual da fotografia, propostos se limitaram a uma “identificação” predominantemente visual/descritiva e a uma “recuperação de informação” conteudística, não alcançando níveis aprofundados de “interpretação” (e, portanto, de reflexão) sobre informações socioculturais de origem desses discursos e sobre a linguagem estética da fotografia, com seus graus de substantivação do real fotografado anunciado ou denunciado).

3. Com relação aos graus de potencialidade do desempenho leitor dos alunos, a partir dos procedimentos de compreensão textual da fotografia, sugeridos pelos autores didáticos: os alunos, pelas Atividades que lhes são propostas no Livro ficam limitados a: uma leitura incompleta da foto, pois são estimulados apenas para uma descrição objetiva dos dados VISTOS/OBSERVADOS.

3.1 Os discursos fotográficos não são vinculados a uma situação real de comunicação visual. Os dados VISTOS/OBSERVADOS não alcançam o nível de “SIGNOS”, se configuram apenas como elementos “icônicos”, “quase-signos” que despertam o OLHAR dos receptores, conduzindo-os ao ato (solicitado pelo Livro Didático) de “imaginar”; e não ao ato completo de “interpretar” e a “representação” da linguagem fotográfica .

3.2: Uma leitura incompleta, ocorre também, pelo não reconhecimento das diferenças existentes entre os discursos de natureza verbal/escrita e os de natureza visual. O não aprendizado desse reconhecimento das especificidades do discurso fotográfico em relação ao discurso verbal/escrito acaba submetendo os alunos à aceitação de elaborarem um texto narrativo (conto), a partir da observação descritivo-objetiva de uma foto;

3.3 Confirma-se uma leitura inócua, tendo em vista que o modo de leitura proposto pelo Livro Didático não viabiliza o conhecimento (pelos alunos) da natureza específica dupla da fotografia (documental e estética), reveladora de uma realidade histórico-cultural transformada em linguagem (visual) e da função estética (artística) dessa linguagem, social, possibilitadora de inúmeras nuances significativas, reveladoras de um processo (próprio da Arte) de substantivação filosófica do REAL anunciado ou denunciado aos leitores.

Concluindo, diante desses procedimentos de compreensão textual da fotografia, propostos pelo Livro Didático, a potencialidade do desempenho do aluno/leitor se reduz ao nível primeiro de mera “identificação e recuperação de informação” (literal e não histórica, cultural) , não alcançando, assim, os níveis superiores de “interpretação” e, obviamente, de “reflexão”, apresentados pelos próprios autores didáticos.

Consideramos que os resultados obtidos dessa pesquisa são contributivos, na medida em que apontam para: a) – as falhas de conhecimentos teóricos dos autores didáticos que organizam esses materiais de orientações metodológicas e práticas de ensino na Educação Fundamental (II); b)– o

comprometimento da prática docente, se os professores desse nível escolar não tiverem uma formação teórico-científica (de sustentação de suas práticas) capaz de levá-los a reconhecer a necessidade de ultrapassar esta incompletude da leitura dos alunos, resultante desse processo de abordagem incompleta dos discursos fotográficos, pelo Livro Didático adotado; c) – o comprometimento da formação dos jovens leitores, objeto de preocupação continuada dos educadores/pesquisadores.

O Livro Didático deixa, portanto, lacunas nos procedimentos de compreensão textual do discurso fotográfico, que não permitem à Escola fomentar uma leitura completa (contextualizada e interpretativa). Tais lacunas não podem ser ignoradas. Se o Livro Didático faz parte do universo escolar, Editoras, Estado, Universidades e Educação Básica precisam formar uma cadeia de relações mais próximas, para avaliação desses materiais e preparação teórico-científica dos profissionais formadores de leitores (professores e autores de livros e de outros materiais didáticos), para a construção de leitores competentes, aptos a lerem, criticamente, a natureza histórica, ideológica e estética dos diferentes discursos (verbais e não verbais).

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, A. **Brasileiros**. São Paulo: Terra Brasil, 2004.
- ALMEIDA, F.J. Refletir sobre a atividade dos gestores. **Revista Nova Escola**, n. 223, jun. 2009.
- ALVES, N. (Org.). **Formação de professores; pensar e fazer**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANTUNES, C. **Como transformar informações em conhecimento**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ARNHEIM, R. **Arte e percepção visual: uma psicologia de visão criadora**. São Paulo: Pioneira, 2000.
- BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- BARTHES, R. **A câmara clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOGDAN, R.O.; BAKLEN, S.K. **Investigação qualitativa e educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Editora Porto, 1994.
- BUFFA, E. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CHIAPPINI, L. (coord.). **Aprender e ensinar com textos não escolares**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- DARIANO, C. Fotografia publicitária, ou autoria ou.. In: ACHUTTI, L. C. R (Org.). **Sobre o fotográfico**. Porto Alegre: Unidade Editorial Porto Alegre, 1998.
- DONDIS, A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- DUBOIS, P. **O ato fotográfico e outros ensaios**. 6. ed. São Paulo: Papyrus, 2003.
- ENQUADRAMENTOS fotográficos. Disponível em:
<<http://www.primeirofilme.com.br/site/o-livro/enquadramentos-planos-e-angulos/>>.
Acesso em: 20 dez. 2014.

ECO, U. **Semiótica e filosofia da linguagem**. Trad. Mariarosaria Fabrs e José Luiz Fiorin. São Paulo: Ática, 1991.

OS "BRASILEIROS", de Araquém Alcântara. **Jornal Estadão**. Agência Estado, 08 dez. 2004. Disponível em: <<http://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,os-brasileiros-de-araquem-alcantara,20041208p7430>>. Acesso em: 12 out. 2014.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Tradução Eric Nepomuceno. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GASTALDINI, D. **O tempo e os tempos na fotografia**. São Paulo: SENAC, 2007.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2007.

GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

BAHIA. Governo da Bahia. **Turismo/Canudos**. Disponível em: <<http://bahia.com.br/roteiros/canudos/>>. Acesso em: 22 dez. 2014.

KOCK. I.G.V. **Desvendando os segredos do texto**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCK, I. V.; ELIAS, W. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.

KOSSOY, B. **Fotografia e história**. 3. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

LAZZARI, R. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Unesp, 2003.

LINHARES, M. C. A dinâmica da exclusão nas sociedades contemporâneas. In: ALVES, N. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, E.D. Marli. **Pesquisa em educação: abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MICHAELIS dicionário Online. Disponível em:<<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 12 abr.2014.

PEIRCE, C. S. **Semiótica - estudos**. 4.ed. Trad. José Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2010.

PISA – Escala de leitura. Disponível em: <<http://www.pisa.oecd.org>>. Acesso em: 01 dez. 2014.

REIS, C.; LOPES, A. C. M. **Dicionário da teoria narrativa**. São Paulo: Ática, 1988.

SALGADO, S. **Terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

SANTAELLA, L. **A teoria geral dos signos: semiose e autogeração**. São Paulo: Ática, 1996.

SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira**. 19. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1996.

SONTAG, S. **Diante da dor do outro**. Tradução Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

TREVIZAN, Z.; CREPALDI, L. "Linguagem Visual e Educação". In: GEBRAN, R. A. (Org.) **Ação docente no cotidiano da sala de aula: práticas e alternativas pedagógicas**. São Paulo: Arte & Ciência, 2009.

TREVIZAN, Z. **O leitor e o diálogo de signos**. 2.ed. São Paulo: Clíper, 2002.