



**O discurso fotográfico no livro didático:
representações e práticas inadequadas de leitura**

**Zizi Trevizan
Eduardo dos Santos Lopes
Renata Junqueira de Souza**

Artigo recebido em: 22/08/2015
Artigo aprovado em: 24/11/2015

DOI 10.5433/1984-7939.2015v11n19p247

O discurso fotográfico no livro didático: representações e práticas inadequadas de leitura

The photographic discourse in the textbook: representation and misleading practice of reading

Zizi Trevisan *
Eduardo dos Santos Lopes **
Renata Junqueira de Souza ***

Resumo: *Esse artigo, de perfil qualitativo, objetiva expor, por meio de uma análise documental, as inadequações metodológicas de um Livro Didático (9º ANO da Educação Fundamental II) para a compreensão textual da fotografia. Pautou-se em conceitos e representações de leitura centrados em Peirce, Bakhtin, Barthes. Os resultados evidenciaram incoerências entre o aporte teórico anunciado e as atividades de leitura construídas no livro didático, pelos autores.*

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

Abstract: *This article, qualitative nature, aims to expose, through a documentary analysis, the methodological inadequacies of a Textbook (9th Year of the Basic Education II) for textual understanding of photography. Concepts and representation of reading were based on Peirce, Bakhtin, Barthes. The results showed an incomplete reading of photography and inconsistencies between the advertised theoretical contribution and reading activities built in the textbook by the authors.*

Keywords: *Semiotics and languages teaching; Reading of Photography; Textbook; Basic Education II.*

* Docente Pesquisadora na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, em Assis-SP (até 1990) e Docente Pesquisadora na mesma Universidade (UNESP) em Presidente Prudente-SP, onde se aposentou em 1995. Docente Pesquisadora do Programa de Mestrado em Educação na Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente-SP, desde 1995. Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação (2005-2013). Autora e coautora de livros, capítulos de livros e artigos em Semiótica e Educação: ensino aprendizagem de linguagens verbais e não verbais

** Pós-graduando do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista e Professor de Literatura no Colégio Esquema Único (Ensino Fundamental II), em Presidente Prudente-SP.

*** Graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista (1987), mestrado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1990), doutorado em letras pela Universidade Estadual Paulista (2000) e é livre-docente pela mesma Instituição (2012). Atualmente é Professora Assistente Doutora na Universidade Estadual Paulista, professora visitante da Universidade do Minho (Portugal) e também professora colaboradora no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo. Autora e coautora de livros, capítulos de livros, artigos relacionados aos temas: leitura, literatura infantil e estratégias de leitura.

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 nesse texto. Os jovens sentem a escola desapropriada; Alves, cita que, com base nas reflexões de Linhares, é possível afirmar que 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” (2011, p.18).

Partindo desse pressuposto, o discente ingressa na Escola nas condições já apontadas do desassistido e adere à instrução superficial, efêmera, repassada institucionalmente, não desenvolvendo o aspecto reflexivo do seu aprendizado que deveria ser estimulado, desde o início da sua escolarização. Assim, é fato que os alunos da Educação Fundamental II não têm o acesso completo à aprendizagem das diferentes linguagens do mundo contemporâneo e são limitados a um ensino de leitura única da literalidade dos sentidos dos discursos verbais.

Em razão do exposto, o objetivo desse artigo, resultante de parte de uma Dissertação de Mestrado **A fotografia como objeto de compreensão textual no livro didático** (LOPES, 2015) é expor, por meio de uma análise documental, que o material didático utilizado na Educação Fundamental II não vem utilizando procedimentos metodológicos adequados para a compreensão textual da fotografia, nas aulas de leitura. É necessário explicitarmos, aqui, que o desempenho adequado 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 culturais nos materiais didáticos. Para essa verificação, foi efetuada uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico (de enfoque histórico-cultural), com a inclusão de análise documental de um Livro Didático, selecionado previamente, do 9º ano do ensino fundamental II (disponibilizado pelo MEC – PNLD/ 2014, para a rede pública de São Paulo). O livro teve, nesse artigo, suas referências omitidas (título, nomes dos autores e editora), por questões éticas, tendo em vista a crítica contundente realizada.

A hipótese inicial desse estudo era a de que o livro didático do ensino fundamental II utilizava uma abordagem metodológica de leitura das diferentes linguagens visuais, de maneira limitada, superficial; e, no caso específico do ensino de leitura da fotografia, era pressuposta uma abordagem do conteúdo dos sentidos literais das fotos e não uma identificação das relações significativas estabelecidas pela linguagem fotográfica, em relação à sua natureza discursiva: histórica e estética.

Como aporte teórico, foram utilizados referenciais da semiótica norteamericana (Santaella, 1996, 2005); da semiótica francesa de Barthes (1984) e da semiótica russa de Bakhtin (1997). Esses autores constituíram o suporte epistemológico central do estudo, mas, ao longo da elaboração do texto em questão, foram acrescentados outros estudiosos do conteúdo e da linguagem do discurso fotográfico. Consideramos que os estudos teóricos

semióticos são relevantes para o estudo da leitura do texto fotográfico.

Com apoio em Reis e Lopes (1988), utilizamos, nesse estudo, a designação de texto e/ ou discurso fotográfico. A foto é definida, nesse artigo, como um texto, um discurso. Possui elementos da narrativa; seu foco narrativo é bem peculiar e depende da cultura de quem clica e do seu ponto de vista ideológico-cultural.

Para Gastaldoni (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. 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, objeto de análise nesse artigo.

As questões para interpretação 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 precária de leitores dessa linguagem visual?

Contemplando a problemática exposta, pretendemos, nesse artigo, propor uma abordagem mais crítica, adequada e produtiva da fotografia, que possa substituir procedimentos escolares inadequados, já confirmados nos dados obtidos da análise documental do Livro Didático.

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. Santaella (1996) informa que o termo semiótica surgiu na Filosofia, em meados do século XVII, pelo filósofo John Locke, com a finalidade de se nomear o estudo dos signos; essa finalidade foi reforçada, no final do século XIX, por Charles Sanders Peirce, que criou fundamentos teóricos a respeito do referido termo. Ciência de todas as linguagens, a semiótica ressalta, pela 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 determina a completude do significado do mesmo.

Segundo Santaella (2005), todo signo se apresenta ao homem de forma triádica: no momento primeiro, o quase signo é apreendido pelo receptor apenas na sua materialidade física, despertando, nele, um estado sensível de pura contemplação (estado inicial de iconicidade). Esse estágio primeiro de reconhecimento e contemplação dos ícones, quase-signos, constitui a condição inicial da leitura. Para Santaella (2005), o ícone ocorre no estágio mais espontâneo da leitura dos signos e envolve apenas o sentir, a pura qualidade da contemplação, sem, ainda, nenhum vínculo consciente (interpretativo) do sujeito leitor com a realidade fenomenológica, que gerou esse início do processo sígnico. Já no momento subsequente da recepção sígnica (secundidade), estabelece-se uma relação (no mínimo dual) do signo com outro signo e do signo com seus usuários (autores e leitores). Nesse momento segundo (que se mescla ao primeiro), ocorrem as relações intrínsecas do signo, em interpretação, com outros signos e com as experiências precedentes

do já vivido pelo leitor, estabelecendo-se a passagem do quase signo para o sinsigno (signo singular de sentido contextualizado), edificando-se o ato humano interpretativo do signo.

A interpretação é, pois, um terceiro, resultante do diálogo dos efeitos contemplativos das sensações do primeiro e das relações indiciais (singulares) estabelecidas no segundo estágio da leitura. É, pois, na relação dialógica da primeiridade com a secundidade, que o quase-signo (um primeiro) se faz sinsigno (um segundo) e estabelece a simbologia final do signo (um terceiro), ou seja, o legi-signo ou signo lei. Para melhor elucidação da leitura semiótica, de base peirceana, do texto de linguagem visual, consideremos as reflexões de Trevizan e Crepaldi (2009, p. 170-1), transcritas na sequência:

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 – autores e leitores x contexto).

Essa linha de raciocínio teórico semiótico é relevante, para fins de verificação, no livro didático, se os procedimentos metodológicos de leitura da foto, indicados pelo mesmo, contemplam exercícios de recepção completa da fotografia (leitura da primeiridade, da secundidade e da terceiridade); ou se os autores didáticos se limitam a distribuir fotos, aleatoriamente, nas diferentes unidades de estudo do material, sem conhecimentos teóricos necessários a um planejamento metodológico, adequado e estratégico, de construção do perfil específico dos intérpretes desse modelo de linguagem.

Essa breve exposição da complexa tricotomia peirceana se justifica, nesse artigo, apenas como contribuição para avaliarmos a real complexidade do ato de interpretar um discurso fotográfico, associando-o à Arte e à Vida. Para Peirce, os fenômenos do mundo nos colocam em estado qualitativo de sensações/sentimentos

(quase-signos ou quali-signos); essas primeiras sensações e sentimentos se tornam sin-signos, ou seja, signos singulares, nas relações estabelecidas pelos leitores com o já vivenciado no contexto real; e, por fim, destaca-se a síntese dialética da interpretação simbólica do signo (lei). Peirce considerou essa tricotomia da primeiridade, secundidade e terceiridade como sendo o processo interpretativo.

Finalizadas essas breves 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 histórico-cultural da linguagem fotográfica.

Bakhtin (1997, p. 31) afirma que todo “corpo físico” pode ser percebido como um “símbolo” pois, “sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refletir e a refratar uma outra realidade”. Percebemos, portanto, 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 sociossemiotica. Para ambos, o elemento sîgnico 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 ele emerge.

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 Barthes, para quem a emissão e a recepção da fotografia concernem, ambas, a uma sociologia. Trevizan (2002, p. 83) ressalta que, nesse processo

sociológico estabelecido pelos usuários (dos signos), “o fotógrafo é o operador; o spectator somos todos nós, espectadores; e o ser fotografado é o referente; todos esses seres são partes de uma sociedade total, veiculada no discurso fotográfico”.

Assim, a leitura da fotografia não pode se limitar à percepção descritiva do real literal contido na foto. O ato receptivo precisa estender-se em uma reflexão mais demorada sobre a mensagem conotada, reveladora do modo específico como o operador dá a ler suas concepções de mundo.

Trevizan (2002, p. 87), sobre Barthes (1984), destaca que é no processo da “plenitude analógica” que o leitor efetua uma recepção completa da foto, considerando-se como elementos viabilizadores dessa completude da leitura, o “studium” e o “punctum”. O studium implica o “reconhecimento geral ou a caracterização do visível, do nomeado, do codificado, enfim, dos dados culturais”, enquanto o punctum exige do leitor um olhar particular. Essa leitura dupla da fotografia, 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. 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.

Esse é, pois, o desafio educacional: a sociedade contemporânea vem exigindo, cada vez mais, não só a alfabetização das letras, mas também a alfabetização do olhar dos jovens leitores, para sintonizá-los, culturalmente, com todas as modalidades da comunicação humana. Como contribuição nesse processo cultural necessário à alfabetização do olhar dos alunos do 9º Ano da Educação Fundamental II, selecionamos, nesse artigo, uma das Unidades de Estudo do Livro Didático, para objeto de análise e demonstração dos procedimentos metodológicos inadequados de

compreensão textual da fotografia, a serem expostos na sequência.

A fotografia no livro didático: representações e práticas inadequadas de leitura

Consideremos, como introdução à crítica objetivada nesse artigo, a fala inicial dos autores didáticos do livro analisado, sobre suas representações e práticas de leitura. Assim se manifestam os autores didáticos (segundo eles, apoiados em Bakhtin, Vygotsky, Gardner e na escala do PISA): “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 1. a “Identificação e Recuperação de Informação”; 2. a “Interpretação” e 3. a “Reflexão”; esses três níveis foram considerados por eles, em diferentes graus de qualidade da leitura dos alunos (leitores), pautados numa escala (de 1 a 5), conforme, também, o próprio objetivo das atividades. Informam os autores que essa escala foi organizada a partir da escala elaborada pelo PISA (www.oecd.org – Acesso em 20/11/2014).

Constatamos, na análise documental do livro, que o nível (1) de leitura, intitulado “Identificação e Recuperação de Informação”, se centra no conteúdo informativo do texto, restringindo o ato da leitura às ações verbais de localizar e organizar; reconhecer e relacionar partes constitutivas do texto, vinculadas, portanto, apenas ao plano conteudístico.

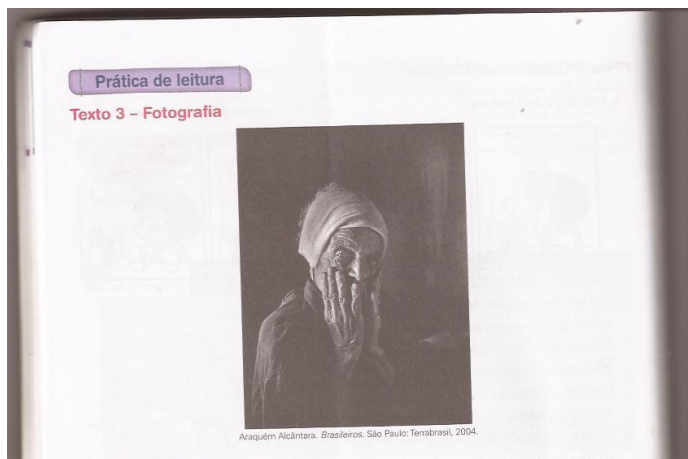
O nível (2), designado como “Interpretação”, se prende, de início, a atos de reconhecer tema/ assunto; reconhecer a ideia central de um texto, entendendo relações e construindo significados no contexto das partes limitadas do texto; comparar; constatar; categorizar. Todos esses atos, citados como atos 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 e, ao mesmo tempo, aproximar o nível 2 (“Interpretação”) do nível 1 (“Identificação e Recuperação de Informação”), por meio da leitura da linguagem que veicula essas informações localizadas, reconhecidas, organizadas e relacionadas no conteúdo do texto, pois não é possível lermos conteúdo informativo e linguagem, de forma separada.

O nível (3) de leitura, designado como “Reflexão”, é apresentado como o 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. Essas conexões não se estabelecem já na “Interpretação”? Assim, nos causou estranheza, nessa análise descritiva inicial do objeto de estudo (livro didático), que a leitura das nuances significativas da linguagem fosse destacada nos graus finais de uma interpretação (graus 4 e 5 da escala citada acima), como se existisse ato de interpretar, sem essa leitura das nuances de significados da linguagem. Os autores afirmam ter utilizado o apoio teórico de Bakhtin e de Vygotsky. Entretanto, os aspectos socioculturais da linguagem ficaram desvalorizados, em favor da valorização dos conteúdos informativos, contradizendo, assim, as teorias anunciadas no material didático.

Para amostragem dessas contradições identificadas na análise do livro didático, passemos à exposição das representações e práticas de leitura dos autores didáticos e seus modos inadequados de abordagem do discurso fotográfico, na sala de aula.

Figura 1



Fonte: Livro Didático analisado, 2012. FIGURA 3 – Foto Inserida na *Unidade 1*: “Por dentro da leitura” e no *Capítulo 1*: “Desvendando Contos” – Autor da fotografia: Araquém Alcântara. Ano de produção da foto: 2004

Esse discurso fotográfico apresenta um retrato em preto e branco, realizado por Alcântara, extraído do livro: *Brasileiros* (2004), como é informado na legenda da foto, inscrita na Unidade 1 do livro didático. Em vez de os autores didáticos darem início às atividades de leitura desse modelo discursivo focam, de imediato, o propósito de trabalharem, a partir dele, uma produção textual escrita (descritiva). Para tal construção textual, os autores elaboraram as Atividades que aparecem inseridas 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).

Nas atividades sugeridas (1,2 e 3), observam-se os equívocos dos autores didáticos, ao estimularem os atos discentes de descrever (por escrito), objetivamente, a imagem; de supor a idade do ser fotografado, e de imaginar onde esse ser mora, e como é a sua vida, como se leitura do discurso fotográfico implicasse apenas suposições ativadas pela imaginação do leitor. Esse ato de imaginar desliga o receptor do detalhe significativo (*punctum* barthesiano) do discurso fotográfico e, ao mesmo tempo, enfatiza a descontextualização desse discurso, não possibilitando a leitura sociocultural da linguagem fotográfica. A Atividade 4, que poderia dar início à leitura do discurso fotográfico, apenas questiona a importância da luz para efeitos de contraste (claro/escuro), mas não é explorada a função social do uso desse recurso no discurso. 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, nesse caso, o jogo de luz e sombra e seus significados culturais. No entanto, não se propõe essa leitura específica da fotografia, no livro didático.

Na atividade 1, além de os autores usarem a foto para proporem criação de um texto de linguagem diferente (verbal escrito), também pedem para o aluno observar a imagem em primeiro plano, sem ao menos orientarem o que seria plano na fotografia; e o que é primeiro plano? O que é segundo plano? No site <http://www.primeirofilme.com.br/>, 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.

Pela teoria barthesiana, os planos da fotografia se edificam, na foto, no mesmo nível de significação do punctum; ou seja, pontos sensíveis são intensificados pelo fotógrafo para substantivar, fortalecer a mensagem para o receptor. No caso desse discurso fotográfico em análise, os pontos sensíveis são materializados pelo fotógrafo pela utilização do Plano Americano. O Plano Americano, na fotografia, se dá quando a pessoa é fotografada mais ou menos da cintura para cima, e (de acordo com o site mencionado), esse plano era muito utilizado em filmagens, por jornalistas dos Estados Unidos em reportagens e acabou influenciando fotógrafos e jornalistas no mundo todo.

Além do plano fotográfico, outros elementos sensoriais também são utilizados na fotografia de Araquém (inserida nesse Livro Didático) e se edificam como modelo do punctum barthesiano. Por exemplo, o elemento sinestésico mais focado, nessa foto em análise, é a textura, uma vez que as rugas na parte de cima dos olhos, na testa e as veias estufadas na mão conferem à mulher fotografada níveis de significação ideológica, reveladores da sua vida sofrida, de

seu trabalho pesado e da velhice (linhas do tempo). Sobre a importância dos recursos sógnicos da textura na composição da fotografia, Dondis (2007, p.70-71) afirma que “a textura é o elemento visual que serve como substituto das qualidades de outro sentido, o tato.” Para o autor, tocar “a foto de um veludo sedoso” não contém a “experiência convincente” que nos viabilizam as pistas visuais, pois “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 e continuado 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 didáticos 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 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 pelo processo de reconhecimento da natureza descritiva do discurso, como propõem os autores; 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 e ignorados socialmente, como insinua a sombra predominante na foto. Isso nos remete, novamente, de modo intertextual, à crítica

contundente de Araquém sobre uma sociedade indiferente às pessoas representadas por essa mulher, ou seja, pessoas sem nome. A seleção de uma figura feminina (o signo mulher) acentua a denúncia de exploração de um ser frágil em trabalhos físicos desproporcionais à sua capacidade física.

A focalização, pela câmera, do lado direito da face 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, cortante. A mão direita dessa mulher não possui nenhum anel; seus adornos são as próprias rugas. 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, na foto, pelo uso da luz, centrada no lado direito da face, como índice de denúncia social da fotografia, revelando a existência de um ser que, somente pela foto, consegue emergir da marginalização social (expressa pelo lado esquerdo da face envolto na escuridão). Todas essas possibilidades de leitura da natureza social e estética da foto não são exploradas no material didático.

A luz, além de ter sido questionada, de maneira superficial, na Atividade 4: “Em que a luz foi importante para garantir o contraste da foto?” 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 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, frequentemente,

falta aos autores didáticos em geral, que vêm se propondo explorar esses modelos discursivos na sala de aula.

Kossoy (2001) nos diz que a fotografia deve, no mínimo, passar pelo conhecimento de quem a tirou e por que a tirou. *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 motivo por que 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. Para Bakhtin (1997), a própria Arte é de natureza pragmático-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 e interindividual) 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. Quem é a mulher fotografada? Qual a sua história? Por que ela foi fotografada? Sobre o ser fotografado, 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: (<http://bahia.com.br/roteiros/canudos/> acessado em 22 de dezembro de 2014).

No entanto, 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** (2004). Em vez de um aproveitamento histórico e cultural da fotografia, os autores didáticos, nas Atividades Discentes, se limitam

a solicitar dos alunos suposições e sugestões que desligam os leitores do texto em questão e também do contexto de sua origem, viabilizando uma leitura redutora, de não reconhecimento da fotografia como documento histórico.

Somente depois dos exercícios superficiais, de identificação subjetiva (pelos alunos) das características do ser fotografado, é que os autores didáticos apresentam alguns dados de contextualização do referente da imagem. Dizem eles ao professor: “depois de os alunos apresentarem suas respostas, informe-lhes que a mulher fotografada é brasileira chamada Josefa e vive em Canudos, Bahia.” Essa sugestão dos autores didáticos aos docentes, para que, depois de os alunos arriscarem uma leitura pautada em achismos, lhes informar que a mulher da foto é brasileira de Canudos e se chama Josefa, não faz sentido. Por que é Canudos? Que representa, socialmente, o ser fotografado? Tais questionamentos não foram formulados pelos autores didáticos.

A Atividade 2, por exemplo, “Quantos anos você supõe que a senhora da fotografia tenha?” introduz o aluno no plano da imaginação, pois o ato de supor não implica estabelecer relações complexas de sentido situadas historicamente, restringindo os alunos a apenas acharem o que não está contido na foto. Os autores didáticos parecem até entender que os alunos não fazem relações de sentidos (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!

Embora a semiótica norte-americana não tenha sido mencionada no Livro Didático em análise, recuperamos, aqui, o conceito do signo triádico peirceano (SANTAELLA, 1996; 2005), para demonstrarmos como a leitura dessa fotografia, sugerida no livro didático, se faz inadequada. Podemos afirmar que o primeiro momento da leitura (pautado num estado puro de contemplação da materialidade física dos signos) é bem explorado na leitura desse modelo discursivo. As Atividades Discentes propostas para leitura

dessa fotografia 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, no livro didático, pela relação interrompida entre essa contemplação inicial regida pelo olhar do receptor (deslumbrado pelos ícones da foto) e o reconhecimento necessário dos índices (sin-signos ou signos de sentido singular) que essas fotografias edificam na sua contextualização histórica e cultural. Assim, nas quatro Atividades sugeridas para leitura dessa foto em análise, predomina o momento inicial da leitura contemplativa, onde os leitores só percebem os quase signos da foto e não os relacionam com as experiências já vivenciadas pelos alunos; esses são conduzidos ao uso da imaginação, ou seja, são orientados pelo Livro para uma percepção única de dados físicos da foto (ver/ observar/ perceber) e não de atos receptivos complexos como relacionar/ refletir/ interpretar os signos entre si (na tessitura do discurso fotográfico) e os signos com os seus usuários: autor x leitor (seres históricos) x contextos.

A mesma carência de pressupostos teóricos semióticos para a proposição de uma leitura mais adequada da fotografia se apresenta nas indagações contidas na Atividade 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.” 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* x *studium*, de Barthes; e isso se comprova pelo uso constante da ação 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 sociocultural de sua origem e funcionalidade.

Para finalização dessa análise do discurso fotográfico inscrito no Livro Didático (2012), 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-PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT e expostos no Manual do Professor: 1. “Identificação e Recuperação de Informação”; 2. “Interpretação” e 3. “Reflexão”. Os três níveis devem ter 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 demonstra a análise das Atividades de leitura, propostas por eles. Como apontam os estudos bakhtinianos e vygotskyanos, 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. Em dois únicos momentos (e ainda muito breves), os autores didáticos se referem à concepção de fotografia: a) “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 adequada da mesma. A definição b) “A fotografia é um texto visual. Sendo uma representação da realidade, ultrapassa a própria imagem fotografada” é mais completa, pois além de especificar que o discurso da fotografia é visual, contrasta-o com o texto verbal escrito e ressalta a função social desse discurso, por meio do reconhecimento da sua condição de 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.

Afirmam os autores que abriram “espaços para os leitores comporem possíveis respostas às questões de compreensão e interpretação de texto”. Essa afirmação 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 imaginativa 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 esse, o discurso, é, necessariamente, o portador valioso da mensagem social, mas não teve a imprescindível atenção dos autores didáticos. Como afirma Eco (1991), a liberdade do leitor é regulada pelo próprio texto. O que observamos dessa análise é que os autores didáticos confundem a liberdade de o leitor compor sentidos com uma leitura descontextualizada, de restrita imaginação e invenção de conteúdos que não estão no texto.

Considerações finais

Em síntese, dos dados obtidos desse estudo, constatamos:

1. Em relação ao aporte teórico-epistemológico anunciado pelos autores didáticos: sobre Bakhtin e Vygotsky, percebemos que

suas teorias não se materializaram na elaboração das Atividades Discentes, propostas para a compreensão textual da fotografia, enquanto um discurso de especificidades próprias; sobre Gardner, foi constatado, também, um equívoco na utilização do mesmo; na formulação das questões de leitura dessa e de outras 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, assim, eles estivessem atendendo, 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) o objetivo de formação de um leitor proficiente, com essa prática sugerida de uma leitura inadequada do discurso fotográfico, o objetivo de formação desse perfil fica inviabilizado.

2. Com relação à apresentação, pelos autores didáticos, dos três níveis de leitura, adaptados por eles a partir da escala do **PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT - PISA, 2012** - “Identificação e Recuperação de Informação”; Interpretação” e “Reflexão”: constatamos que os procedimentos propostos para compreensão textual da fotografia se limitam a uma identificação predominantemente descritiva e a uma recuperação de informação meramente conteudística, não alcançando níveis aprofundados de interpretação (e, portanto, de reflexão) sobre informações socioculturais de origem desse discurso e sobre a sua natureza estética processada em diferentes graus de reflexões filosóficas, sobre o real fotografado.

3. Com relação à potencialidade do desempenho leitor dos alunos:

3.1. os estudantes ficam limitados a uma leitura simplista da foto, pois são estimulados a uma descrição objetiva dos dados

vistos/observados, não vinculados a uma situação real de comunicação visual. Dessa forma, os dados não alcançam o estatuto de signos e se configuram apenas como elementos icônicos, quase-signos, que despertam o olhar dos receptores, mas não os conduzem ao ato de interpretar as representações sociais implícitas na linguagem fotográfica;

3.2. os alunos incorrem, também, em uma leitura inadequada, em razão do não reconhecimento das diferenças existentes entre os discursos de natureza verbal/escrita e os de natureza visual. O não aprendizado dessa identificação das especificidades dos dois discursos acaba submetendo os alunos à aceitação de elaborarem um texto escrito, descritivo/ narrativo, a partir da observação descritiva/ objetiva de uma foto;

3.3. confirma-se, ainda, que o modo de leitura proposto pelo Livro Didático não viabiliza o conhecimento (pelos alunos) da natureza artística da fotografia, possibilitadora de uma leitura filosófica do REAL, anunciado ou denunciado aos leitores.

Concluindo, esses procedimentos de compreensão textual da fotografia, propostos pelo Livro Didático, limitam a potencialidade do desempenho do aluno/ leitor, que é reduzido ao nível primeiro de mera identificação (literal e não histórico-cultural) da realidade fotografada, não alcançando, assim, os níveis superiores de interpretação e, obviamente, de reflexão, no ato receptivo da fotografia.

Os resultados obtidos desse estudo alertam portanto para: a) as falhas de conhecimentos teóricos (sobre leitura da fotografia) 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 e uma competência leitora, capazes de levá-los a reconhecer a necessidade de ultrapassarem essa leitura inadequada do Livro Didático; c) o comprometimento da formação dos jovens leitores, objeto de

preocupação continuada dos educadores/ pesquisadores.

O Livro Didático analisado deixa lacunas nos procedimentos de compreensão textual do discurso fotográfico, que não permitem ao professor fomentar uma leitura contextualizada/ 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, Araquém. **Brasileiros**. São Paulo: Terra Brasil, 2004.

ALVES, Nilda. (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem**. 7. ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ECO, Umberto. **Semiótica e filosofia da linguagem**. Tradução Mariarosaria Fabris e José Luiz Fiorin. São Paulo: Ática, 1991.

ENQUADRAMENTOS fotográficos. Disponível em: <<http://www.primeirofilme.com.br/site/o-livro/enquadramentos-pla-nos-e-ângulos/>>. Acesso em 20 dez. 2014.

ESTADÃO, Jornal Disponível em: <<http://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,os-brasileiros-de-araquem-alcantara,20041208p7430>>. Acesso em: 12 out.2014.

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

GASTALDONI, Dante. **O tempo e os tempos na fotografia**. São Paulo: Editora SENAC, 2007.

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

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

LOPES, Eduardo dos Santos. **A fotografia como objeto de compreensão textual no livro didático**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Oeste Paulista. Presidente Prudente (SP.), 2015.

PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT – PISA, 2012. Escala de leitura. Disponível em: <http://www.pisa.oecd.org>. Acessado em 01 de dezembro de 2014.
REIS, Carlos e LOPES, Anna Cristina M. **Dicionário da teoria narrativa**. São Paulo: Ática, 1988.

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

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

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

TREVIZAN, Zizi e CREPALDI, Larissa. “Linguagem Visual e Educação”. IN: GEBRAN, Raimunda Abou (org.) **Ação docente no cotidiano da sala de aula: práticas e alternativas pedagógicas**. 1. ed. São Paulo: Arte & Ciência, 2009.

TREVIZAN, Zizi. **O leitor e o diálogo dos signos**. 3. ed. São Paulo: Clíper Editora, 2002.