

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Mestrado Profissional em Educação e Docência

TATIANE NUNES DE SOUZA

**LETRAMENTO VISUAL NA MULTIMODALIDADE, A EDUCAÇÃO
PARA O OLHAR ÉTICO E ESTÉTICO DAS CRIANÇAS QUE
FOTOGRAFAM E PUBLICAM**

Belo Horizonte
2021

TATIANE NUNES DE SOUZA

**LETRAMENTO VISUAL NA MULTIMODALIDADE, A EDUCAÇÃO
PARA O OLHAR ÉTICO E ESTÉTICO DAS CRIANÇAS QUE
FOTOGRAFAM E PUBLICAM**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional Ensino e Docência do Departamento de Educação, na Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre.

Linha de pesquisa: Educação Tecnológica e Sociedade
Orientadora: Andréia de Assis Ferreira

Belo Horizonte
2021

S729I Souza, Tatiane Nunes de, 1977-
T Letramento visual na multimodalidade, a educação para o olhar ético e estético das crianças que fotografam e publicam [manuscrito] / Tatiane Nunes de Souza. - Belo Horizonte, 2021.
250 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora: Andréia de Assis Ferreira.
Bibliografia: f. 217-232.
Anexos: f. 233-241.
Apêndices: f. 242-250.

1. Educação -- Teses. 2. Arte e fotografia -- Teses. 3. Fotografia artística -- Teses. 4. Estética -- Estudo e ensino -- Teses. 5. Fotografia -- Teses. 6. Arte -- Estudo e ensino -- Teses. 7. Imagens fotograficas -- Aspectos educacionais. 8. Educação de crianças -- Teses. 9. Letramento -- Teses.

I. Título. II. Ferreira, Andréia de Assis. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 770

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP



FOLHA DE APROVAÇÃO

**LETRAMENTO VISUAL NA MULTIMODALIDADE, A EDUCAÇÃO PARA O
OLHAR ÉTICO E ESTÉTICO DAS CRIANÇAS QUE FOTOGRAFAM E P
UBLICAM**

TATIANE NUNES DE SOUZA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 15 de abril de 2021, pela Banca constituída pelos membros:

Andréia de Assis Ferreira

Profª. Andréia De Assis Ferreira - Orientadora
CENTRO PEDAGÓGICO

gmsjorge

Profª. Gláucia Maria dos Santos Jorge
UFOP

M. J. B. Flores

Profª. Maria José Batista Pinto Flores UFMG

A. Tolomelli Brescia

Profª. Amanda Tolomelli Brescia
UEMG

Belo Horizonte, 15 de abril de 2021.

Dedico a todas as crianças, e, em especial, aos meus sobrinhos, que com seus olhares, nos encantam, sensibilizam e permitem uma vida mais colorida e graciosa.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço às crianças que concordaram em participar da pesquisa, adentrando no mundo imagético, de um jeito especial por meio da fotografia, confiando em meu trabalho e no auxílio dos meus colaboradores.

Aos meus pais amados por terem me dado a vida e a oportunidade de vivenciar com eles os meus sucessos e conquistas. E aos meus familiares que veem meu sucesso com muita naturalidade.

Aos meus dois companheiros, marido e filho queridos, pela espera paciente das minhas horas de imersão na leitura e na escrita e de ausência constantes, contribuindo cada um ao seu modo até com as minhas teorias.

Ao meu tio Leonildo, que por muitas vezes me salvou na presença/ausência da FaE, até com aquele café que era dele, mas, que pelo coração, foi doado.

À Vanessa, irmã por afinidade e companheira profissional e acadêmica, que sempre incentivou e apoiou com sua leitura e com seus elogios.

À minha querida professora e motivadora Inês Teixeira, mesmo longe está sempre perto do coração.

À minha *the best* diva orientadora e interlocutora professora Andréia de Assis Ferreira, que sempre confiou no meu trabalho e reconheceu meu esforço, trabalhando conjuntamente e não medindo esforços de leituras, parcerias e cobranças que me permitiram evidenciar meu potencial e testar minha determinação.

Agradeço ainda as contribuições carinhosas da professora Samira Zaidan, Breyner Ricardo e Durcelina Arruda. À Gláucia Jorge pela sua leitura literária e seu convite a pensar nas melhores palavras poéticas para se elogiar alguém. E ao professor Antônio José Lopes pela sua benevolência.

A todos os companheiros de Linha de Pesquisa 2018-2019-2020, em especial Lorena, Deluma, Priscila, Juliana, Flávio, Crasso e Alexandre pelo conforto sempre disponível, nos abraços, pela leitura sempre amorosa e pelo trabalho em equipe nos Simpósio I, II e III da Linha.

Aos meus amigos Mônica do Carmo, Ana Rita e Amauri Freitas igualmente colaboradores, incentivadores e ótimos interlocutores.

A todos os colegas bolsistas do Giz pela jornada que partilhamos e que com elas nos formamos. Agradeço ainda à Professora Maria Flores, à Rafaela, à Kênia, ao Marcos, à Zulmira e ao Guilherme, também companheiros de referências e descobertas multimodais e de inovações tecnológicas.

À Direção da Escola em que trabalho e que pude intervir com a pesquisa, Rosilene Lage e Silvana Rodrigues, e ainda à Coordenadora do PEI, minha amiga Girlene Medeiros e nossos eternos Monitores e companheiros de Oficinas Chrislan, Jander e Amanda.

Aos colaboradores Gisele Moura, Thaís Andressa, Professor Rubens Rangel e professor Glaucinei Rodrigues, que muito contribuíram com os requintes artísticos e de design bem como os estudantes Pedro e Mariano, da Escola de Arquitetura e Design (UFMG)

As contribuições fruídas de Laura Paola Ferreira, às pesquisas de Dilma Maria Campelo Rio Verde e João Paulo Xavier, e à professora Ana Elisa Ribeiro sempre tão disponível.

Ao cuidado e zelo amoroso das bibliotecárias da FaE.

E por fim às professoras que aceitaram o convite para prestigiar e contribuir com a pesquisa: Gláucia Jorge (UFOP), Maria Flores (UFMG), Amanda Tolomelli (UEMG), Durcelina Arruda e Lorena Costa (PBH).

RESUMO

Esta pesquisa investigou a progressão no desenvolvimento do letramento visual na perspectiva de uma Educação para o olhar, na possibilidade do espaço digital multimodal de textos por meio de atividades com fotografias capturadas por crianças na escola. Esse ambiente educativo fez uso de textos com linguagem multimodal em suportes impressos e em situações limitadas, no cenário em que crianças têm acesso fácil a diversas situações imagéticas, de modo a criar, a consumir e a compartilhar conteúdos multimodais em formato digital. O Objetivo Geral desta investigação foi analisar como as crianças leem, apreciam e se apoiam em textos não verbais para desenvolver um olhar ético e estético por meio de diversas situações de leitura e da criação de imagens digitais a partir da fotografia. Dessa maneira, a questão de pesquisa indagou: como desenvolver a Educação ética e estética, do olhar de crianças de 6 a 8 anos de idade e estudantes de escola pública por meio da produção de fotografias e narrativas publicadas na internet? Pretendeu-se responder a essas questões evidenciando a possibilidade de formação humana crítica, ética e cidadã ao colocar a criança no lugar de produtora das fotografias, ao ampliar habilidades requeridas, inclusive nas orientações da Base Nacional Comum Curricular, além de contar com a colaboração das crianças na elaboração de um manual para criança fotografar. Todo o percurso metodológico visou desenvolver atividades em meios analógicos e digitais em contrapartida às ações escolarizadas que preconizam a escrita e a leitura restritas no papel, como fonte predominante para garantir os letramentos. A fim de analisar e refletir sobre a dimensão imagética com as crianças, esta pesquisa foi definida a partir de uma abordagem metodológica qualitativa a partir de um estudo de caso e, para coleta de dados, foram adotadas a observação, o grupo focal e questionário. O suporte teórico foi alicerçado em autores que desenvolveram estudos em torno da tecnologia como Harari (2016), Kenski (2012), Lévy (2010, 2011), outros que abordam o tema letramento(s) como Ribeiro (2012), Rojo e Moura (2012), Coscarelli (2016), e, ainda com relação à multimodalidade, Kress (1996-2010) e Van Leeuwen (2003). No caso específico de estudos relacionados à imagem foram utilizados os estudos de Barbosa (1998), Santaella (2012) e Dondis (2011), as duas últimas também no campo da fotografia. O que se esperou enquanto resultado foi que as crianças ampliassem as habilidades de leitura e escrita multimodal, com vistas a desenvolver, por exemplo, o letramento visual, especialmente com vistas ao consumo e que fomente um manual que atendesse às necessidades do público-alvo dele com base em estudos da Gestalt (FILHO, 2008), com a finalidade de permitir que outras crianças ou educadores, se apoiem nele para multiplicar a proposta que foi desenvolvida neste trabalho.

Palavras-chave: Crianças. Imagens. Fotografia. Olhar ético e estético. Multimodalidade. Letramentos.

ABSTRACT

This research aimed to investigate a progression in the development of visual literacy from the perspective of an education for the eye, in the possibility of making the digital multimodal space of texts through activities with photographs captured by children at school. This educational environment made use of texts with multimodal language on supports, in limited situations, in a scenario where children have easy access to different imagery situations, in order to create, consume and share multimodal content, in digital format. The General Objective of this investigation was analyzed as the children read, appreciate and rely on non-verbal texts to develop an ethical and aesthetic look through different hypotheses of reading and the creation of digital images from photography. Thus, the research question asked: how to develop an ethical and aesthetic education, from the perspective of children from 6 to 8 years old, students from public schools, through the production of photographs and narratives published on the internet? It intended to answer these questions by highlighting the possibility of critical, ethical and citizen human training by placing the child in the position of producer, of the photographs, by expanding the required skills, including in the guidelines of the Base Nacional Comum Curricular, in addition to having the collaboration of children in preparation of a manual for children to photograph. The entire methodological path aimed to develop activities in analogue and digital media as opposed to school actions that recommend writing and reading restricted on paper, as the predominant source to guarantee literacies. In order to analyze and reflect on the imagery dimension with children, this research was defined from a qualitative methodological approach based on a case study and for data collection, observation, focus group and inquiry were adopted. Theoretical support is based on authors who developed their studies around technology such as Harari (2016), Kenski (2012), Lévy (2010, 2011), others who address the topic of literacy(s) like Ribeiro (2012), Rojo and Moura (2012), Coscarelli (2016), and also in relation to multimodality Kress (1996-2010) and Van Leeuwen (2003). In the specific case of studies related to image, studies by Barbosa (1998), Santaella (2012) and Dondis (2011) were used, the latter also in the field of photography. What was expected as a result were that children expand multimodal reading and writing skills, with a view to developing, for example, visual literacy, especially with a view to consumption and that promotes a manual that meets the needs of its target audience based on studies by Gestalt (Filho, 2008), with the purpose of allowing other children or educators, to rely on him to multiply the proposal that was developed in this work.

Key word: Kids. Images. Photography. Ethical and aesthetic look. Multimodality.

LISTA DE SIGLAS

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEALE: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

CETIC.BR: Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação

CNPJ: Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica

COEP: Comitê de Ética em Pesquisa

COVID-19: Coronavírus Disease – ano 2019

DCE: Diretrizes Curriculares Nacionais

DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica

EF: Ensino Fundamental

EI: Educação Infantil

EJA: Educação de Jovens e Adultos

EUA: Estados Unidos da América

FaE: Faculdade de Educação

HQ: História em Quadrinhos

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LCD: display de cristal líquido, acrônimo de LCD (em inglês liquid crystal display)

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC: Ministério da Educação e Cultura

MGS: Minas Gerais Administração e Serviço S/A

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAIPP: Programa Avançado de Implementação de Políticas Públicas

PBH: Prefeitura de Belo Horizonte

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PEI: Programa Escola Integrada

PISA: Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNAIC: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNBE: Programa Nacional Biblioteca na Escola

PNAD: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

PPP: Projeto Político Pedagógico

PRÊMIO PIPA: Criado em 2010, pelo Instituto PIPA, para ser o mais relevante prêmio brasileiro de artes visuais.

ProJovem: Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PROMESTRE: Mestrado Profissional Educação e Docência

RMEBH: Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte

SARS-CoV-2: Vírus causador da COVID-19

SEA: Sistema de Escrita Alfabética

SMS: Short Message Service ou Serviço de Mensagens Curtas

SPC Brasil: Serviço de Proteção ao Crédito

TALE: Termo de Livre Assentimento Esclarecido

TCLE: Termo de Livre Consentimento Esclarecido

TDICs: Tecnologias digitais de informação e comunicação

TEA: Transtorno do Espectro Autista

TED: Tecnologia, Entretenimento e Design

TIC: Tecnologias de informação e comunicação

UEMG: Universidade Do Estado De Minas Gerais

UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais

UFPel: Universidade Federal de Pelotas

UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCAR: Universidade Federal de São Carlos

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Pessoas que utilizam a internet (%) – Faixa etária.....	21
Gráfico 2 – Perfil de redes sociais, total e faixa etária.....	50
Gráfico 3 – Redes sociais em que possuem perfil.....	50
Gráfico 4 – Riscos on-line.....	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pessoas que utilizam a internet (%) – Grandes Regiões	20
Quadro 2 – Equipamentos utilizados para acessar a internet no domicílio (%).....	22
Quadro 3 – Finalidade de acesso à internet (%).....	22
Quadro 4 – Quadro comparativo de ações possíveis para se consumir imagem ou texto visual	111
Quadro 5 – Características da Abordagem Qualitativa.....	125
Quadro 6 – Instrumentos/fases da Coleta de Dados na Pesquisa.....	131
Quadro 7 – Quadro das habilidades desenvolvidas durante a oficina.....	184

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Os cinco pilares para fotografar	45
Figura 2 – Foto do vídeo ‘Crescendo com a web por Fran Nina e Bel’	55
Figura 3 – Exemplos de canais infantis, protagonizados por adultos, que brincam e “testam” brinquedos para crianças	56
Figura 4 – Mapa do item tecnologias, no contexto da pesquisa.....	61
Figura 5 – As três funções da imagem	103
Figura 6 – Fluxograma dos cinco domínios da imagem segundo Santaella	104
Figura 7 – Níveis de apreensão na fotografia.....	113
Figura 8 – Princípios da fotografia enquanto linguagem	121
Figura 9 – Capa do 2º protótipo do Recurso Educacional: Diga Xis	140
Figura 10 – Página do mural do Google Classroom	142
Figura 11 – Página do Padlet -mural virtual	143
Figura 12 – Capa e páginas do fotolivro impresso.....	143
Figura 13 – Páginas do portfólio digital de fotografias.....	144
Figura 14 – Cenas dos vídeos tutoriais da oficina.....	144
Figura 15 – Slide de apresentação do Projeto de Design	148
Figura 17 – Personagens que inspiraram a criação de Tião Doce.....	151
Figura 18 – Evolução da ideia do personagem Tião DoceAção	152
Figura 19 – Ações do personagem Tião doce	153
Figura 20 – Divulgação na página do Facebook da Escola.....	159
Figura 21– Divulgação na página do Instagram da Escola	159
Figura 22 – Divulgação na página do site da Escola.....	160
Figura 24 – Página de mensagens do grupo de WhatsApp	163
Figura 25 – Páginas iniciais dos formulários para autorização da participação das crianças na pesquisa	164

Figura 26 – Páginas do grupo de WhatsApp.....	165
Figura 27 – Página da Oficina no <i>Google Classroom</i>	166
Figura 28 – Página da Oficina no <i>Google Classroom</i>	166
Figura 29 – Página inicial do <i>Padlet</i>	168
Figura 31 – Comentários na página do <i>Padlet</i>	169
Figura 32 – Página do Encontro I, pelo <i>Google Meet</i>	170
Figura 33 – Página do Encontro VIII, pelo <i>Google Meet</i>	170
Figura 34 – Página do Encontro IX, pelo <i>Google Meet</i>	171
Figura 35 – Fotografias das crianças que participaram da oficina.....	175
Figura 36 – Propaganda de carrinhos.....	178
Figura 37 – Propaganda de boneca	178
Figura 38 – Comendo verdura.....	180
Figura 39 – Comendo chocolates.....	180
Figura 40 – Ciclo mediador do desenvolvimento do LV, na multimodalidade	183
Figura 41 – Fotografias das crianças que participaram da oficina.....	192
Figura 42 – Foto da boneca.....	193
Figura 43 – Comendo chocolates.....	194
Figura 44 – Fotografias das crianças que participaram da oficina.....	195
Figura 45 – Foto de criança limpando cebolas.....	195
Figura 46 – Foto criativa	197
Figura 47 – Comendo chocolates.....	197
Figura 48 – Fotografias das crianças que participaram da oficina.....	199
Figura 49 – Foto da luta do Homem de Ferro X Hulk.....	199

SUMÁRIO

RESUMO	8
LISTA DE GRÁFICOS	12
LISTA DE QUADROS	12
LISTA DE FIGURAS	13
SUMÁRIO	15
INTRODUÇÃO	18
Questões norteadoras	23
Justificativa: a relevância da pesquisa	26
Estrutura e proposta de investigação	27
1 A EDUCAÇÃO PARA O OLHAR NA INFÂNCIA, COM FOCO NA IMAGEM DIGITAL	29
1.1 Um olhar sobre as aprendizagens das crianças	30
1.2 Por um desenvolvimento das crianças, para e pelos os sentidos	34
1.3 Por uma Educação que mire o olhar ético e estético das crianças que criam, consomem e publicam imagens	36
1.3.1 Por uma educação para os sentidos, que mire no olhar estético, a partir da criação e análise de fotografais digitais	42
1.3.2 Por uma educação que mire na ética e na estética, para a criação, compartilhamento e consumo de imagens	53
2 O PAPEL MEDIADOR DAS TECNOLOGIAS PARA OS LETRAMENTOS, NA ABORDAGEM DA MULTIMODALIDADE: PRODUÇÃO E CONSUMO DE FOTOGRAFIAS DIGITAIS	60
2.1 As tecnologias digitais na mediação do ensino e da aprendizagem, com crianças	62
2.1.1 O uso de tecnologias digitais e a infância	62
2.1.2 Os caminhos das tecnologias	65
2.1.3 Tecnologia educacional	71
2.1.4 Tecnologias para aprender a olhar: fotografia	78
2.2 Os letramentos na multimodalidade	80

2.2.1 Com vistas ao alfabetamento em meios digitais a partir da imagem.....	80
2.2.2 A abordagem da Multimodalidade nos suportes e textos digitais.....	94
2.3 A imagem com foco na fotografia	100
2.3.1 O que é imagem?	101
2.3.2 O uso da imagem na escola	105
2.3.3 Imagem enquanto texto visual passível de ser lida	109
2.3.4 Porque se deve ensinar leitura de imagem na escola	114
2.3.5 A fotografia como potencializadora do olhar ético e estético na infância	117
3 PERCURSO METODOLÓGICO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	123
3.1 Abordagem e tipologia da pesquisa	124
3.1.1 Estudo de Caso	126
3.2 Instrumentos metodológicos para coleta de dados	128
3.2.1 Observação	128
3.2.2 Grupo Focal	128
3.2.3 Questionário	129
3.3 Coleta de dados.....	130
3.4 Campo de estudo e perfil do público pesquisado.....	131
3.4.1 Contexto do espaço escolar	132
3.4.2 Sujeitos da pesquisa.....	133
3.5 Percurso metodológico: descrição das etapas a partir dos propósitos da pesquisa	135
1. Analisar como ocorre o desenvolvimento da Educação para o olhar, das e com as crianças: criação e implementação de um Projeto de Ensino que envolveu a leitura visual e a produção de fotografias pelas crianças	135
2. Investigar quais habilidades as crianças mobilizam para criar suas fotografias: disponibilização de materiais visuais, impressos e digitais, para análise de imagens pelas crianças	136
2.1 Investigar quais habilidades as crianças mobilizam para criar suas fotografias: desenvolvimento, implantação e exploração de experiências de produção de imagens fotográficas	136
2.2 Investigar quais habilidades as crianças mobilizam para criar suas fotografias: viabilização de experiências de imagens fotográficas.....	137
2.3 Investigar quais habilidades as crianças mobilizam para criar suas fotografias: Estimular o desenvolvimento consciente do ato fotográfico, superando o gesto automatizado, a partir da abordagem da educação ética e estética do olhar.....	137

3. Descrever como as crianças leem, apreciam e se apoiam em textos não verbais em suas criações fotográficas: promoção e divulgação das fotografias e narrativas infantis com a comunidade escolar.....	138
4. Identificar, registrar e utilizar as impressões das crianças acerca da leitura de imagens para auxiliar na elaboração do design visual do Manual para fotografar: elaboração e publicação um Manual de fotografia para crianças.....	138
4 MANUAL PARA CRIANÇA FOTOGRAFAR: RECURSO EDUCACIONAL.....	140
4.1 Recurso Educacional como material educacional de relevância social.....	141
4.2 Recurso Educacional como produto de conhecimento aplicado à pesquisa	141
4.3 Manual para criança fotografar: Livro <i>Diga Xis</i>.....	144
4.3.1 Papel social do Recurso Educacional – livro <i>Diga Xis</i>	154
5 ANÁLISE DOS DADOS	157
5.1 Campo de estudos.....	158
5.2 Sujeitos da pesquisa e o contexto de participação	161
5.3 Meios e mídias multimodais utilizados para viabilizar a execução do Projeto de Ensino e a pesquisa empírica.....	162
5.4 Análise dos dados coletados.....	172
5.4.1 Como ocorre o desenvolvimento da Educação para o olhar, das e com as crianças.....	173
5.4.2 Habilidades mobilizadoras para criar fotografias	183
5.4.3 Como as crianças leem, apreciam e se apoiam em textos não verbais em suas criações fotográficas	192
5.4.4 O poder do letramento visual, na perspectiva multimodal, das crianças que fotografam e publicam: elaboração do livro <i>Diga Xis: manual para criança fotografar</i>	200
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	207
6.1 Entre os limites e avanços da investigação	210
6.2 Mirando uma sociedade ética e estética, a partir da fotografia digital.....	213
6.3 Perspectivas de pesquisas futuras	215
REFERÊNCIAS	217
ANEXOS.....	233
APÊNDICES.....	242

INTRODUÇÃO

A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. (FREIRE, 1996, p. 32.)

O uso de tecnologias na escola com fins educacionais, com crianças, de longe é tarefa inovadora para os dias atuais, tendo em vista o exemplo da ampliação desse uso, quase imposto, no contexto da pandemia causada pela COVID-19, a partir de março de 2020, quando alguns sistemas ou redes de educação optaram pelo ensino remoto emergencial ou algum tipo de contato entre estudantes e professores, por meios digitais. Contexto vivenciado até o final dessa pesquisa, em 2021.

O termo tecnologias indica uma multiplicidade tangível e intangível de conceitos que formam e transformam a sociedade, desde a era do fogo, e sendo assim, exige determinadas competências bem como de criticidade para seu uso, criação e publicização de conteúdo. E “na configuração da prática pedagógica, é possível explicitar as dimensões da competência dos professores – técnica, estética, política e ética” (RIOS, 2009, p. 17 *In* RIOS, 2008), que diretamente se tornam exigências para os estudantes, usuários das tecnologias.

A tecnologia está, assim como as imagens estão para os seres humanos, como itens essenciais à vida em sociedade, constituindo linguagens e culturas, como expressão das artes e da comunicação. A criação, uso e disseminação da imagem, enquanto elemento potencializador da expressão humana, desde às “pinturas pré-históricas nas cavernas, milênios antes do aparecimento do registro da palavra pela escritura” até às aplicações atuais, ocorre especialmente por meio das tecnologias digitais (SANTAELLA; NÖTH, 2008, p. 15).

E, para tanto, vale a reflexão de que, para o uso na educação escolar existem muitas tecnologias que não são máquinas. Tecnologias que resultaram, por exemplo, em lápis, cadernos, canetas, lousas, giz e muitos outros produtos, equipamentos e processos que foram planejados e construídos para que possamos ler, escrever, ensinar e aprender (KENSKI, 2012, p. 23-24).

Para os dias atuais, ainda é possível alfabetizar as crianças com os mesmos objetos tecnológicos de baixo custo, usados em décadas anteriores. Embora a vida prática fora da escola

seja cercada pelo uso constante e necessário de outras tecnologias, incluindo as tecnologias digitais, com infinita usabilidade, por pessoas de idades e classes sociais variadas.

Os usos desses equipamentos, por diferentes indivíduos, incluindo as crianças, carrega consigo um universo comunicativo que em grande parte está cerceado por imagens diversas, seja pela TV, ou pelo uso das redes sociais, ou dos *sites* ou aplicativos de entretenimento ou de busca de conteúdos pela internet. Como recorte, o ato de fotografar que, no século passado, ocorria com acesso limitado, hoje é prática rotineira entre os usuários de equipamentos digitais, com o uso de câmeras, *smartphones*, *tablets* e computadores.

Neles, é possível ver, criar, postar, compartilhar e editar: fotos, desenhos, animações, *emotions*, figurinhas, *memes*, vídeos, *sticker*,¹ *lomotif*² e outras tantas possibilidades que ampliam a relação entre as pessoas, entre as pessoas e os objetos, a partir de suas ideias, sentimentos e do momento vivido ou apenas, como parte da sua atuação social nas diferentes mídias.

Todas essas e outras possibilidades de criação, edição e compartilhamento exigem habilidades e competências dos usuários para além de *hardwares* ou *softwares*. Exigem também uma ética, que segundo Rios (2009), diferencia-se da moral

enquanto a moral se constitui num conjunto de prescrições – normas, regras, leis – que orientam as ações e relações dos indivíduos em sociedade e que, portanto, tem um caráter normativo, a ética é a reflexão crítica sobre a moral, é o olhar agudo que procura descobrir os fundamentos dos valores, tendo como referência a dignidade humana e como horizonte a construção do bem comum. (RIOS, 2009, p. 17)

Compreendendo a ética como o cuidado com o outro (RIOS, 2009). E a estética, tanto para quem cria quanto para quem consome, a partir do seu significado, como ato de notar, perceber, estar atento para além da beleza, da boniteza (FREIRE, 1996), ocupando-se da harmonia na disposição dos elementos (imagens, mensagens, fotografias, vídeos e outros), bem

¹ É um aplicativo de edição de vídeo para smartphones, utilizado por usuários que compartilham seus resultados nas redes sociais. Seu uso se tornou tão popular que o estilo de vídeo editado, tornou-se o nome do aplicativo.

² Na tradução do inglês, a palavra significa adesivo ou etiqueta autoadesiva, mas para os editores de fotografia, os *stickers*, são usados para incrementar fotos ou imagens, com adesivos sob sua superfície, de maneira digital. No *WhatsApp*, eles também são conhecidos como figurinhas, sob a forma de desenhos ou fotos, acompanhados ou não de texto verbal.

como com a preocupação com as emoções causadas ao expectador/consumidor (CARVALHO, 2010).

A ética, portanto, é tomada como ponto fundante nessa ampliação de uso e da consequente mudança de comportamento das pessoas, com relação às mídias, que em muito se deve ao aumento de acesso à internet. Essa preocupação se justifica pelo aumentado uso das mídias, indicado em pesquisas, e ao corroborar com a afirmação de Freire e Guimarães (2013) ao categorizar que as mídias não são apenas técnicas, mas, sobretudo, políticas públicas.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2017, com pessoas a partir dos 10 anos de idade, a quantidade de domicílios que utilizam a Internet, apresentou expansão em comparação ao ano anterior, segundo os dados apresentado no Quadro 1, de acordo com as regiões do Brasil.

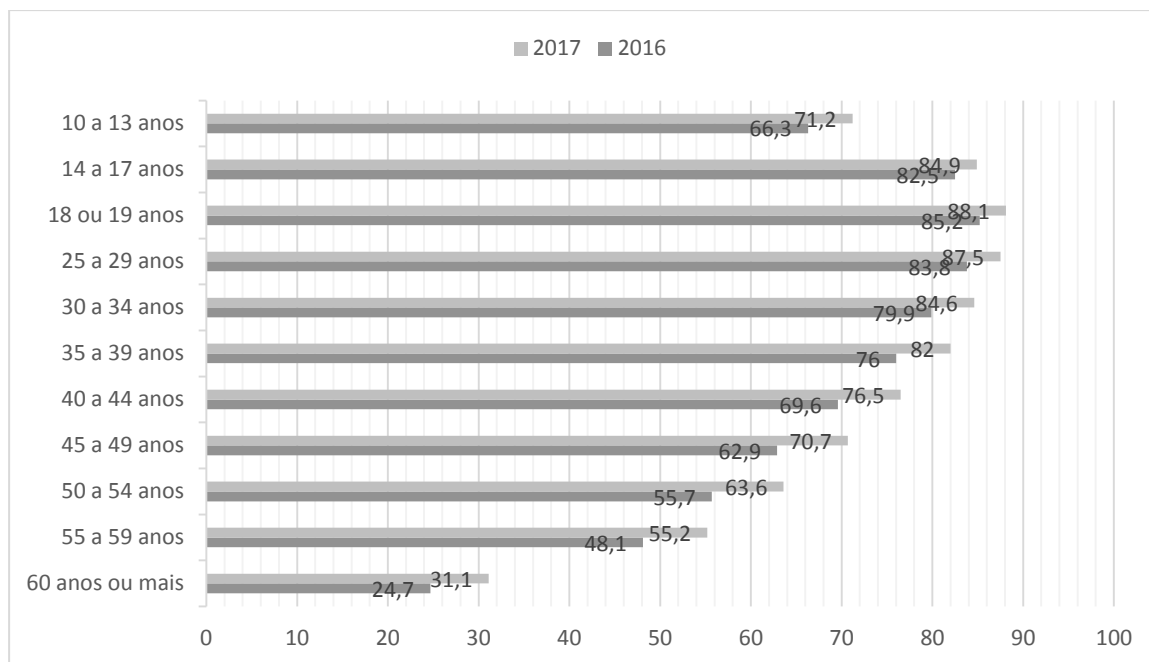
Quadro 1 – Pessoas que utilizam a internet (%) – Grandes Regiões

REGIÕES	CENTRO-OESTE	NORDESTE	NORTE	SUL	SUDESTE
2016	71,8	52,3	54,3	67,9	72,3
2017	76,6	58,4	60,1	73,2	76,5

Fonte: Própria autoria com base nos dados do IBGE (2017).

Embora o uso da internet esteja em maior concentração entre o público jovem e adulto, (entre 14 a 44 anos de idade), o uso entre as crianças e adolescentes (entre 10 e 13 anos de idade) é expressivo se comparado, por exemplo, ao uso pelos adultos acima de 45 anos, conforme o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Pessoas que utilizam a internet (%) – Faixa etária







Fonte: Própria autoria com base nos dados do IBGE (2017).

Mediante a constatação do uso aumentado entre as crianças de 10 a 13 anos de idade, cerca de 5% em apenas um ano, alerta-se que tanto a ética quanto o princípio da estética caminham juntos e, portanto, independentemente da idade, é ideal que esse uso e acesso à internet sejam pautados por esses princípios. Conseqüentemente há a necessidade de a escola se ocupar em orientar às crianças para a intencionalidade dos conteúdos apresentados e das possibilidades de criação.

Com o acesso ampliado da internet, houve alteração quanto a opção das pessoas pelo uso dos equipamentos para acesso aos diversos conteúdos, sendo o telefone celular o mais popular, de acordo como Quadro 2, o que justifica também o uso da internet para determinados fins, como demonstra o Quadro 3.

Quadro 2 – Equipamentos utilizados para acessar a internet no domicílio (%)

Equipamento	2016	2017
 Telefone móvel celular	97,2	98,7
 Microcomputador	57,8	52,3
 Televisão	11,7	16,1
 Tablet	17,8	15,5

Quadro 3 – Finalidade de acesso à internet (%)

Finalidade	2016	2017
Enviar ou receber mensagens de texto, voz ou imagens por aplicativos diferentes de e-mail	94,2	95,5
Conversar por chamada de voz e vídeo	73,3	83,8
Assistir a vídeos, inclusive programas, séries e filmes	74,6	81,8
Enviar ou receber e-mail	69,3	66,1

Em 2017, 75,2% dos que **não** acessavam a internet, alegaram não usar por falta de **conhecimento** ou de **interesse**.

Fonte: Própria autoria com base nos dados do IBGE (2017)

De acordo com o Quadro 3, na sequência decrescente, as opções de conversar por chamadas de voz ou vídeo, é indicada por 83,8% dessas pessoas, seguidos pela alternativa de assistir à vídeos, inclusive programas, séries e filmes (81,8%) e, por último, enviar ou receber *e-mail* (66,1%).

Em contrapartida, em apenas um ano, houve relativa diminuição do uso do *e-mail* para receber e enviar mensagens. Essa diminuição pode ter ocorrido em função da substituição pelo uso das redes sociais e suas possibilidades comunicacionais. Elas, por sua vez, são mais imagéticas, menos textuais, de maior eficiência em relação ao tempo (síncronas e assíncronas), de amplo acesso e pela viabilidade de uso da oralidade (áudios e vídeos).

Dessa maneira, essa alteração de comportamento indica que o consumo de imagens, especialmente as digitais, está acessível, entre as pessoas de idades variadas, inclusive entre as crianças, o que ensina a apreensão para os pais, responsáveis e educadores com o que elas veem, editam, criam, consomem e replicam a outras pessoas.

Questões norteadoras

Nesse contexto, ao considerar as condições de emprego das imagens, mediadas pelas tecnologias digitais, que os estudantes em idades variadas, usam fora da escola, como parte de seu cenário cultural, é possível considerar a fala de Lemke (2010), quando levanta reflexões acerca da utilização das mídias:

Não é apenas o uso da hipermídia que as novas tecnologias³ tornam mais fácil, mas sua autoria. Hoje qualquer um edita um áudio ou um vídeo em casa, produz animações de boa qualidade, constrói objetos e ambientes tridimensionais, combinados com textos e imagens paradas, adiciona música e voz e produz trabalhos muito além do que qualquer editora ou estúdio de cinema poderia fazer até há alguns anos atrás. (LEMKE, 2010, p. 472).

Embora Lemke (2010) afirme a facilidade por todos esses usos midiáticos, nem todas as pessoas dominam essas diversas possibilidades. Portanto, diante de todas essas alternativas nas mãos de pessoas comuns, inclusive entre crianças e jovens, torna-se essencial um ensino escolar, curricular ou extracurricular, que se ocupe em acompanhar a realidade como parte de sua função social e cultural para além da aprendizagem de conteúdos escolares. O que consolida a importância em se trabalhar a criação e leitura de imagens com crianças.

As crianças enquanto usuárias dos dispositivos tecnológicos e da internet, encaixam-se na descrição de Lemke (2010), e como consumidoras para Bauman (2008). Adiante, podem ser consideradas igualmente produtoras. Contudo, sem o direcionamento ético e estético, talvez não sejam capazes de realizar uma autocrítica em relação ao que veem e ao que enviam, por exemplo.

No contexto da pandemia causada pela COVID-19, a partir de 2020, houve a necessidade de afastamento social. Boa parte das pessoas se mantiveram em casa, principalmente as crianças a partir da suspensão das aulas presenciais. Com isso, as pessoas buscaram entretenimento, informação e formação pelos meios digitais conectados à internet, com maior volume.

³ “...há pesquisadores (como KENSKI, 2008) que utilizam o termo Tecnologias Digitais da Comunicação e da Informação (TDICs) para se referir às tecnologias digitais conectadas a uma rede e há ainda outros (VALENTE, 2013) por exemplo, que nomeiam as TDICs a partir da convergência de várias tecnologias digitais como: vídeos, *softwares*, aplicativos, *smartphones*, imagens, console, jogos virtuais, que se unem para compor novas tecnologias (ANJOS, 2018, p.16).

Esse comportamento também foi transposto às empresas, às escolas e outros setores que, com poucas exceções (serviços considerados essenciais), também tiveram suas atividades suspensas. Funcionários, fornecedores e clientes tiveram o trânsito limitado pelas ruas. Sendo assim, as atividades laborais, acadêmicas, culturais, de comércio e de serviços ocorreram remotamente, de maneira a garantir a segurança da saúde das pessoas, majoritariamente utilizando os meios digitais e a internet como opção dentro de casa.

No âmbito de todas essas alterações no cotidiano das pessoas, as crianças, que já são expostas a variada oferta gráfica de imagens, tornaram-se expectadora profícua das diversas mídias para o lazer e entretenimento e, em alguns casos, para continuar o contato com os conteúdos escolares com ensino remoto, *on-line*, síncronos e assíncronos,

O que faz com que a ampliação ou desenvolvimento do letramento visual, implique em resultados mais éticos e estéticos, tanto para consumo quanto para criação e disseminação. Essa percepção indica a necessidade de uma orientação que pode ocorrer com base no **Recurso Educacional** proposto para essa pesquisa: um manual para criança fotografar e nas experiências indicadas na metodologia dessa investigação.

O material editorial e digital foi pensado de modo a constituir-se de maneira acessível, interessante, com alta pregnância, boa ergonomia e de fácil manuseio, mesmo para as crianças que ainda não leem (FILHO, 2008). A estrutura central foi pensada e desenvolvida pelas pesquisadoras. A técnica visual ocorreu por meio de assessoria com estudantes e professores de Design da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mas o refinamento da elaboração contou com o olhar das crianças, como parte do processo do exercício proposto para a Educação para o olhar com vistas à ética e a estética, permeando o letramento visual na produção multimodal, do recurso mediado pelas tecnologias.

Algumas escolas, em busca dessa aproximação com o comportamento das crianças, frente às tecnologias, desenvolvem tarefas simplificadas voltadas para a aprendizagem técnica do funcionamento de teclados e *mouses*. Ou de pesquisas na internet que exigem traquejo para digitar, escrever e ler os resultados e fazer uma seleção dos conteúdos a serem visitados ou como mera distração com jogos. Tarefas descontextualizadas da prática pedagógica como se fossem “disciplinas autônomas” (FERREIRA, 2010).

Esses vieses de usos equivocados têm vários fatores, isolados ou em conjunto, que neste estudo não serão listados, pois a evidência nesta pesquisa, situa-se na relevância de se apresentar

uma proposta de trabalho de maneira diferente da usual, com possibilidades, e não criticar o que já vem sendo realizado.

Portanto indaga-se: **como desenvolver a Educação ética e estética, do olhar de crianças de 6 a 8 anos de idade, estudantes de escola pública, por meio da produção de fotografias e narrativas publicadas na internet?**

A partir desse problema de pesquisa, estabelece-se como **Objetivo Geral, analisar como as crianças leem, apreciam e se apoiam em textos não verbais de modo a desenvolver um olhar ético e estético por meio de diversas situações de leitura e criação de imagens digitais a partir da fotografia.**

A partir desse Objetivo Geral, estabelece-se os **Objetivos Específicos**, subdivididos por segmentos, que guiarão os procedimentos metodológicos, indicados a seguir:

1. Objetivos Específicos para o processo da pesquisa (levantamento dos dados)

- Analisar como ocorre o desenvolvimento da Educação para o olhar, das e com as crianças;
- Investigar quais habilidades as crianças mobilizam para criar suas fotografias;
- Descrever como as crianças leem, apreciam e se apoiam em textos não verbais em suas criações fotográficas;
- Identificar, registrar e utilizar as impressões das crianças acerca da leitura de imagens para auxiliar na elaboração do design visual do Manual para fotografar.

2. Objetivos Específicos para os resultados da pesquisa (a partir do Recurso Educacional)

- Contribuir com a reflexão dos educadores sobre a importância da Educação para o olhar;
- Reconhecer a capacidade das crianças auxiliarem na elaboração de material editorial, com base em pressupostos do design e da imagem;
- Publicar material editorial de consulta, inédito para o público infantil.

A importância de atender a esses objetivos se apresentam a seguir, considerando as justificativas, para essa investigação.

Justificativa: a relevância da pesquisa

A presente investigação, inicialmente, teve como campo de ação, a escola e todos os processos que a envolvem, contudo, com a chegada inesperada de uma pandemia mundial em 2020 e com a conseqüente suspensão das aulas, a pesquisa prosseguiu, no sentido de considerar os aspectos escolares e pedagógicos, mesmo sendo viabilizada em condições remotas.

A proposta dessa pesquisa visou contribuir com os estudos no campo da infância e tecnologia, relacionados especialmente ao Letramento Visual (LV) e da multimodalidade visto que há pesquisas que evidenciam as dificuldades de jovens ou adultos nas práticas de criação, edição, publicação e consumo consciente de textos ou ambientes multimodais, prioritariamente, imagéticos (XAVIER, 2015; ARAÚJO, 2016; RIBEIRO, 2016; RIO VERDE, 2017).

Essa pesquisa, que pauta pelo desenvolvimento ético e estético do olhar a partir de imagens, entende que as crianças talvez sejam alvos fáceis de campanhas publicitárias e afins que formam consumidores acríticos para o consumismo. Compreendendo que talvez também muitos jovens e até adultos não foram educados para selecionar, compreender, analisar, criticar e refletir a respeito das imagens. O que torna necessária uma educação para o olhar ainda na infância e que mire na criação e produção, como parte essencial desse exercício para olhar que origina habilidades relacionadas aos multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012; KAWACHI, 2015).

Nesse sentido, esse estudo propõe um diálogo entre a leitura e produção de textos multimodais, no contexto digital de *sites*, de um sistema de gerenciamento de conteúdos formativos de formação (Google Classroom), da plataforma de murais (Padlet) e da multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones (WhatsApp). Todos esses recursos criados para o uso do grupo de crianças de 6 a 8 anos de idade (acompanhadas pelos responsáveis) a partir de uma proposta de Projeto de Ensino para fotografia.

Essa proposta visou exercitar o poder de criação sob a ótica da ética (cuidado com o outro, alteridade, olhar para o outro) e da estética (cuidado com a escolha da composição e utilização de elementos e efeitos visuais para criar imagens interessantes ao expectador), permitindo, a autonomia com relação ao que registraram com as câmeras e ao exercício do olhar para o que privilegiaram em suas criações.

E a partir destes experimentos com a fotografia, ou seja, dessa experiência visual, as crianças puderam oferecer subsídios à produção de um Manual para criança fotografar, como parte do exercício para o olhar que escolhe e cria para publicar.

A investigação ainda aspirou colaborar com os professores que ensinam em níveis e áreas diversas, ao relatar as possibilidades de uso de fotografias, como viés para o trabalho com os textos visual/não-verbal na escola. Especialmente, para os professores que lidam com crianças, a perspectiva é indicar os possíveis ganhos que esta prática pode indicar para além da aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), tão almejado.

Além disso, pretendeu-se contribuir com a Linha de Pesquisa Educação Tecnológica e Sociedade do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE) na Faculdade de Educação (FaE), da UFMG ao ampliar conceitos a partir dos autores levantados, do público escolhido e da metodologia aplicada.

Estrutura e proposta de investigação

Na busca por assegurar o alcance dos objetivos propostos, a organização deste trabalho será apresentada em seis Capítulos, exibidos a seguir.

No Capítulo I, denominado de A EDUCAÇÃO PARA O OLHAR NA INFÂNCIA, COM FOCO NA IMAGEM DIGITAL será abordada a infância e a sua aprendizagem, vinculada à criação, leitura, compartilhamento e consumo de imagens, na perspectiva da Educação para o olhar ético e estético.

No Capítulo II, nomeado de O PAPEL MEDIADOR DAS TECNOLOGIAS PARA OS LETRAMENTOS, NA ABORDAGEM DA MULTIMODALIDADE: PRODUÇÃO E CONSUMO DE FOTOGRAFIAS DIGITAIS, será tratado dos diversos conceitos e possibilidades do desenvolvimento e da importância dos Letramentos, com vistas a produção e leitura de criações multimodais, mediadas pela tecnologia, especialmente na infância.

O Capítulo III, PERCURSO METODOLÓGICO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

, discorrerá acerca da metodologia que envolve o desenvolvimento teórico e empírico da pesquisa, descrevendo as etapas que se seguiram de modo a alcançar os objetivos propostos e colher dados.

A metodologia aplicada ao desenvolvimento do Recurso Educacional, Manual para criança fotografar bem como o resultado material dele serão relatados separadamente, no

Capítulo IV, intitulado de MANUAL PARA CRIANÇA FOTOGRAFAR: RECURSO EDUCACIONAL, em que será abordada o seu desenvolvimento e o seu papel social, para além da função educativa.

O Capítulo V, a ANÁLISE DOS DADOS, discorrerá sobre a implementação do Projeto de Ensino, bem como os dados colhidos e as análises deles durante a pesquisa empírica. O corpo conceitual do Projeto de Ensino, assim como as etapas de desenvolvimento e o consequente Recurso Educacional, serão demonstrados separadamente.

E por fim o Capítulo VI, com as CONSIDERAÇÕES FINAIS, sobre o desenvolvimento da pesquisa e dados coletados. Na sequência, serão apresentadas as REFERÊNCIAS e os ANEXOS

indicados ou utilizados nesta investigação.

1 A EDUCAÇÃO PARA O OLHAR NA INFÂNCIA, COM FOCO NA IMAGEM DIGITAL

Criança é aquele que cria, que se auto cria, criar, criança, que faz e se refaz. Roger Mello (2014. 2min33seg)

Já li muitos livros sobre Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação... Mas, por mais que me esforce, não consigo me lembrar de qualquer referência à Educação do Olhar. Ou à importância do olhar na educação, em qualquer um deles. Rubem Alves (s.d)



Fonte: Própria autoria, 2021.

Neste capítulo é focalizada a infância como uma fase da vida e como uma geração que indica a necessidades de ensinamentos particulares, de modo que as crianças se tornem conscientes e reflexivas para a comunicação e para o consumo por meio das imagens, ao longo da vida.

Tendo em vista que esta investigação optou por tomar as crianças, enquanto indivíduos capazes de criar e recriar, e durante essa criação reelaborar seus significados para a leitura de imagem. Essa reelaboração possibilita, à criança, comunicar-se e intervir no mundo por meio da leitura e da escrita, em especial, da necessidade de ser educada para o olhar ético e estético, através das imagens.

Para melhor compreensão desse capítulo, ele foi dividido em 3 (três) tópicos:

1.1 Um olhar sobre as aprendizagens das crianças

Há a compreensão neste estudo de que as crianças possuem maneira particular de se estabelecerem enquanto seres socioculturais a partir da cultura e da sociedade em que estão inseridas bem como a partir da sua constituição orgânica. Todas essas peculiaridades são indissociáveis e se desenvolvem ao mesmo tempo.

Essas particularidades regem seu desenvolvimento físico, mental, intelectual, cognitivo e sensorial, e assim, as tornam um ser cultural capaz de criar e recriar, de se fazer e se refazer. Esse poder de criação das crianças, originou o jogo Com as palavras “fotografia” e “criança” que deram origem ao nome da Oficina de Fotografia para crianças, fase essencial do desenvolvimento do Projeto de Ensino, proposto nesta investigação: “FotograCria: fotografias criadas por crianças”.

A fase da vida denominada de infância é uma categoria sociológica e que pode ser denominada de infâncias, pois a depender da época, lugar e cultura uma infância se difere da outra. Segundo Sarmiento (2005), a infância “é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade” (SARMENTO, 2005, p. 265).

A constituição específica dessa fase da vida implica em cuidados por parte dos adultos que orientam, cuidam e educam (STEARNS, 2006), considerando que as crianças, enquanto sujeitos em formação, exigem que o mundo lhes seja apresentado a partir de suas experiências com ele. E ainda compreendendo que o termo mundo se refere aos conhecimentos e às experiências necessárias para viver em sociedade. O que torna possível concluir que, a partir

das experiências, historicamente somos “instituídos”, nos formamos e nos “constituímos” (GERALDI, 2015, p. 29-32.).

Em virtude dessas ponderações, Kramer (2006) indica que as

crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. (KRAMER, 2006, p. 15).

As crianças também são capazes de criar, com base em fundamentos técnicos e teóricos, alicerçados em exemplos. Creditar nessa capacidade de criação é respeitar o seu direito de ser criança e de aprender a aprender.

Essa fase da vida e suas especificidades são, hoje, amplamente aceitas e pesquisadas em detrimento de décadas passadas (PLATÃO, 2010; POSTMA, 2011; ARIÈS, 1981). E em virtude dessa ampliação, as crianças se tornaram sujeitos de direitos, inclusive de “Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil” (BRASIL, 2018, p. 36).

Contudo, para que as crianças tenham boas condições de desenvolvimento, de modo a garantir sua cidadania, elas dependem dos estímulos ofertados, independentemente, da ocorrência de doenças ou desordens fisiológicas importantes, alinhados aos construtos sociais e culturais que as rodeiam, que são permeados pelos valores morais.

Sarmiento (2005) salienta que

as condições sociais em que vivem as crianças são o principal fator de diversidade dentro do grupo geracional. As crianças são indivíduos com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de ação etc. Mas as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças. (SARMENTO, 2005, p. 370).

Desta feita, é conclusivo que as pessoas aprendem a partir das experiências e, principalmente, por meio dos sentidos. Sendo assim, para aprender é necessário um pilar em que ambiente, pessoas e objetos combinados incidam em experiências. E essas experiências podem ou não provocar aprendizagens, dependendo da predisposição sensorial do aprendiz exposto e das emoções, uma vez que “na concepção empirista o conhecimento está ‘fora’ do sujeito e é interiorizado através dos sentidos, ativados pela ação física e perceptual.” (WEIS; SANCHEZ, 2004, p. 57).

Sendo as emoções, fruto da convivência e experiências sociais, durante a execução do Projeto de Ensino proposto para esta pesquisa, as crianças tiveram a oportunidade de exercitar as emoções ao ter que dividir percepções, ideias, ângulos e momentos de análise das fotografias capturadas. Tendo, por vezes, suas criações analisadas ou sendo o analista das produções de outros autores.

Além disso, foi requerido delas que mobilizassem conhecimentos prévios de variadas áreas do conhecimento: simbólico, semiótico, espacial, temporal, de leitura (para a leitura de imagens), de escrita, corporal, matemático, ético, estético (para fotografar e compartilhar), de composição, design de imagens e objetos, flexibilidade para o trabalho cooperativo, interativo e colaborativo (para a elaboração do Recurso Educacional) entre outros.

Todos esses conhecimentos foram acionados ou progredidos, com vistas a desenvolver não somente os produtos (fotografias, ambientes multimodais e o recurso educacional), mas também habilidades específicas, para o processo de criação, leitura e análise de imagens.

Para o exercício de análise de suas produções, indicadas pelos colegas, as crianças precisaram compreender o exercício enquanto um momento de reflexão sobre suas escolhas, assim como também de uma necessidade de flexibilização emocional, ao interpretar que quando um colega analisa e critica uma foto, ele critica o resultado de uma decisão, e não a pessoa que produziu. Do lado oposto, quem analisa o resultado, precisa seguir critérios éticos e técnicos no lugar de um julgamento ou crítica de cunho pessoal.

Segundo Goleman (1995), pode haver um analfabetismo emocional responsável por vários problemas da adolescência como a delinquência, gravidez, retraimento social, ansiedade e depressão, problemas de atenção e raciocínio (GOLEMAN, 1995, p. 245-247). E nesse sentido, um trabalho com um grupo de crianças de maneira dialógica, buscou evidenciar a interação e a colaboração, requisitos que também podem oportunizar essa alfabetização emocional necessária.

Interação, colaboração e cooperação são conceitos propostos por Belonni e Gomes (2008) de maneira distinta, contudo associados, uma vez que

a cooperação é uma relação que permite a cada um frutificar o que ele traz, enquanto a colaboração demanda a reciprocidade, o que implica ser capaz de confiar nos outros para apoiar sua própria aprendizagem num ambiente não competitivo. A cooperação ocorre, pois, na realização de um projeto de aprendizagem, enquanto a colaboração pode ocorrer em outras atividades como, por exemplo, os jogos. As relações que se estabelecem em rede podem desempenhar um papel importante na aprendizagem, como o grupo de pares ou as comunidades de práticas. (BELLONI; GOMES, 2008, p. 732).

Esses são, pois, conceitos fundantes de uma educação voltada para o humanismo em contraponto ao consumismo banalizado e à competição. O mérito está nas aprendizagens, que advêm dos processos e das relações, e não no produto em si, ou seja, das fotografias capturadas ou do Recurso Educacional (livro).

Essa interação entre os pares, no caso deste trabalho, entre as crianças “desempenha um papel crucial nas aprendizagens” (BELLONI; GOMES, 2008. p. 728) ao ser mediado pelas tecnologias digitais e suas inúmeras possibilidades, em meio a diferentes linguagens, “na medida em que cria ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e mais democráticos do que a sala de aula convencional, favorecendo a aprendizagem colaborativa” (BELLONI; GOMES, 2008. p. 728).

E nesse sentido, a aquisição das competências, pelas crianças, são essenciais quando se pensa em garantir os quatro pilares para a educação, no século XXI, indicados pela UNESCO:

1. Aprender a conhecer;
2. Aprender a fazer;
3. Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros;
4. Aprender a ser (DELORS *et al.*, 1998, p. 89-101).

Indo ao encontro dessa visão, a presente pesquisa prevê a contemplação de competências, elencando os pilares citados acima e considerando o desenvolvimento das crianças como um todo nos desdobramentos a respeito da aprendizagem na infância e da necessidade de se trabalhar a leitura de imagens, prevendo o alcance de habilidades de aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser com o exercício do olhar a partir do exercício de fotografar.

Embora a educação não seja a escola (SANCHO, 2020), há a necessidade de se pensar também na escola enquanto ambiente potencial de aprendizagem para as crianças em suas inúmeras necessidades socioculturais, e que ela dê “sentido às experiências” (SANCHO, 2020, 14min35seg). Uma vez que “em sua imensa maioria, nossos comportamentos são aprendidos, e não programados pela natureza” (CONSENZA; GUERRA, 2011, p. 34).

Embora ela não seja a única agência promotora de ensino e aprendizagem, a escola enquanto equipamento tecnológico voltada especialmente para a infância pode auxiliar o seu progresso enquanto ser social e cultural, uma vez que ela detém “componentes simbólicos, organizativos, artefatos e inclusive biotecnológicos” que podem organizar e direcionar as aprendizagens, de boa parte da vida das crianças (SANCHO, 2020, 12min08seg).

Weis e Sanchez (2004) alertam para o que chamam de ponto de vista “adultocêntrico” como sendo a maneira que se costuma “conceber a aprendizagem das crianças a partir da própria perspectiva do adulto que já domina o conteúdo que quer ensinar” (WEIS; SANCHEZ, 2004, p. 19). Desta feita, por vezes, os adultos acreditam que há habilidades que não precisam ser ensinadas, como se a criança nascesse com elas ou as desenvolvesse sozinhas.

Seguindo nessa perspectiva, Sarmiento (2005) chama a atenção para o fato de que “as crianças, finalmente, possuem modos diferenciados de interpretação do mundo e de simbolização do real, que são constitutivos das ‘culturas da infância’, as quais se caracterizam pela articulação complexa de modos e formas de racionalidade e de ação” (SARMENTO, 2005, p. 371). Portanto, é preciso ter em mente que para as crianças, os conhecimentos não são naturalizados, por isso precisam ser ensinados, dos mais simples aos mais complexos, extrapolando, inclusive, os conteúdos pedagógicos que, exclusivamente, atendem às demandas escolares.

Com as contribuições dos estudos da Neurociência voltados para a área escolar com foco nas crianças, Consenza e Guerra (2011) evidenciaram que

a aprendizagem é consequência de uma facilitação da informação ao longo das sinapses. Mecanismos bioquímicos entram em ação, fazendo com que os neurotransmissores sejam liberados em maior quantidade ou tenham uma ação mais eficiente na membrana pós-simpática (CONSENZA; GUERRA, 2011, p. 38).

Seguindo nessa concepção, é ideal assegurar às crianças informações e oportunidades para testá-las, como caminho de outras aprendizagens, sejam elas conteúdos didáticos, habilidades ou capacidades para a vida em sociedade. Assim como foi a proposta do Projeto de Ensino, visando aprender para além das palavras, mas também apreender as imagens “para melhorar os olhos” (Rubem Alves, 2005).

Tendo consciência dessa complexidade, o próximo item discorrerá sobre a alternativa de uma Educação que foque no uso ou desenvolvimento dos sentidos, com vistas a ampliação de uma Educação para o olhar.

1.2 Por um desenvolvimento das crianças, para e pelos os sentidos

A educação escolar que visa a formação dos indivíduos de maneira global inclui o desenvolvimento dos sentidos, atrelado ao desenvolvimento físico, intelectual, cognitivo, emocional, social e simbólico.

Ao nascer, todas os bebês necessitam de diversos estímulos sensoriais de modo a se apropriar do mundo e das pessoas que o rodeiam. Esses estímulos são realizados a partir da interação com os objetos, pessoas e ambiente ao longo do seu crescimento. Com base nessa interação, a criança tanto imita quanto elabora suas estratégias para lidar com a comunicação e com os meios de apropriação do mundo que a rodeia.

Na escola, os estudantes são levados a colocar em prática os seus sentidos em diversas situações sociais e de aprendizagem. No entanto, como seres em evolução, é ideal que, na escola, os estudantes tenham oportunidades variadas para testar e aprimorar seus sentidos com o objetivo de que o alcance do pleno uso deles possa ser útil à vida externa à escola também. No entanto, “não basta ter olhos, nariz, ouvidos, língua, pele [...] os sentidos! Que prazeres extraordinários eles nos dão! É verdade que em sua situação bruta – antes de sua educação – os sentidos atendem às necessidades elementares de sobrevivência”. (ALVES, 2005, p. 20 e 44)

Embora esse trabalho mire na Educação para o Olhar, como foco, a partir da fotografia digital, é compreensível que os outros sentidos forneçam suporte ao olhar de maneira que essa proposta de educação não dissocia o olhar dos outros sentidos e os compreendam como um movimento em que os sentidos são aprimorados em conjunto.

Segundo o fotógrafo Bresson *In Santaella* (2012), “tirar fotos é prender a respiração quando todas as faculdades convergem para a realidade fugaz. É organizar rigorosamente as formas visuais percebidas para expressar o seu significado. É por numa mesma linha de mira a cabeça, o olho e o coração” (SANTAELLA, 2012, p. 83).

Sendo assim, no caso da fotografia, é preciso estar não só de olhos atentos em busca da cena perfeita para capturar, mas também para visualizar o resultado. É preciso ainda de ouvidos cautelosos, de olfato vigilante, de paladar apurado e de percepção total dos elementos que podem compor a cena: pessoas, objetos, plantas, rio, etc. O cuidado ainda é ampliado nas sensações provocadas por meio de seus odores, sabores e cores, no primeiro plano, em quem fotografa. E nos planos secundários, em quem é fotografado ou, ainda, em quem visualiza o resultado.

Todas essas habilidades sensoriais desenvolvidas ou aprimoradas com o exercício de fotografar podem beneficiar as crianças com relação à leitura específica das palavras, mas também com relação à leitura ampla de mundo. Sentidos apurados podem tornar as crianças capazes de selecionar, criticar, refletir e agir com consciência.

No caso específico do olhar, as crianças, que desenvolvem essa habilidade crítica, tornam-se responsáveis por suas criações, são capazes de analisar e criticar com ética, em nome da estética e de consumir por necessidade, e não por impulso, uma vez que sua capacidade analítica foi exercitada com a criação de imagem.

Tendo em vista essa amplitude, o próximo item tratará de uma Educação que tenha como foco o olhar ético e estético das crianças. Uma Educação que, favoreça o amadurecimento para escolhas conscientes. Essa proposta de Educação demonstra ser fundamental na interconexão: leitura, criação e publicização de imagens.

1.3 Por uma Educação que mire o olhar ético e estético das crianças que criam, consomem e publicam imagens

Com o crescente uso da internet por pessoas de todas as idades, especialmente pelas crianças e o poder de motivação ao consumismo nos adultos, por meio das imagens, torna-se necessário desenvolver e aprimorar uma Educação para o olhar. Essa Educação consiste em levar as pessoas a aprimorar ou desenvolver um comportamento ético aliado ao olhar estético, com habilidades para ler, analisar e fazer escolhas.

O poder do uso da fotografia com fins à Educação para o olhar ocorre por meio da prática de algumas características exigidas do fotógrafo, que busca resultados interessantes: paciência para esperar o momento certo para o clique, atenção ao que ocorre a sua volta, criatividade para usar das técnicas com harmonia, ousadia para experimentar, contemplação para se inspirar e persistência quando é preciso o treino.

A escola, principalmente, nos anos iniciais, contribui para que seus estudantes tenham acesso há variados gêneros e tipos de textos. O objetivo principal é fazer com que os estudantes aprendam a lidar com os textos de modo que sejam capazes de ler, compreender e reproduzir, principalmente, para acompanhar os conteúdos escolares.

Como afirmam Souza e Ferreira (2019),

a escola tem despendido muito dos seus esforços na tentativa de garantir a aquisição da leitura e escrita de seus estudantes, em qualquer nível ou idade. Essas duas capacidades são motrizes para a promoção do domínio da língua escrita, do acesso às informações, da comunicação e também de outras linguagens que envolvem diretamente o contexto escolar (SOUZA; FERREIRA, 2019, p. 152).

Com base nessa constatação, esta pesquisa se atenta para a necessidade de incluir nesse trabalho sistemático da escola, a leitura e a escrita (produção) de imagens. Com base nos pressupostos de que os estudantes precisam ser educados para as imagens assim como precisam

ser educados para o uso e exploração dos sentidos, como o ver. O que torna ideal, que haja um ensino voltado para o olhar.

E nessa mesma direção, em relação ao ato de ver, Dondis (2007) indica que

nós o aceitamos sem nos darmos conta de que ele pode ser aperfeiçoado no processo básico de observação, ou ampliado até converter-se num incomparável instrumento de comunicação humana. Aceitamos a capacidade de ver da mesma maneira como a vivenciamos — sem esforço.

Tudo parece muito natural e simples, sugerindo que não há necessidade de desenvolver nossa capacidade de ver e de visualizar, e que basta aceitá-la como uma função natural (DONDIS, 2007, p. 6).

Ainda que a escola se ocupe em desenvolver tal ensino para os sentidos, em especial ao sentido da visão, esta pesquisa chama a atenção para o que deveria compor o repertório imagético oferecido, da mesma maneira como é organizado o acervo de textos e livros de literatura nas escolas.

Mesmo embora, no exemplo dos desenhos, segundo Roger Mello⁴ (2014)

não existe desenho pra criança, e desenho pra adulto [...] não existe um mundo para criança e um mundo para o adulto. O mundo vem para as crianças com todos os problemas que ele vem para o adulto e de uma maneira [...] sem filtro [...] porque a criança lida com a morte, com a catástrofe, com a destruição, com a separação, com tudo (MELLO, 2014, 0min49seg).

A curadoria não se trata apenas de separar o que é da ordem da infância daquilo que é voltado para o público adulto, muito menos o que é considerado bonito daquilo que é considerado feio. A relevância das escolhas está na ética e na estética do design das imagens utilizadas. Ou de outro modo, de oferecer e usar diferentes imagens, que contrapõem o ideal de ética e de estética para que os aprendizes possam analisar, refletir, criticar e escolher.

O ideal é que a oferta seja acompanhada de propostas de criação, como também é feito com a produção de textos verbais por tipos ou gêneros, seguindo as estruturas específicas. Ampliando, dessa maneira, a opção de se trabalhar, prioritariamente, com desenhos, com as crianças, como alternativa possível de criação estética visual na infância.

Han alerta para o que ele chama da salvação do belo, “a estética contemporânea do belo começa, por conseguinte, com a estética do liso” (HAN, 2019a, p. 28). Para o autor, “o liso é compreendido como uma superfície otimizada sem negatividade. Provoca uma sensação

⁴ Ilustrador, que recebeu o Prêmio Christian Andersen de ilustração em 2014.

completamente sem dor e resistência” (HAN, 2019a, p. 29), e essa sensação anestesia o olhar, pois o entorpece ternamente, porque é cômodo admirar o liso ou belo, e descartar o que incorpora texturas ou o que não está totalmente explícito e provoca o olhar.

O liso está presente no design dos dispositivos eletrônicos, na tela *touch* e nos veículos; nos filtros das câmeras fotográfica digitais que tornam os rostos sem marcas; na tentativa hegemônica da população alemã, por Hitler (1933-1945); no Apartheid, na África (1948-1994); na limpeza dos muros pichados em São Paulo, pelo governo Dória (2017), porque o liso compõe “uma arte para dar *like*” e não estimula a imaginação para a contemplação, o respeito ao outro e nem a alteridade. O liso torna o olhar acomodado, acrítico e ávido por consumir cada vez mais e, talvez, menos ético por não suportar a diferença (HAN, 2019a, p. 9).

Em nome de uma estética para o liso a pele idosa enrugada, a pela jovem tatuada, a pele feminina com celulite e a flacidez são insistentemente execradas. Assim como o negro, o homossexual, o pobre e a mulher trabalhadora. Eles fogem ao padrão estético do belo liso, e, por isso, são rechaçados constantemente a partir de comportamentos antiéticos.

Modelos de produção que traduz esses exemplos estão presentes nas obras de Sebastião Salgado. O fotógrafo coloca em evidência todos os exemplos anteriores. Santaella (2012) afirma que “daqueles que leem suas fotos, não há como negar que elas apresentam uma aguda dimensão estética capaz de provocar perplexidade e desconcerto” (SANTAELLA, 2012, p. 91), pois a sua estética está para o belo e não para o liso, e sempre encarregada de transmitir a ética pelo objeto fotografado.

A Educação para um olhar ético amplia pontos de vistas ao admitir que a ética, derivada da palavra grega *ethos*, “é a capacidade de ordenar responsabilmente os comportamentos com os outros e com o mundo circundante, para que possamos viver na justiça, na cooperação e na paz, no interior da casa comum dos humanos (sentido originário de *ethos* – habitat humano)” (BOFF, 2009, p. 63-64).

Um comportamento que preze pela ética não considera belo somente o que é liso, perfeito e igual. No entanto, considera, a partir de vários pontos de vistas e habilidades de olhar, a diferença como sublime, e respeita, e coopera e protege. Essa percepção ética para as imagens pode ser verificada nos comentários de fotografias e imagens postadas nas mídias ou redes sociais. Aquelas imagens que não agradam, a partir da estética do liso, são rechaçadas com comentários antiéticos por usuários de todas as idades.

Esse comportamento reflete, entre outras coisas, um consumo imediato de imagens sem a devida reflexão, pois é um consumo que dura o deslize do dedo na tela, e é, portanto, um comportamento do pouco zelo com os outros e com relação às diferenças. Pois, segundo Rodrigues (2016) “a ética consiste em [...] formas de comportamentos dos sujeitos sob os pontos de vista da moral, dos valores, do justo, do injusto, do bem e do mal, sempre sob um cunho reflexivo e crítico a respeito dos valores e dos princípios morais vigentes” (RODRIGUES, 2016, p. 31).

Dessa maneira, Rios (2015a) adverte que não é possível pensar em uma distinção entre a ética e a moral, as duas são dadas como justapostas. A moral é o conjunto de regras e deveres, criados historicamente e intrinsecamente consolidados. E ela é relativa, pois depende dos valores de cada cultura (o que é bom ou ruim). Esses valores que orientam a vida em sociedade, e tem um caráter normativo (o que eu devo fazer?). Assim sendo, não é possível discutir a moral dos outros com base em minha cultura.

Ainda segundo a filósofa, a ética se baseia em princípios e direitos, que por sua vez, implica em valores. Ela possui um caráter crítico, questionador e reflexivo que implica na ponderação sobre essas regras (será que eu devo fazer?). Portanto, a ética visa o bem comum e rompe com a relatividade da moral (RIOS, 2015a)

A ética se baseia nos princípios do respeito (reconhecer a existência do outro, olhar o outro, estranhar e distanciar para ver a diferença: eu-outro-eu), da justiça (igualdade na diferença/diversidade) e da solidariedade (gratuidade na ação generosa). Atitudes que são realizadas com base na preocupação do bem-estar do outro sem que, nessa ação reflexiva, haja a expectativa de recompensa ou punição imediatas (RIOS, 2015a).

Sendo assim, é esperado, a partir do exercício para o olhar, a partir da criação, publicização, leitura, análise e compreensão das imagens, especialmente das fotografias, que as crianças desenvolvam ou aprimorem um comportamento ético. Esse exercício só é possível quando os sujeitos estão expostos ao consumo de variadas linguagens e das oportunidades de criação.

Um consumo e criação, em que o respeito esteja presente, mas que haja ainda um olhar reflexivo e crítico que impere as escolhas: o que criar, como criar, com o quê criar/o que mostrar, para quem mostrar, como mostrar/o que consumir, como consumir, por que consumir/o que comentar, como comentar, onde comentar, entre tantas outras opções de escolhas.

Nesse sentido, as crianças estão expostas a uma alternância que reside do belo à estética do sublime. De acordo com Han (2019a)

no sublime reside, ao contrário, uma negatividade. O belo é pequeno e gracioso, claro e delicado. Ser liso, uniforme e plano é o que o caracteriza. O sublime é grande, maciço, sombrio, bruto e grosso. Provoca dor e horror. Mas, assim sendo, é saudável, ao movimentar veementemente o ânimo, enquanto o belo o faz adormecer (HAN, 2019a, p. 31).

Assim sendo, o Projeto de Ensino pretendeu levar a exclusividade do belo liso e ir de encontro ao sublime do belo. Essa tentativa foi motivada pela afirmação de Migliorini (2014) de que “estamos cotidianamente rodeados de imagens, um excesso que muitas vezes nos leva à cegueira” (MIGLIORINI, 2014, p. 33). A cegueira não é a ausência da capacidade de ver, é o comportamento normalizado de ver e não olhar. Pois se “o olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo” para aprender a olhar (Manuel de Barros).

Embora o cuidado com a seleção de materiais seja de ordem cultural e social, para a curadoria de imagens, seria ideal que os educadores se ocupassem, antes de tudo, da estética e da ética, para que os aprendizes tenham um rico e variado repertório de imagens de modo que exercitassem o olhar e servisse como modelo às suas criações, também éticas e estéticas.

A curadoria aliada à prática de uso e criação de imagens possibilita, aos estudantes, um exercício que visa a ampliação do olhar, já que “a compreensão visual é um meio natural que não precisa ser apreendido, mas apenas refinado através do alfabetismo visual” (DONDIS, 2007, p. 186).

Reafirmando a proposta de educação para olhar, ela não é limitada ao sentido da visão a partir da compreensão de que o mundo é apropriado pelas pessoas por meio de todos os sentidos. Como afirma Dondis (2007),

a consciência da substância visual é percebida não apenas através da visão, mas através de todos os sentidos, e não produz segmentos isolados e individuais de informação, mas sim unidades interativas integrais, totalidades que assimilamos diretamente com grande velocidade, através da visão e da percepção. O processo leva o conhecimento de como se dá a organização de uma imagem mental e a estruturação de uma composição, e de como isso funciona, uma vez tendo ocorrido (DONDIS, 2007, p. 229).

Ver é diferente de olhar. Em conformidade com Han, “a vista expõe-se totalmente ao que penetra na zona desconhecida do meu eu. Aprender a ver é, portanto, uma coisa totalmente diversa de um procedimento ativo” (HAN, 2019a, p. 52). Olhar, desse modo, permite ver para além do próprio eu e enxergar-se no outro, esse olhar é ético. “É nesse sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem, na diferença,

sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida dos seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos” (FREIRE, 1996, p. 60).

Essa percepção da necessidade do desenvolvimento de um olhar ético, está expressa nas palavras de Amorim (2019). Segundo ele

a discussão acerca da ética assume, no atual contexto, uma elevada significação, considerando sua importância diante de uma realidade onde se observa, concomitantemente, um avançado desenvolvimento tecnocientífico, convivendo com uma diversidade de problemas que se apresentam no modelo de sociedade em que vivemos, tais como: doenças emergentes e persistentes; fome; miséria; violência; racismo; exclusão social; desrespeitos aos seres humanos e ao meio ambiente, dentre tantos outros que atentam contra a vida (AMORIM, 2019, p. 1034).

Diante disso, a ética, na perspectiva da Educação para o olhar, é a que olha ao seu redor com olhos atentos de compreensão para ação oportuna, um olhar que é capaz de analisar, refletir com atenção, contemplar e escolher com vistas ao bem comum. Todas essas características são esperadas daquele a quem se dedica ao ato de fotografar.

Se a visão basta o que o olho vê, o olhar vai além do ver, porque permite ir além do decodificar para interpretar, supor, rever e transver. O olhar experiente é um movimento de desaprender para aprender, é o se aproximar, com o *zoom* da lente, para acurar os detalhes e afastar, o corpo, a câmera e o objeto fotografado para perceber melhor todas as possibilidades.

E Freire (1996) ainda acrescenta que “a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância rigorosa de uma formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas” (FREIRE, 1996, p.3 2), inclusive com vistas à formação de consumidores conscientes.

Segundo Rios (2015b), no âmbito educacional, não é possível dissociar as dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas. As técnicas estão ligadas ao conhecimento e ao saber fazer enquanto a política está ligada a tomar partido, implicando em conhecer as alternativas para fazer escolhas e estar atentos às demandas e organização da sociedade.

Ainda de acordo com Rios (2015b), vive-se em uma sociedade utilitária e pragmática, o que torna a prática da ética essencial. A ética para a cidadania está em busca de uma sociedade respeitosa, justa e solidária, que enxerga o outro. A ética associada à estética está ligada ao bonito, bem-feito, priorizando as competências adquiridas com o uso das técnicas.

Para Rios (2015b), todo professor é capaz de ensinar ética quando responde à questão “o que ensinamos quando ensinamos alguma coisa?” (RIOS, 2015b, 14min48seg). Porque sendo o professor, um educador, não ensina somente conteúdos: “Eu ensino um jeito de ser, eu

ensino uma forma de se relacionar com o outro, eu ensino valores, eu socializo valores” (RIOS, 2015b, 15min16seg).

Tal contexto denota que a Educação para os sentidos, com vistas à Educação para o olhar, torna-se uma exigência quando se pretende formar, para a cidadania, um ser em sua globalidade, como são as crianças.

Portanto, a ética pode ser considerada como aliada a qualquer conteúdo escolar, de modo que os estudantes possam ser expostos a experiências de criar e de participar para cooperar e colaborar com ética, em suas análises e escolhas. Como a ética é aliada à estética, especialmente para as imagens, o próximo item abordará o olhar estético, para a imagem, com foco na fotografia.

1.3.1 Por uma educação para os sentidos, que mire no olhar estético, a partir da criação e análise de fotografais digitais

Na fotografia, a lente da câmera é a extensão dos olhos e por isso, “um juízo estético pressupõe, contudo, uma distância contemplativa” (HAN, 2019a, p. 10). A abertura da lente tem como motivação a dilatação da pupila, diante da luz. Mas a lente, não é o olho humano. O que ela vê e capta é uma representação da visão. “A retina digital, essa pele conectada digital, transforma o mundo em uma imagem” (HAN, 2019a, p. 42) e somente a partir do toque humano, essa imagem digital se transforma, ou transforma o produtor/consumidor.

No caso das crianças, o aprimoramento de um comportamento ético e técnico para as condições de produtoras e consumidoras de quaisquer textos depende exclusivamente:

- da oferta de textos a serem lidos/consumidos (como suporte e modelo);
- do desafio de apreender as estruturas e características para a re-produção e re-criação (domínio das técnicas estéticas, de modo a garantir a legitimidade do tipo ou gênero escolhido);
- e da oportunidade de criar textos que transmitam significados ao seu leitor/consumidor.

Segundo Dudeney *et al.* (2016), o termo prossumidor é inicialmente, “cunhado por Alvin Toffler e o termo alternativo produusuário (produtor-usuário) cunhado por Bruns (2008)” (DUDENEY *et al.*, 2016, p. 48). E Santaella (2013), indica que o “leitor prossumidor (produtor e consumidor de textos multimídia) é esse que hoje transita pelas redes” (SANTAELLA, 2013, s. p.), e que, portanto, consome, produz, recria e compartilha, igualmente textos e fotografias.

Por esse ângulo, para atingir um comportamento prossumidor, de quem produz e consome, (ROJO; MOURA, 2012; SANTAELLA, 2013; DUDENEY *et al*, 2016) a criança precisa ter acesso às produções com uma distância contemplativa em meio à proximidade da experiência de criar. Nessa perspectiva, a estética, para as imagens (textos visuais), reside na ética da composição para o olhar que sublima e transcende a mensagem visual. Um olhar com discernimento para escolher entre o consumo, a edição, o compartilhamento e o *like* nas redes sociais.

Portanto, a estética não é sinônimo de bonito, mas, acima de tudo, é um conjunto de habilidades técnicas de criação e de apreciação que compõe uma imagem (texto), que comunica. O mesmo ocorre na relação leitor e escritor de texto verbal: uma criação estética, apresenta uma cadência que provoca o expectador, o inquieta e exige dele conhecimento de mundo, experiência letrada e reflexiva para a leitura, compreensão e deleite. Pois “a percepção estética não é consumidora, mas contemplativa” (HAN, 2019a, p. 69).

A educação para os sentidos, educa para a percepção de mundo, para a reflexão, para a análise e para as escolhas, especialmente, para o consumo, em geral. Pois, para essa pesquisa, a formação das crianças para a sensibilidade é uma primazia e não um privilégio. Sendo assim, uma imagem formada a partir da ética e da estética transgrediu o olhar assim como a Bossa Nova transgrediu o ouvir.

A proposta de exercício para olhar não tem como objetivo formar profissionais, tampouco fotógrafos. Mas prevê que a partir desse exercício bem como do acesso aos acervos e repertórios de imagens e de experiências criadoras, os estudantes possam fazer melhores escolhas voltadas para a ética e para a estética do sublime.

Esta pesquisa teve como princípio de estética, a perenidade e a duração, das escolhas, das reflexões, das atitudes, do consumo e da disseminação de imagens, pois “hoje, nos encontramos em uma crise do belo na medida em que o belo se tornou um objeto liso da curtidão, do *like*, do conforto, do arbitrário, um objeto para qualquer hora. A salvação do belo é a salvação da vinculação” (HAN, 2019a, p. 113) e do compromisso do olhar de quem cria para com o olhar de quem consome, a partir da sensibilidade apurada para as escolhas.

No mesmo sentido, Santaella (2012) reitera que

fotografar, portanto, é um ato de escolha, fruto de uma atenção seletiva. O que congelar para sempre? Para onde dirigir o olho da câmera? A que distância, em que posição e sob qual ângulo se colocar em relação ao motivo a ser fotografado? Que lugar ocupa o fotógrafo diante do espetáculo do mundo, vasto mundo? Como enquadrar? O que fica dentro e o que fica fora da inevitável moldura da foto? Tudo isso porque, depois do clique, depois do gatilho, do corte ao vivo de uma fatia única

e singular de espaço e tempo, não há mais como mudar o instante que congelou para sempre (SANTAELLA, 2012, p. 76).

Para justificar que o exercício de criação de fotografias é uma possibilidade de exercitar a reflexão em detrimento ao ato automatizado de clicar, lista-se, a seguir, as exigências de escolhas que são orientadoras do ato de fotografar, inclusive para as crianças:

- A pessoa que fotografa, mentalmente, forma sua cena e reflete nas maneiras e técnicas disponíveis para alcançar o resultado imaginado. Pensa nas ações que ocorrem à sua volta e dinamiza as suas atitudes em torno da cena e dos equipamentos. Escolhe o que enquadra e o que fica fora do quadro.
- Mesmo que seja uma fotografia documental ou que não ofereça condições de retirar/alterar objetos, direcionar as pessoas ou solicitar ações, toda cena é montada a partir do que o fotógrafo escolhe, dentre outras coisas: (qual equipamento vai utilizar, ângulo, distância, quais objetos/pessoas vão evidenciar e quais vai colocar em segundo plano, dentro de uma mesma cena...)
- Em seguida, a escolha está no formato final da fotografia, que pode ser paisagem (horizontal), retrato (vertical) ou para o *Instagram* (quadrado).

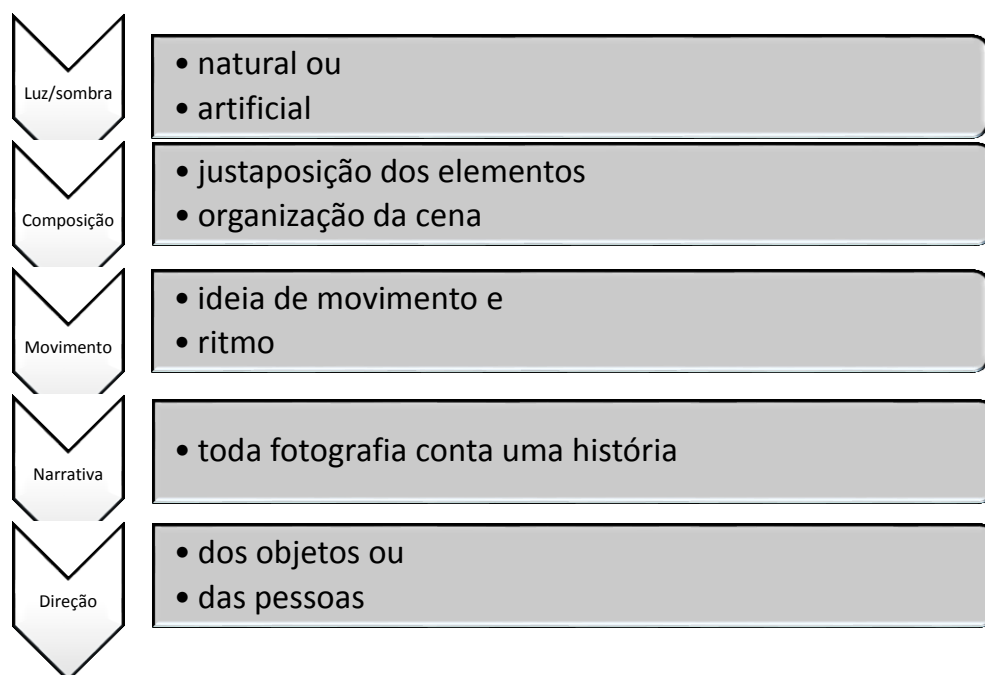
A fotografia reside na ideia e nas escolhas, por isso promover a Educação para olhar, com vistas a criticidade e reflexão, pode ser explorada por meio da criação e apreciação de fotografias ao contrário do clique automático usual, das pessoas que fotografam a todo o tempo. É oposto, por exemplo, ao comportamento aproximado do consumo impensado e banal, das pessoas que consomem (música, fotografia, comida, jogos, serviços, roupas viagens, etc.) ou desejam consumir todo o tempo, especialmente e, a partir, de cliques automáticos (na tela, no teclado do computador ou da máquina leitora e de cartão...)

Nesse sentido, Santaella (2012) destaca que “com o advento das câmeras digitais e dos telefones celulares providos de câmeras, o ritual do ato fotográfico, descrito acima, de certa maneira, passou a ficar restrito apenas a fotógrafos profissionais, pois fotografar tornou-se uma ação trivial” (SANTAELLA, 2012, p.76).

Ao fotografar como ato trivial, a pessoa clica e observa o que resultou, com seu olhar acomodado, de busca imediata. Se gostou do resultado, arquiva ou compartilha. Se não gostou, apaga e faz outra foto até que o resultado a satisfaça, sem refletir em como proceder, de diferentes maneiras para conseguir um bom resultado, a partir das técnicas e da estética.

E fotografar como ato reflexivo, que pensa e escolhe, antes de clicar para obter um resultado satisfatório, exige um olhar acurado e reflexivo, um olhar que já é exercitado, pois está em busca da técnica. O fotógrafo Robison Kunz (2019) pondera que a fotografia pode ser capturada a partir de pelo menos cinco pilares, a considerar:

Figura 1 – Os cinco pilares para fotografar



Fonte: Própria autoria com base em Kunz (2019).

E nesse sentido, na sequência do exercício, para as escolhas, na proposta desta pesquisa que tem, como cerne, a estética e a escolha para a composição. A compreensão da estética na fotografia está ligada à composição e à escolha dos elementos que formam a imagem capturada. A escolha consciente dos elementos tem por objetivo tornar a imagem fotografada harmoniosa plasticamente, de modo que o espectador/admirador/leitor encontre nela indicações que o levem a ler, compreender e fruir. Os olhos são levados, propositalmente, para aquilo que se pretende fazer entender a quem vê e analisa.

A composição, tal como é indicada nesse trabalho, também é utilizada para outros tipos de criação de imagens como a pintura, desenho ou escultura. A composição para imagens, assemelha-se, no texto verbal, quanto à organização das letras que formam as palavras, das palavras para a formação das frases e das frases que formam o texto. Todo esse conjunto

organizado de caracteres que preza pela gramática, ortografia, direção da escrita e diagramação permite que o leitor decodifique e compreenda a mensagem, que está esteticamente organizada.

Como a decodificação não é o objetivo central do escritor e, sim, a compreensão e envolvimento do leitor com o texto escrito, a composição do texto deve conduzir esse leitor, de modo que ele esteja motivado a concluir a leitura e, ao final, compreendê-la e abstraí-la.

Diferentemente da língua escrita, a escolha para o uso dos elementos na composição das imagens não supõe regras fixas, contudo, a sua observância pode tornar a fotografia esteticamente organizada e interessante. A composição foi o pilar referenciado nessa pesquisa de modo que as crianças pudessem fazer escolhas estéticas a partir dos elementos que a compõe. Ainda a considerar os outros (narrativa, luz, direção, movimento) com menos voluptuosidade, a composição foi o destaque.

O uso dos elementos, seguindo as regras de composição, que podem integrar uma fotografia, podem ser complementares (cores, formas, linhas, terços, etc.) ou antagônicos (simetria e assimetria). A escolha dos elementos pelo fotógrafo vai indicar, sobretudo, suas intenções para a condução do olhar de quem vê, a sua imagem. A seleção desses elementos que antecedem o ato de clicar exige do fotógrafo, um olhar treinado.

Nesta pesquisa, as crianças foram orientadas quanto à necessidade de se considerar os elementos na composição das fotografias visualizadas e das fotografias criadas a partir de escolhas técnicas e estéticas. Há outros elementos que podem incluir a composição na fotografia, contudo, a vastidão deles para a pesquisa poderia confundir as escolhas das crianças, que poderiam tomá-los como muito exigentes e suprimiria o potencial criador e inventivo delas, por receio de errar.

Os elementos indicados acima foram explicados e exemplificados com fotografias, desenhos e vídeos durante a Oficina de Fotografia para crianças, e também no livro *Diga Xis: brincando de fotografar*, produto da pesquisa e indicado como Recurso Educacional.

A opção de uso e da justaposição dos elementos básicos de composição na fotografia podem tornar a imagem mais interessante ao olhar. O uso estético dos elementos conduz o olhar do expectador, que é levado, ao mesmo tempo que é apreendido, pelos detalhes daquilo que se quer mostrar assim como tem seu olhar desviado daquilo que se deseja ocultar.

Dessa maneira, as escolhas que foram necessárias do momento da preferência por uma determinada cena ou motivo, à sua composição, servem como exercício da espera, da escolha e, portanto, da estética, que preza por um resultado para ser admirado e não descartado. Esse

conjunto de atitudes pensadas para fotografar meios para o exercício do olhar tem sido pouco explorado, principalmente, na escola.

Santaella (2012) adverte que

fotografar tornou-se um ato indiscriminado, pois erra, tanto no gesto quanto no alvo, não traz consequências. Quando o gesto se torna mínimo, o alvo pode ser qualquer coisa e o resultado é descartável sem quaisquer prejuízos. Além de indiscriminado, o gesto torna-se também inconsequente.

Sem as paradas, sem as hesitações, sem os movimentos de escolha, sem as tomadas de decisão, o ato fotográfico perde a solenidade do gesto e se padroniza. O que se ganha em democratização, perde-se em especialização. Escolhas de enquadramentos, de pontos de vista, de proximidade e distância, de ângulos, que se constituem no cerne do ato fotográfico, são substituídas por movimentos mecânicos, rápidos, irrefletidos. Basta um enquadramento eficaz, sempre de um ponto de vista frontal daquilo que cabe na telinha minúscula, e – clique (SANTAELLA, 2012, p. 76-77).

Esse comportamento fugaz e líquido (Bauman, 2011) para o clique automático, não considera a estética, mas a beleza imediata. Esse comportamento é transposto para outras atitudes cotidianas, de informação, de comunicação, de leitura, de convivência e, principalmente, de consumo e de descarte, a partir, também, de cliques automatizados.

Sendo assim, a estética clamada na pesquisa não pode ser confundida com a beleza desvelada, pois a composição preza pela organização dos elementos que busca criar sensações em quem consome a imagem. Sensações que exigem um olhar demorado de admiração e contemplação, e a beleza desvelada clama somente ao consumo e descarte imediato.

Han (2019a) protesta, que principalmente a partir do advento do digital, o belo está no foco a partir da estética do liso, e assim se tornou demasiado exaustivo e pornográfico. Pois a sociedade líquida quer consumir sem obstáculos, porque “nada deve traumatizar, machucar ou assustar” (HAN, 2019a, p. 9), no mesmo sentido, “o liso media apenas uma sensação agradável com a qual não seria possível conectar sentido ou aprofundamento” (HAN, 2019a, p. 10), porque é raso.

Ao contrário, o erótico, o velado, o que mostra e esconde, e que indica imperfeições e sugere algo por detrás instiga a curiosidade e a imaginação, e o apreciador se demora, pois a visualização é contemplativa e fluída. Porque “o belo é algo oculto. Para a beleza, o encobrimento é essencial” (HAN, 2019a, p. 43).

Evidência da conduta altamente consumista de imagens digitais convive no comportamento de pessoas que tem por hábito o clique automatizado, por meio do uso dos aparelhos de *smartphones*, para fotografar cenas ou a si mesmo, e, em muitas vezes, replicar as

imagens via internet para que outros a consumam, e, por vezes, também, re-replicar ou indicar a elas um *status* positivo (*like*) ou negativo (*deslike*).

Esse apelo à falsa necessidade de registrar tudo a todo tempo afasta as pessoas da convivência e da experiência com os lugares, pessoas, momentos... em troca do registro. Han (2017) indica que “a experiência também tem consequências, fortalecendo a transformação, e nisso ela se distingue da vivência, que deixa intacta aquilo que já existe” (HAN, 2017, p. 71), o que torna a experiência mais necessária do que o produto, pois o processo é mais rico que o resultado.

E ainda, a experiência pode ser entendida como princípio da alteridade, conforme ressalta Bondía (2011),

a experiência é ‘*isso* que me passa’ Vamos primeiro com esse *isso*. A experiência supõe, em primeiro lugar, um *acontecimento* ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu. E ‘algo que não sou eu’ significa também algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem de meus projetos, nem de minhas intenções, que não depende nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade (BONDÍA, 2011, p. 5).

No sentido do ato automatizado, no caso do *selfie*, o ato é interpretado por Han (2019a) como um ato pornográfico de fotografar-se com um aparelho de telefone celular ou com a *webcam*. Essa percepção advém de toda a transparência e desvelamento que essa fotografia carrega. Em 2013, devido à popularização do comportamento, o Dicionário Oxford escolheu a palavra *selfie* como a palavra do ano.

O comportamento do *selfie* é criticado por Han (2017, 2019a) e por Bauman (2011, 2013), como comportamento líquido, individualista e consumista, fruto do uso dos aparelhos digitais e das redes sociais. É aceito como comportamento comunicacional por Pastor e Lemos (2018) e Lemos e Sena (2018). No entanto, todos consideram que a conduta impera a instantaneidade em lugar da flexibilidade do ato de fotografar-se, compartilhar e consumir imagens.

No plano social e comunicacional, as fotografias que são postadas (publicadas) são instantaneamente consumidas, Lemos e Pastor (2018) advertem que

essa prática fotográfica se caracteriza não apenas pela produção de uma imagem, mas pela disseminação de um conjunto de dados – marcações, comentários, metatextos, símbolos e geotags – criados para impulsionar as experiências de sociabilidade. Ou seja, a sociabilidade, nesse caso, é pautada pelas produções metatextuais, pelos procedimentos algorítmicos da plataforma e pela interação entre diferentes dados digitais. Argumentamos, portanto, que a prática fotográfica se coloca como uma prática conversacional de dados. Ela se insere em uma ampla rede de sociabilidade voltada para uma comunicação desenvolvida como produção de diversos metatextos

que passam a compor a própria fotografia. Dessa forma, o uso das *hashtags* e legendas, por exemplo, indica um direcionamento expressivo, a confirmação do caráter comunicativo da prática fotográfica contemporânea, apontando para uma maior atenção à explicitação dos sentimentos de forma direta e inequívoca. Aqui, uma imagem não vale mil palavras. O local importa, a foto importa, mas tudo deve ser alinhavado pelo texto e pela prática de produção de dados – em legendas, *hashtags*, comentários, *geotags* e *emojis* (LEMOS; PASTOR, 2018, p. 25).

Esse comportamento exprime a finalidade do exercício para o olhar a partir das escolhas. Pois, depois de criar fotografias, o autor precisa ainda escolher qual é o destino delas: arquivar, publicar nas mídias sociais, enviar arquivo digital, imprimir, expor ou descartar. O que nesse alcance, exige, portanto, um cuidado com as fotos, assim como com quaisquer outros dados pessoais, tanto de quem produz quanto para quem consome.

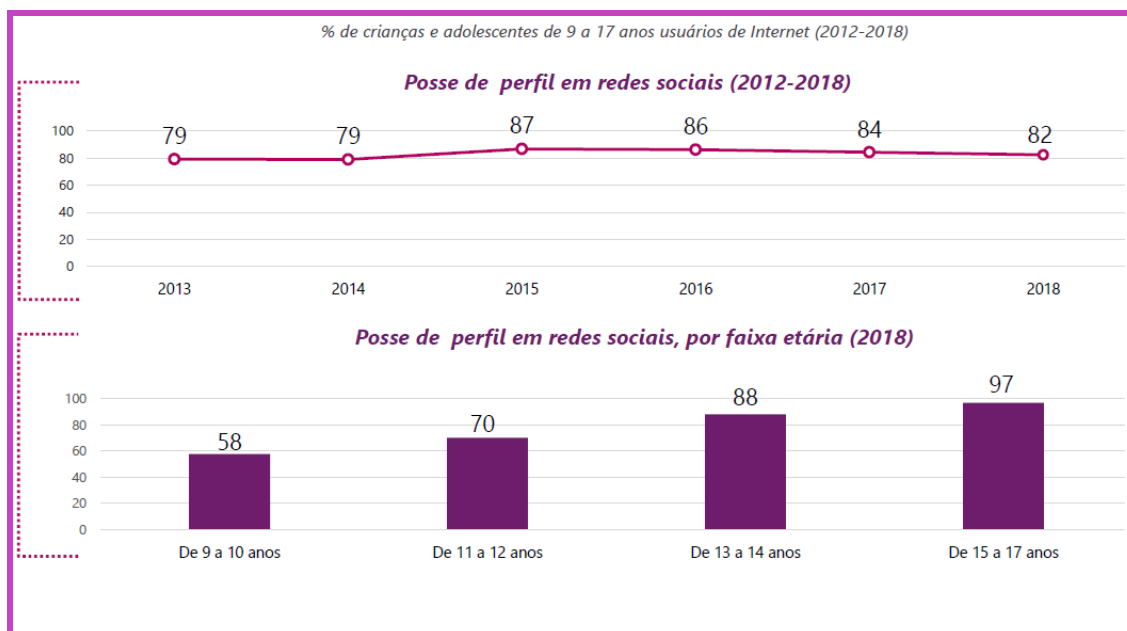
Esses cuidados são, especialmente, entre as crianças, motivo de preocupação para os adultos, pois as crianças também são exigidas a agir com ética e com estética, o que leva a considerar a importância do exercício do olhar, na fotografia digital, que freia a fotografia sem escolhas prévias, a disseminação fútil e os comentários sem filtro. Porque “o ensino para o autocuidado, nesse momento, é muito mais importante do que qualquer conteúdo escolar” (SAYÃO, 2020, 28in53seg).

O comportamento irreflexivo de criação de fotos, postagens e consumo, em muito se deve ao aumento e a facilidade de uso dos dispositivos, principalmente, dos *smartphones* e *tablets* (CETIC.BR, 2019), que se tornaram a extensão do corpo das pessoas como se não fosse possível viver mais sem a presença deles, ao alcance das mãos.

O consumo de imagens é, antes de tudo, um entretenimento. É possível preencher o tempo do ócio com imagens estáticas ou em movimento, de consumo rápido, sem compromisso com a ética ou a estética apenas pelo entretenimento da transparência (Han, 2017) por meio de *stories*, *status* ou *timelines*. Esse comportamento não é exclusivo de adultos.

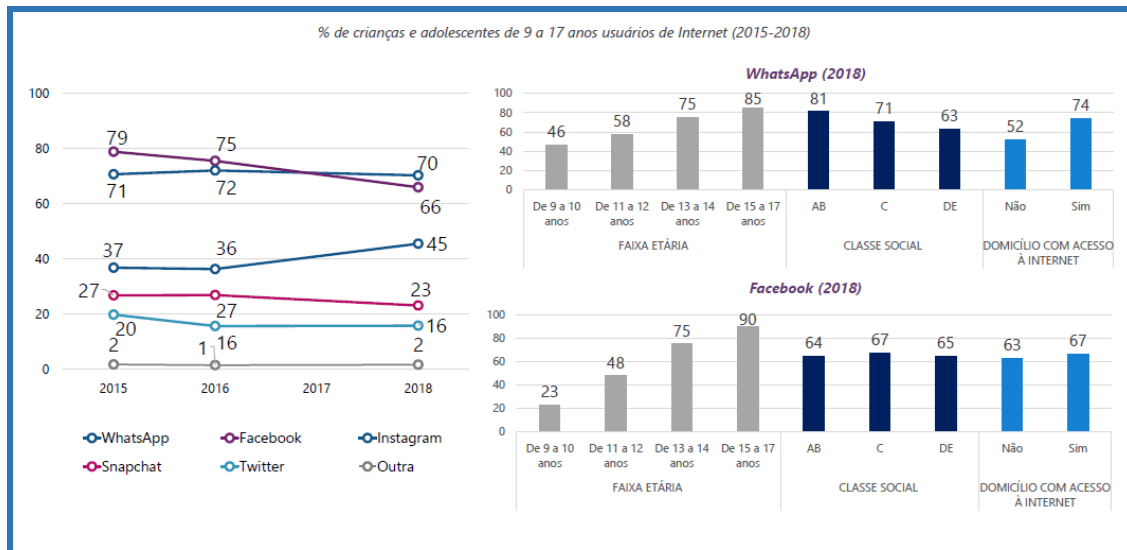
Essa evidência é demonstrada pela pesquisa do cetic.br (2019) é corroborada no gráfico a seguir, quando informa que mais da metade das crianças de 9 e 10 anos usam as redes sociais.

Gráfico 2 – Perfil de redes sociais, total e faixa etária



Fonte: Cetic.br, 2019.

Gráfico 3 – Redes sociais em que possuem perfil



Fonte: Cetic.br, 2019.

Outros dados, clarificados no resultado da pesquisa, referem-se ao aumento do uso do *WhatsApp*, como rede de mensagens, em detrimento ao declínio do uso do *Twitter*. Além do grande número de usuários do *Instagram*. Os resultados indicam que há preferência pelos usos de mídias para a criação, consumo e compartilhamento de mensagens visuais em detrimento

aos textos verbais. Esse uso facilita o acesso por crianças que não dominam a língua escrita ou as habilidades de digitação, e que por outro lado “não consegue se desconectar, nunca, das tecnologias” (BEHAR, 2020, 11min54seg).

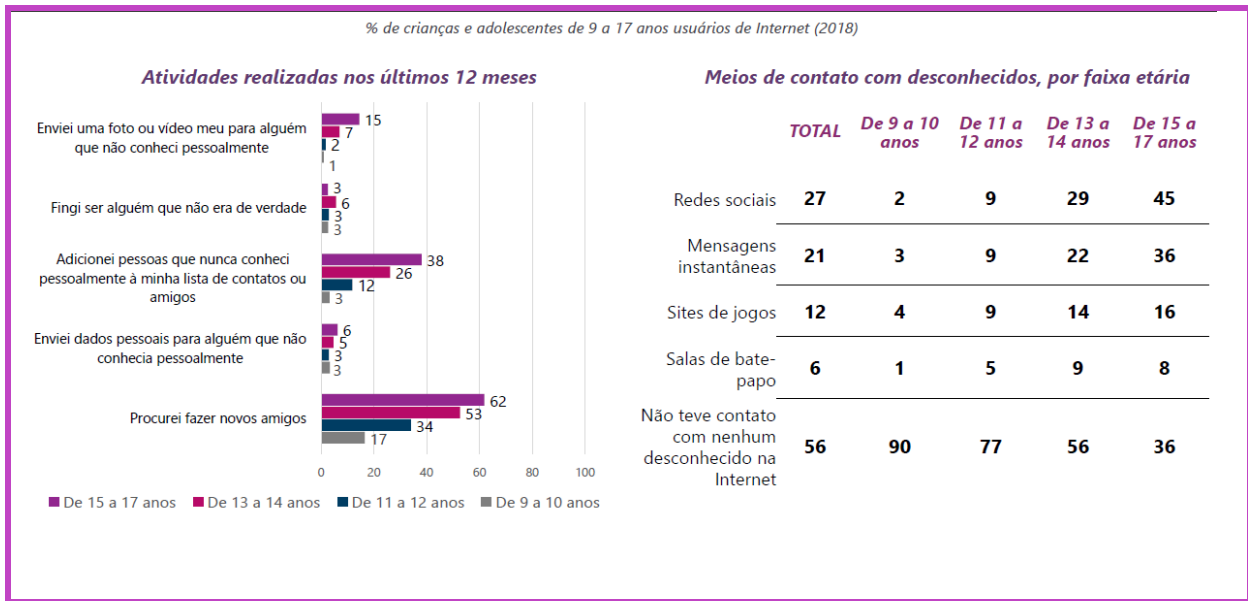
Essa conduta requer cautela e orientação pelos adultos e educadores, pois a criança tende a acreditar naquilo que vê. Se a imagem é montada com vistas à fruição, o expectador menos treinado no olhar, deixa-se enlevar sem perceber, na distração do deleite que ela provoca, atendendo aos anseios do criador. O mesmo ocorre, ao expectador de olhar desavisado e até anestesiado, quando a imagem tem como princípios, a geração de sensações de consumo ou de disseminação imediatas e impensadas, como ocorrem com os *likes* e *deslikes*, e com a propagação de *fake news*.

E o fotógrafo que preza pela composição ética e estética, faz esse jogo erótico, ele “despista o olhar do que propriamente interessa, faz algo lateral se tornar principal, ou ao menos subordina um ao outro” (HAN, 2019a, p. 44), porque reconhece que “a percepção estética não é consumidora, mas contemplativa” (HAN, 2019a, p. 69).

O que esta pesquisa conclama é para a percepção da necessidade de um ritual, com as crianças, relacionado ao compromisso ético e estético, os quais se tornam fundamentais nas relações comunicacionais com os textos, as imagens e em especial com a fotografia, mediados pela internet, especialmente. Considerando que a criança é consumidora, produtora e igualmente disseminadora de imagens.

De acordo com a pesquisa do Cetic.br (2019), as crianças assim como podem consumir indiscriminadamente conteúdos nocivos também podem igualmente compartilhar, inclusive seus dados pessoais, como demonstrados no gráfico a seguir.

Gráfico 4 – Riscos on-line



Fonte: Cetic.br, 2019.

O gráfico indica que quanto maior a idade mais exposto aos riscos os jovens estão, o que sugere que as orientações para uso consciente da internet devem ser antecipadas na infância, pois se os mais novos estão menos expostos, é devido também ao diminuído acesso, comparando-se aos jovens com mais idade.

A criança, assim como jovens e adultos, considera interessante e aceitável, uma oportunidade de clicar e registrar uma cena degradante e disseminar, para que lhe renda risadas e *likes*. É justamente nesse ponto que se torna interessante um treino para o olhar, ao refletir antes de registrar para não disseminar e consumir automaticamente. A Educação para o olhar compreende o ato de fotografar como único e o ato de disseminar, sem a possibilidade de retrocesso ou concerto. Uma vez publicizada na rede, a imagem digital e o conteúdo que ela carrega transita por territórios infinitos.

Segundo Santaella (2012), “a fotografia veio inaugurar o flagrante do visível como fruto de um gesto seletivo, decisivo, irreversível” (SANTAELLA, 2012, p. 82). Do ponto de vista de depois de capturada, aquela foto não será outra vez montada. Mesmo que a cena seja treinada, configurada, um momento articulado entre quem fotografa e quem é fotografado, cada foto é única. Assim como os gestos “são irreversíveis e únicos. Repetir um gesto já é um outro gesto, nunca igual, pois gesto é energia viva” (SANTAELLA, 2012, p. 83), que exige, portanto, reflexão para as escolhas.

Assim sendo, o objetivo central incide na reflexão para a ação, antes que ela se finde, com vistas a não comprometer a oportunidade daquele clique único, tanto para fotografar quanto para consumir, disseminar e qualificar (*like* e *deslike*). E, sim, esse momento é único no tempo e no espaço. Um dado momento e uma dada cena, nunca se repetem. E, portanto, usar de situações que possam constranger alguém ou ainda consumir e disseminar sem critérios éticos e estéticos é faltar com o olhar para a alteridade e para a estética.

1.3.2 Por uma educação que mire na ética e na estética, para a criação, compartilhamento e consumo de imagens

O comportamento de registrar a todo custo e disseminar imagens não é restrito à fotografia. O que leva a considerar que exercitar a leitura de imagens nos aproxima também de um olhar ético e estético para as imagens em movimento, como para os vídeos caseiros ou profissionais, disponíveis na internet. E ainda para as produções de cinema, de acesso fácil a muitas pessoas, inclusive de crianças, pois “a fotografia não pode dar conta do caráter dinâmico da realidade visível, foi justamente essa limitação que o cinema veio superar” (SANTAELLA, 2012, p. 94) junto com o audiovisual.

Karnal (2015) indica que “há cem anos, uma foto batida, e eram raras, ninguém sorria, porque sorriso fácil era coisa de gente estúpida. Hoje é obrigatório sorrir e ser feliz o tempo todo” (KARNAL, 2015, 8min06seg) e para além disso, “tudo deve ser apenas registrado e não vivido. Pessoas que fotografam alguém se afogando, ao invés de ajudar” (KARNAL, 2015, 22min0seg), tornou-se conduta natural de quem apenas registra e repassa informações.

A plataforma do *Youtube* é o segundo maior mecanismo de busca de informações na internet em contrapartida ao *Google*. E dessa feita, o *site* é responsável indiretamente pelos conteúdos exibidos que oferecem às pessoas: entretenimento (música), educação (tutoriais e

cursos), relaxamento (meditação), produtos (comerciais) e serviços. Acessado por cerca de 1,9 bilhões de pessoas por mês em 2019⁵.

Desse número, em 2018, acrescenta-se uma população infantil (de 0 a 8 anos de idade), em que 75% delas admitem preferir assistir vídeos dessa plataforma, em dispositivos móveis, como *tablets* e *smartphones*⁶. Em função desse uso profuso e aumentado a cada ano, em 2019, cerca de 400 horas de vídeo, eram enviadas para o *Youtube*, a cada minuto. O que levou a empresa a criar em, Los Angeles, um estúdio para que usuários, donos de canais, pudessem aprender e aprimorar técnicas para criar e publicizar seus vídeos gratuitamente.

O registro visual indiscriminado aliado ao comércio da falsa notoriedade dos *likes* e *deslikes* instiga crianças e adolescentes a serem “donos” de um canal e de exibirem suas produções, em troca de “fama”. Algumas crianças que se lançam nesse tipo de comércio são legitimamente acompanhadas por adultos, que cuidam da pré e pós-produção. Contudo, a maioria das crianças que possuem um pouco mais de tempo e curiosidade descobrem mecanismos para que as suas produções sejam exibidas e disseminadas sem a experiência para imagem, que ainda não foi exercitada e ainda sem o olhar do adulto que deveria controlar.

No caso do canal da “Bel”, a criança era produzida pelos pais e seus vídeos, de conteúdos infantis, mas com teor abusivo, que acabou sendo denunciado com sérias acusações de negligência e abusos por parte dos pais da menina. A situação foi noticiada pela TV, em 2020, e encaminhada a órgãos de proteção à criança. O [canal](#)⁷ possui cerca de 7, 73 mil inscritos e é bastante visualizado.

⁵ Dados da disponíveis em: <https://www.oficinadanet.com.br/tecnologia/26607-os-incriveis-numeros-do-youtube-em-2019>. Acesso em: 7 jun. 2020.

⁶ Pesquisa realizada pela revista Crescer, em 2018 com cerca de 2000 pais. Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/Crianças/Comportamento/noticia/2018/08/maneira-como-criancas-consomem-tecnologia-mudou.html>. Acesso em: 7 jun. 2020.

⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/user/belparameninas>. Acesso em: 7 jun. 2020.

Figura 2 – Foto do vídeo ‘Crescendo com a web por Fran Nina e Bel’



Fonte: Canal da Bel no *Youtube*.

Essa situação se refere a um canal que tem como personagem a criança e que seu conteúdo também é voltado para crianças. Esses conteúdos se dividem entre informações e situações de ‘trollagem’, gíria do vocabulário da internet, que significa criar uma situação desagradável ou vexatória, para alguém, com o objetivo de fazer com que, para aquele que assiste ou visualiza seja agradável, engraçado e até viciante.

Outros canais, apresentam grande quantidade de inscritos e o teor é considerado como infantil, igualmente baseado em “trollagens” e venda de produtos. Um deles é de um adulto, que se personifica e age como criança. “Lucas Neto”⁸ é admirado pelo público infantil. Entre as brincadeiras para fazer as pessoas rirem, o canal pontualmente, é encarregado de propagar diversos produtos voltados para as crianças, como brinquedos, alimentos, roupas, acessórios, etc.

Tanto nesse canal como no “[Baby Alive For Fun](#)”⁹, os adultos “brincam” com os brinquedos e criam narrativas em torno deles, de modo que a atenção das crianças esteja fixada nos produtos e possibilidades de uso, o que as induz, propositalmente, ao desejo de consumo, dos próximos vídeos e dos produtos. Em suma, a notoriedade desses canais e de tantos outros,

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aXZH7X9zAq4>. Acesso em: 20 abr. 2020, com 10.444.873 visualizações e 31 mil inscritos.

⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xNTOW9Qpk6E>. Acesso em: 20 abr. 2020, 537.234 visualizações e 1,81 mi de inscritos.

não reside somente nas imagens, muito menos em seus personagens. O foco está na condução da narrativa que seduz e prende a atenção dos expectadores. Uma narrativa aliada propositalmente, à composição das cenas.

Figura 3 – Exemplos de canais infantis, protagonizados por adultos, que brincam e “testam” brinquedos para crianças



Fonte: [Canal Lucas Neto](#).

Fonte: [Canal Baby Alive For Fun](#)

Assim como os vídeos, a fotografia também é uma narrativa porque ela conta uma história, e essa história é montada antes da fotografia ser capturada a partir das escolhas do fotógrafo. O que lhe exige, antes de fotografar, refletir sobre qual história essa fotografia vai eternizar, sob a forma de imagem que pode ser visualizada, veiculada e conservada.

Karnal (2015) indica que “para eu me comunicar neste mundo eu tenho que começar a ser sintético e a usar imagens, senão eu não me comunico [...] eu tenho que me comunicar cada vez mais com menos” (KARNAL, 2015, 19min30seg) porque ainda segundo ele, “nós estamos numa transformação da velocidade da linguagem” (KARNAL, 2015, 21min26seg). Contudo, é necessário que em meio a essa velocidade haja tempo para a reflexão e a crítica para que não incorra em comunicação por imagens com estéticas e éticas que não respeitem o coletivo, em detrimento à satisfação individual, passageira.

Essa velocidade da linguagem aliada ao uso da tecnologia, em especial da internet, faz com que não somente a transformação da linguagem e da comunicação se altere, mas também que se perca em meio a comportamentos acrílicos. “Uma vez que o que fazemos atinge outras pessoas, e o que fazemos com os poderes acrescidos da tecnologia tem efeito ainda mais

poderoso sobre as pessoas e sobre mais pessoas do que nunca antes – o significado ético de nossas ações atinge agora alturas sem precedentes” (BAUMAN, 2003, p. 248).

A velocidade trazida pelo uso da tecnologia e a facilidade do uso da imagem ressignificam comportamentos comunicacionais, requerendo que as relações de aprendizagem na escola também se resinifiquem pois, a exemplo, Karnal (2015) adverte que

é estranho, mas é uma questão de mudança. É uma questão de que a imagem é mais importante que do que qualquer outra coisa. Registrar é mais importante do que qualquer outra coisa[...] as pessoas têm que tirar foto [...] esta é a prova que eu vivi a experiência, isso não é ruim é simplesmente uma imersão de uma nova característica. A imagem é a experiência! Não fotografou, você não viveu. É provável, que uma criança de um ano, tenha mais fotografias do que todo o século XIX, teve. Eu não tenho da minha avó, de nenhum dos meus avós, nenhuma fotografia deles anterior ao dia do casamento, era a primeira fotografia deles (KARNAL, 2015, 24min16seg e 23min31seg).

Sendo assim, os valores se alteram para a comunicação e para a imagem com o passar do tempo, assim como se alteram para a vida em sociedade. Embora o ensino para a ética permeie outras instituições sociais, na escola, os valores éticos têm a possibilidade de serem ampliados e exercitados diariamente, sendo, portanto, oportuno repensar uma Educação para olhar, especialmente, com as crianças.

E sendo a escola uma instituição social e educativa, lugar pelo qual uma criança é inserida, precisa prezar pela ética para além de disciplinas, conteúdos e projetos. A ética também precisa estar presente nas produções textuais, especificamente, nas imagens. E aos educadores é esperado que orientem quanto ao consumo, seja de textos, imagens ou produtos, pois uma sociedade ética, preza pela colaboração no lugar da competição, e desta feita, o consumismo irrefletido não tem espaço.

Mesmo porque, para Han (2019a), “caráter e consumo são opostos. O consumidor ideal é um homem sem caráter. Essa falta de caráter torna possível um consumo indiscriminado (HAN, 2019a, p. 73)”. E para Sayão (2020), na escola, não deveria ter lugar para a competição e, sim, para a colaboração, uma vez que a competição é da ordem dos esportes, e não dos estudos.

E a escola como instituição que também prepara para a vida e para o trabalho, por vezes, ignora a necessidade do trabalho colaborativo, conforme indica Sayão (2020)

sabemos que hoje, no mundo do trabalho, é muito importante saber trabalhar em equipe, formar uma equipe [...] um time [...] cada pessoa tem uma função diferente, tem um papel diferente, mas todos conhecem os papéis e as funções de todos, pra no caso de uma falha ou de uma falta necessária, qualquer um da equipe poder cumprir. A escola não ensina até o aluno a fazer parte de um grupo (SAYÃO, 2020, 35min57seg)

Na situação da disseminação de imagens como parte do comportamento comunicacional da pós-modernidade (Bauman, 2003), que vem aliada ao consumo delas, há que se preocupar especialmente com a ética para a imediata e irrefletida publicização de fotos, pois “a fotografia só é imagem porque ela também é rastro, marca que funciona como uma espécie de vestígio ou pegada[...]. Por isso, a foto é uma emanção do real”, assim como estão os dados pessoais na internet (SANTAELLA, 2012, p. 88).

Uma possibilidade, dentro da perspectiva da Educação, para olhar que auxilie na reflexão para a disseminação ética de imagens, reside no trabalho coletivo e colaborativo, é ideal retornar com a ideia de comunidade, no lugar de rede. E de reviver os laços sociais no lugar de redes sociais (Bauman, 2014).

Embora não haja, atualmente, uma conduta de consumo e disseminação de imagens reais (impressas), como os namorados das décadas passadas, que trocavam retratos 3X4 ou de outras pessoas que carregavam as fotos de pessoas amadas, como lembrança em bolsas ou carteiras. Uso nem de perto, tão profuso quanto o que a internet, permite na conduta para quem usa. As fotografias ainda são motivos de eternização dos momentos caros, a todas as pessoas, que em momentos futuros têm a chance de revisá-las.

No território de disseminação e consumo de imagens digitais, a internet é quem garante a entrega e a guarda delas, e nesse sentido, Han (2017) adverte que “o vento digital da comunicação e informação penetra tudo e torna tudo transparente [...], mas a rede digital [...] não está submetida a um imperativo moral [...] produzindo panópticos econômicos. Neles não se busca acentuar a moral do coração, mas maximizar os lucros, chamar a atenção” (HAN, 2017, p.103-104) o que incorre, inevitavelmente, em consumo e descarte.

A educação para o olhar pode ser resumida na prática e exercício visual que busca criar, ler, disseminar, refletir, criticar e escolher, por isso nela reside tanto a ética, como a estética.

E a partir dessas habilidades cidadãos, cada um faz sua leitura, de imagens e de mundo. O que de acordo com Boff, “significa reler e compreende, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam” (BOFF, 2015, s.p.). “Pois todo ponto de vista é a vista de um ponto” (BOFF, 2015, s.p.) e nisso não há certo e errado, mas há ética e estética para as escolhas, que a educação para olhar visa alcançar.

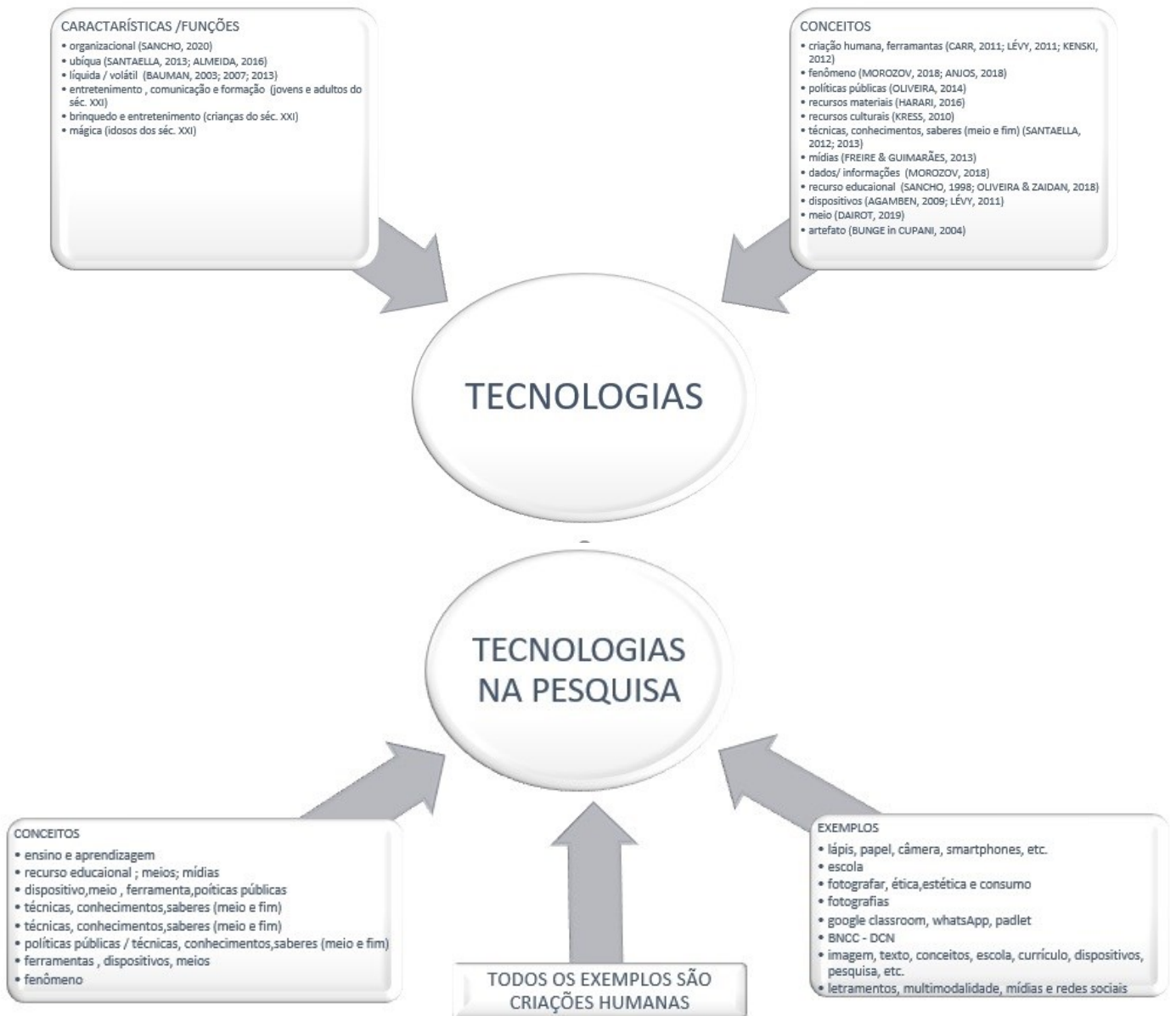
O sujeito que possui um olhar ético e estético é também aquele que detém toda uma carga crítica e reflexiva para o consumo que a imagem induz, seja para a própria imagem, como na fotografia via redes sociais, seja de produtos por via comerciais, seja de notícias falsas via

redes sociais e assim por diante e imensuráveis exemplos. Esse exercício é necessário ainda na infância.

Pois, sendo assim, um olhar que já foi exercitado é habilidoso para criar e consumir, com responsabilidade, operando na ética e na estética, e “desse modo, o sublime fica todo a serviço do sujeito” (HAN, 2019a, p. 32-33), assim como o belo, que “unifica as imagens, fazendo delas conceito” (HAN, 2019a, p. 32-33). O leitor de imagens que não exercita o olhar e não detém as habilidades de escolha é levado a um consumo impensado, sendo que “o consumo voraz de imagens torna impossível fechar os olhos” (HAN, 2019a, p. 57).

Sendo a infância foco dessa pesquisa, é ideal se preocupar em garantir que elas tenham experiências conduzidas com a criação, consumo e disseminação de imagens. Para que desse modo, tornem-se crianças conscientes e reflexivas para a comunicação, interação social e para o consumo, por meio das imagens, ao longo da vida, especialmente aquelas veiculadas via tecnologias digitais. Assim sendo, será apresentado no capítulo a seguir o contexto das tecnologias como mediadoras do processo de aquisição ou desenvolvimento dos multiletramentos na abordagem multimodal.

Figura 4 – Mapa do item tecnologias, no contexto da pesquisa



FONTE: Própria autora, 2020.

2.1 As tecnologias digitais na mediação do ensino e da aprendizagem, com crianças

As experiências de aprendizagem escolar, na infância, podem ultrapassar os limites da aquisição da leitura, da escrita e do cálculo, se pretendem levar seus estudantes a adquirir competências para a autonomia e consequente cidadania. Exercitar o olhar, a partir da imagem, e criar, a partir de fotografias, pode vir a ser uma experiência de aprendizagem com vistas a diversas competências, inclusive aquelas necessárias à utilização consciente das tecnologias.

Assim sendo, o uso das tecnologias digitais pelas crianças e suas implicações, e a relevância do emprego delas como mediadoras, inclusive no contexto escolar, com vistas ao aprimoramento dos letramentos, na perspectiva da multimodalidade, será o tema desenvolvido neste item.

2.1.1 O uso de tecnologias digitais e a infância

Entremeios a objetos e saberes, a tecnologia envolve e se dissolve em muitos conceitos e termos sempre ligados à criação humana e à construção do conhecimento. Isso porque o homem é um ser tecnologizado por natureza. Essa visão a respeito das tecnologias é ampla em contrapartida à visão que muitas pessoas consideram como tecnologia atualmente.

O termo é comumente distorcido, referindo-se, exclusivamente, as tecnologias digitais. Vale ressaltar que todo momento da humanidade é marcado por algum tipo de inovação tecnológica que altera os modos, hábitos e cultura, desde os tempos da caverna, quando se tem notícia da evolução nômade do ser humano. Sendo assim, a visão que se tem por nomear e delimitar o que sejam as tecnologias, passa por um processo dinâmico de invenção de tecnologias disruptivas (HARARI, 2018), onde elas se confundem e se fundem com as épocas e com isso cria permanentemente “novas” (KENSKI, 2012, p. 21) tecnologias e novos usos.

A geração de crianças e adolescentes das últimas duas décadas cresceu acompanhada pela também crescente produção, comercialização, acesso e uso das tecnologias digitais e da internet. Mediante esse acesso e uso naturalizado, adultos que ainda se habitam com os novos comportamentos e possibilidades oriundas dessa aplicabilidade percebem as facilidades das crianças e, em alguns casos, julgam-nas como mais hábeis e inteligentes.

Gama (2019), ao tratar do tema “Tecnologias na infância: limites e recomendações para um desenvolvimento saudável”, afirma que as crianças não são mais inteligentes ao usar os equipamentos digitais, com a destreza do deslize dos dedos pela tela. Na verdade, o que elas

apresentam como habilidade, que admira os adultos, é um “adestramento digital” (GAMA, 2019).

Também Koutropoulos (2011) faz um alerta a partir dos resultados que obteve em sua pesquisa. Segundo ele, os professores precisam ter cautela no uso do termo “nativos digitais”¹⁰ tomado, por engano, em alguns estudos, como uma geração que não precisa aprender sobre tecnologias, criando um mito. “Só porque uma certa geração cresceu em torno da tecnologia e da informação, isso não significa que esses alunos saibam como usar essa tecnologia ou aproveitá-la para fins educacionais” (KOUTROPOULOS, 2011, p. 66).

Na tentativa de entender o comportamento de jovens e adolescentes com relação ao uso das tecnologias, nos EUA, Oblinger e Oblinger (2005) relatam em artigo os resultados de sua pesquisa, realizada na escola. Eles traçam o perfil das gerações “líquidas”¹¹ que nasceram com a internet. Para os autores, saber fazer uso, não se trata apenas de um fenômeno da idade, “embora essas tendências sejam descritas em termos geracionais, a idade pode ser menos importante do que a exposição à tecnologia”¹² (OBLINGER; OBLINGER, 2005, p. 29). Evidenciando, dessa maneira, a necessidade de ensinar também às crianças, o uso das máquinas e suas diversas aplicabilidades.

A partir da convivência diária com as crianças, na escola, ouve-se o relato dos pais que afirmam que elas passam a maior parte do tempo livre, com *smartphones* ou *tablets* às mãos, centradas no equipamento enquanto entretenimento. Fato corroborado pelas pesquisas do IBGE (2017) e do Cetic.br (2019), contudo, sem mensurar os impactos e influências que as crianças sofrem em função dessa prática, em boa parte dos casos, sem acompanhamento.

Exemplo disso é o fato de um bebê com menos de dois anos de idade ser capaz de identificar a mãe por meio de uma fotografia dela, impressa em uma caneca. No entanto, não

¹⁰ Nativos Digitais é um termo cunhado por Prensky (1999) ao denominar a geração que nasceu depois de 1980, em contraponto à geração que ele designa de imigrantes digitais, sendo aqueles que nasceram antes do período do surgimento das tecnologias digitais. Ambos os termos e concepções não são adotados nessa pesquisa e usados apenas como parte da citação do autor Koutropoulos (2011).

¹¹ Tradução livre para “*Net generation*”, geração que nasceu entre 1982-1991, segundo Oblinger e Oblinger (2005, p. 29)

¹² Tradução livre.

consegue distinguir entre uma imagem inanimada e um vídeo, e assim conversa com ela (imagem/mãe na caneca) como se estivesse atendendo a uma chamada de vídeo pelo *smartphone*.

O destaque para esse comportamento nos bebês pode ser elucidado por Backer¹³, que alerta para o fato de que as crianças estão passando entre oito a dez horas conectadas aos aparelhos eletrônicos. Segundo ele, com esse comportamento “as crianças não têm mais direito a um momento de consciência, estão permanentemente distraídas” ([BACKER, 2016, 07min33seg](#)).

E essa distração com os aparelhos eletrônicos ocorre nos momentos em que a criança mais precisa ter consciência (comer, dormir, etc.) “impedindo que eles (os filhos) tenham momentos de consciência, de vazio, de tédio, o tédio é fundamental na infância porque o tédio e o vazio são o berço daquilo que é mais importante para nós, a criatividade e a imaginação.” (BACKER, 2016, 07min33seg). Sendo assim, o médico conclui que as crianças são mais educadas (em horas) pela publicidade do que pela escola.

A utilização de equipamentos eletrônicos pelas crianças indetermina até que ponto elas dominam a máquina ou são manipuladas pelo entretenimento consumido, acriticamente. Ao serem submetidas a um pedido específico para a utilização dos dispositivos, como digitar um texto ou pesquisar alguma especificidade na internet, por vezes se veem desafiadas e em dúvida quanto ao conhecimento técnico necessário para a realização da tarefa específica, porque, em muitas vezes, estão condicionadas à ícones diariamente utilizados.

Dessa feita, escapa ao poder da escola a tarefa pela qual, ela acredita ser primordial: a aquisição e uso da leitura e da escrita, no papel. Uma vez que com novas formas de escrever e ler, surgem, com elas, novas exigências de letrar-se e assim torna-se “interessante desenvolver novas habilidades, fundamentais para o leitor e o produtor de textos/conteúdo dos dias de hoje, em que é possível participar socialmente, de várias maneiras, em diversos contextos” (RIBEIRO; NOVAIS, 2012, p. 15), estando assim, o professor e os estudantes imbricados em práticas de escrita e leitura atuais de necessidades políticas, sociais e estéticas.

A partir do constante e aumentado uso das tecnologias digitais para se comunicar, interagir, gerar conhecimento, entreter, informar, vender e comprar, dentre tantas alternativas,

¹³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1Kxffmj78Os&t=700s>. Acesso em: 24 jan. 2020.

torna-se emergente também as habilidades para lidar com estas multiplicidades de textos, para criar e consumir.

Segundo Ribeiro e Novais (2012),

há algumas décadas, produzir livros, quadrinhos ou vídeos era um conhecimento restrito a profissionais. Saber diagramar, ter máquinas impressoras, editar imagens, sincronizar som, desenhar, fazer cortes e emendas eram elementos fora de nosso alcance cotidiano, ordinário. Atualmente, essas produções podem fazer parte de atividades escolares, sem perder seu traço de produção dirigida a um público (e não apenas ao professor). Além das questões tecnológicas, esse tipo de exercício nos ajuda a desenvolver habilidades expressivas multimodais, isto é, que empregam diversas linguagens, o que certamente, amplia os horizontes do nosso letramento (RIBEIRO e NOVAIS, 2012, p. 18-19).

Se as tecnologias digitais são integrantes indispensáveis da vida contemporânea de todos, torna-se necessário conhecê-las e explorar suas potencialidades, com vistas a usá-las como mediadoras da aprendizagem das crianças, dentro e fora da escola.

Tornando-se, assim, ideal o desenvolvimento de habilidades que coadunem com um comportamento prossumidor, com vistas ao aprimoramento dos letramentos digital e visual entre as crianças, na escola. Essa constatação visa indicar um uso social da leitura e da escrita nos meios digitais também com possibilidades produtoras. Buscando ainda tornar as crianças capazes de triar criticamente os conteúdos que consomem, postam e compartilham via internet.

E nesse sentido, as tecnologias assumem conceitos, características e funções para essa pesquisa a partir dos diversos autores que a estudam. Tema que será tratado no próximo item.

2.1.2 Os caminhos das tecnologias

Os pesquisadores compreendem que as tecnologias apresentam um caráter profuso e múltiplo, por isso diversas áreas do conhecimento buscam compreender e conceituá-las. Independente dos construtos teóricos em que esses pesquisadores se baseiam, acreditam que as tecnologias, em alguma medida, potencializam o ensino e a aprendizagem, no meio educacional.

Essas pessoas apresentam diálogos propositivos, entre ideias pessimistas ou gloriosas para o uso das tecnologias. Contudo, todas buscam maneiras de unir máquinas, saberes e homens de modo que essa afinidade possa se equilibrar entre produtividade e relações saudáveis, resultando em conhecimento.

Mesmo as pessoas que não são pesquisadoras de tecnologias ou criadoras, em seu cotidiano, percebem os avanços delas, e a utilizam. A partir dessa premissa, Kress (2010),

conclui que as tecnologias são recursos culturais. “Eles assumiram ou não; inseridos ou não nas palavras da vida pelos agentes sociais, de acordo com as reais exigências e restrições sociais sentidas. Nisso, eles seguem e promovem as transformações sociais contemporâneas enquanto são moldadas por elas” (KRESS, 2010, p. 195. Tradução Livre).

E essas transformações são percebidas ao rever invenções que hoje são, de grande serventia, ao conforto das pessoas, mas que, inicialmente, foram elaboradas para garantir poder bélico, como o caso do micro-ondas. Em contrapartida, atualmente, tem-se como foco de interesse e conquista os dados¹⁴ e as informações, como meio tecnológico mais vendável e desejável, seja para nações ou para o comércio (KENSKI, 2012, p. 16-17).

Fato corroborado por Harari (2016) ao assegurar que

antes, as principais fontes de riqueza eram os recursos materiais, como minas de ouro, campos de trigo e poços de petróleo na guerra, não se pode conquistar conhecimento dessa maneira, desde que o conhecimento se tornou o mais importante recurso econômico, a rentabilidade da guerra declinou (HARARI, 2016, p. 25).

Morozov (2018) alerta que nossa atenção em torno do uso de dados está voltada para as grandes empresas como *Google* e *Facebook*, recolhendo dados de seus usuários e usando comercialmente para melhorar acesso a outras empresas como a *Amazon* e todas lucrarem. Contudo, Morozov (2018) indica que “é aqui que os gigantes digitais entenderam que, tendo acumulado todos aqueles dados, estavam sentados em uma mina de ouro (MOROZOV, 2018, s. p.).”

Morozov (2018) ainda indica que o fenômeno “mineração de dados”, trouxe uma ideia de vantagens aos usuários. Para captar mais dados, em troca, as grandes empresas tornaram vários serviços gratuitos. *Facebook* e *WhatsApp*, por exemplo, firmaram parecerias com empresas que distribuem sinal de internet, o que tornou o acesso a esses serviços “gratuitos” sem o uso de dados do cliente/usuário¹⁵. Usuários também se veem envolta a muitas informações, intencionalmente disponíveis.

¹⁴ Como ilustração, assistir aos filmes: “O quinto poder” (Bill Condon, 2013), “Privacidade raqueada” (Karin Amer, Jehane Noujaim, 2019) e “Dilema das redes” (Jeff Orlowski, 2020)

¹⁵ Outras informações e dados, no documentário ‘Free Net’, dirigido por Pedro Ekman (2016). Brasil.

Ainda assim, para que haja a produção de conhecimento é preciso “grandes conflitos e os projetos que os atores sociais animam” (LÉVY, 2010, p. 159), pois, o artefato é inanimado, e o que lhe compete a vida é a inteligência humana. Mesmo que as tecnologias fossem capazes de amplificar, exteriorizar e modificar inúmeras funções cognitivas humanas por si mesma resta a atividade humana transformá-la.

Seguindo nesse sentido de interesses secundários em torno do desenvolvimento de tecnologias, Dairot (2019)¹⁶ lembra que muito do que se toma hoje por saber ou por utilização como “naturalizados”, são essenciais, pois moldam o modo de vida das pessoas e a percepção com relação aos outros seres humanos e constroem as relações com o mundo, mediados pelos 5 (cinco) sentidos.

Com tamanha importância na vida de todas as pessoas, independentemente da posição geográfica, status social, faixa etária, gênero ou nível de conhecimento, à tecnologia ou na pluralidade, às tecnologias não é pertinente ajuizar valores. Pois seu uso depende do intuito humano, da técnica de quem a detém e não está no controle daquele que dispôs do meio tecnológico enquanto criador, que a pensou para um fim específico.

No sentido orgânico, Carr (2011) trata em seus livros da relação que a tecnologia tem com o nosso cérebro, amparado pelos estudos da neurociência ao afirmar que

ao focarmos no conteúdo de uma mídia, podemos ficar cegos a esses feitos profundos. Estamos tão ocupados sendo deslumbrados ou perturbados pela programação, que não percebemos o que está acontecendo dentro de nossas cabeças. No final, acabamos por fingir que a tecnologia em si não importa. É como a usamos que importa, dizemos a nós mesmos (CARR, 2011. p. 13).

O potencial de uso humano é ilimitado e permanentemente criativo, e é decisivo quanto ao emprego qualitativo da tecnologia. Esses artefatos digitais mudam o comportamento humano para sempre, no dia a dia. Na perspectiva analítica de Mario Bunge, por Cupani (2004),

quer se trate de técnica quer de tecnologia, o que está em jogo é uma atividade consistente na produção de algo artificial, de um “arte-fato”. O artefato não precisa ser todavia uma coisa (por exemplo, uma bicicleta, ou um remédio), podendo tratar-se também da modificação do estado de um sistema natural (por exemplo, desviar ou represar o curso de um rio), ou bem da transformação de um sistema (por exemplo, ensinar alguém a ler). Em todos os casos, a ação técnica – uma forma de trabalho, para Bunge – opera utilizando recursos naturais (como empregar o cérebro próprio para resolver um problema de maneira metódica, usar troncos de árvore para construir uma

¹⁶ Informação concebida a partir de videoconferência ministrada pela Professora Dra. Dorianai Dairot (UNB), em 22 de abril de 2019, na FaE – UFMG para estudantes da Disciplina Educação e Tecnologias: Concepções e Perspectivas do Mestrado Profissional PROMESTRE.

cabana etc.), transformando-os (produzir tecidos com base no linho, domesticar animais etc.), ou bem reunindo elementos naturais para dar origem a algo inédito (sintetizar moléculas, organizar pessoas numa firma comercial etc.) (CUPANI, 2004, p. 495).

Fato que fica evidente, diante da observação da ingenuidade de uma criança pequena que acredita que o telefone é seu amigo, seu brinquedo e seu passatempo, capaz de responder (texto, imagem, voz e vídeo), a partir de um comando. Diferente de uma boneca que fala, mas não responde ou de um carrinho que precisa ser puxado ou empurrado.

Considerando o outro lado geracional, é possível se deter na admiração de um idoso que não compreende os mecanismos de um *smartphone* e sequer concebe tamanhas possibilidades disponíveis à palma das mãos. E se admira com a instantaneidade de um resultado de pesquisa por voz, quando a resposta é a foto ou o vídeo de um cantor da sua juventude, já falecido.

Em uma nova pesquisa realizada a partir do nome do incrédulo senhor e em instantes, seu nome aparece em várias páginas da internet, vinculando seu nome completo e seu CPF a processos judiciais junto aos órgãos do governo. Resultados que o expõem completamente, com seu endereço e telefone. Os dispositivos parecem ganhar vida, a ubiquidade conduz a essa sensação, e o que fazem é tão inimaginável para as gerações anteriores, que parece mágica.

Para Freire e Guimarães (2013), essa sensação de magia vai além

quando você defende a ideia de que a vivência com esses meios novos seja uma vivência consciente, crítica, eu gostaria de destacar – como perigo que às vezes dificulta esse conhecimento – uma certa ação mágica, exercida, principalmente pelos meios eletrônicos, sobre as pessoas de modo geral (FREIRE; GUIMARÃES, 2013, s.p.).

A tecnologia é o resultado da inquietação humana, e como resultado dessa inquietação e, desse movimento, ela tem por característica a ubiquidade. “O termo ubíquo tem origem no latim *ubique* e significa a presença e o uso das mídias e tecnologias digitais em toda parte e ao mesmo tempo, isto é, de modo onipresente, global, pervasivo” (ALMEIDA, 2016, p. 528), o que, em certa medida, cria tipos de usuários e até de leitores específicos, mesmo para as tecnologias que não são digitais.

Dentre os quatro tipos de leitores identificados por Santaella (2013), o quarto ela explica como sendo

o leitor ubíquo herdou a capacidade de ler e transitar entre formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos, direções, traços, cores, luzes que se acendem e se apagam, enfim esse leitor cujo organismo mudou de marcha, sincronizando-se ao nomadismo próprio da aceleração e burburinho do mundo no qual circula em carros, transportes coletivos e velozmente a pé (SANTAELLA, 2013, p. 22).

Esse tipo de leitor/usuário também propaga e dissemina as tecnologias diversas por meio da tecnologia digital interconectada, e, desta feita, é possível aceitar que todas as tecnologias são ubíquas, pois o que se compreende atualmente por tempo e espaço torna as tecnologias acessíveis a todos, em qualquer parte do mundo, com velocidade inimaginável. Exemplos disso são as políticas públicas, as oscilações do mercado financeiro, a cura ou a propagação de doenças. Tecnologias conectadas, mesmo considerado as distâncias e diferenças culturais.

Essa premissa de conexão pode ser exemplificada diante da situação vivida durante a pandemia causada pela COVID-19, em que uma doença de grande poder de contágio, e que surgiu no oriente, transformou poderosas nações, na Europa e na América, em vítimas. O que desarticulou sistemas políticos e econômicos, no mundo inteiro.

As tecnologias expressam a necessidade humana de alterar a natureza ao redor e a natureza de si mesmo, de criar e recriar as coisas, de modo a tornar o trabalho, o abrigo, a segurança, a saúde, a educação e a vida em comunidade como um todo, melhor (dentro de cada ponto de vista cultural e temporal de melhorias). Em muito, consiste na direta relação dual, homem/máquina.

Lévy (2011) interroga

como a oposição entre o homem e a máquina poderia ser tão radical? O recorte pertinente não passa pela sociedade dos humanos de um lado, e a raça das máquinas de outro. Toda a eficácia de um e a própria natureza do outro se devem à essa interconexão, esta aliança de uma espécie animal com o número indefinido, sempre crescente de artefatos, estes cruzamentos, essas construções de coletivos híbridos e de circuitos crescentes de complexidade, colocando sempre em jogo mais vastas, ou mais ínfimos, ou mais fulgurantes porções de universo.

O que não quer dizer que a máquina seja melhor amiga do homem, não mais que o próprio homem (LÉVY, 2011, p. 193).

E toda essa perturbação ao natural consiste na busca por inovações, que, de alguma forma, possam tornar a vida humana mais vantajosa, sem que o status do ser humano se perca em detrimento à máquina. Nesse sentido, tanto Harari (2016) quanto Lévy (2010) concordam que há uma organização de nível mundial a partir dos novos comportamentos humanos mediados pelas tecnologias digitais. Eles produzem outros tipos de pessoas assim como outros dispositivos sociais e culturais, inovadores, que as acompanham.

A inovação por vezes é considerada sinônimo de novidade. E essa inovação, em termos práticos de usabilidade, precisa trazer benefícios que são percebidos como progresso. A inovação ainda pode estar relacionada à melhoria e aprimoramento de algo existente. Contudo, Michel Foucault, traz uma crítica à essa busca incessante da humanidade por inovação

se inovação existe, isto é, se se encontram coisas novas, se se descobrem novas formas de produtividade, se se fazem invenções de tipo tecnológica, tudo isso nada mais é que a renda de um certo capital, o capital humano, isto é, o conjunto de investimentos que foram feitos no nível do próprio homem (FOUCAULT, 2008, p. 318).

Adiante, pactua-se que, em nome da inovação, a humanidade, ao criar máquinas, alimenta a esperança de que elas resolvam seus grandes desafios da vida. E, assim, o que mais se espera dos avanços da ciência e da tecnologia é que juntas elas eliminem o maior temor: a morte, e que ainda possa fornecer ao ser humano a infinita felicidade e poder (HARARI, 2016).

Bauman (2007) e Harari (2016), ambos destacam a questão do exagero de consumo de informações e produtos e as consequências dele para a humanidade. O que exprime um desequilíbrio das relações humanas e prejuízos à saúde e ao meio ambiente. Nesse mesmo sentido, há o exagero de consumo, pelas crianças, quando em porte de dispositivos digitais, de imagens e vídeos, que não as incita à reflexão e à criticidade.

Esse consumo reverbera na maneira de pensar e agir bem como no comportamento das pessoas diante dos dispositivos, aparatos e artefatos tecnológicos e dos novos conhecimentos. Altera também a relação com o mercado e com a maneira de educar e de ser educado, nesse tempo e espaço.

A dada importância ao desenvolvimento tecnológico, bem como seu uso, vai depender do contexto cultural de cada sociedade, clã, tribo, família, região ou país. Contudo, com o advento da globalização (considerada a partir das Grandes Navegações) e da internet, as pessoas buscam realizar os mesmos usos, a tendência é homogeneizar o uso e acesso, na busca pela garantia de conseguir melhores resultados e atender às demandas de mercado.

Uma vez que os resultados esperados estão relacionados ao consumo dos mesmos produtos/serviços, “muitas vezes, enquanto discutimos sobre os possíveis usos de uma dada tecnologia, algumas formas de usar já se impuseram” (LÉVY, 2010, p. 26). Mesmo porque, na tecnologia digital, Carr (2011) considera que “a tecnologia não é apenas uma ferramenta, inerte até que a peguemos, e inerte de novo quando a deixamos de lado” (CARR, 2011, p. 14).

Nesse sentido, para Lévy (2011) “uma cultura, então, seria definida menos por uma certa distribuição de ideias, de enunciados e de imagens em uma população humana do que pela forma de gestão social do conhecimento que gerou essa distribuição” (LÉVY, 2011, p. 141).

Essa cultura de distribuição de conteúdo afeta também as crianças. O comportamento delas com relação ao uso dos equipamentos digitais ligados à internet é motivo de muitas queixas de educadores e especialistas da infância. Eles compreendem os riscos da utilização

prolongada à pouca vigilância. São diversos estudos que indicam possíveis influências positivas e negativas dessa exposição ao desenvolvimento na infância¹⁷.

Para essa pesquisa o que importa é que as crianças estão entremeadas à mesma cultura de acumulação e disseminação de dados, tão ingenuamente quanto os adultos. Portanto, é preciso que às crianças seja ensinado o uso consciente das tecnologias e inclusive de seus dados, e escolhas para o consumo e disseminação de informações, uma vez que os “estudos empíricos demonstram que a noção de uma geração digitalmente competente homogênea é mito” (DUDENEY *et al*, 2016, p. 26).

Baseada nas possibilidades tecnológicas, o que importa nesse estudo é viabilizar outras contingências de uso, pela criança, alicerçadas na ética e estética, conscientemente construídas a partir do exercício do olhar e da criação, apoiada na fotografia, particularmente. Sendo assim, o próximo item desdobra as tecnologias com foco na ideia de tecnologias que servem à educação.

2.1.3 Tecnologia educacional

Para os pais, educadores e estudantes, o que se espera do desenvolvimento das tecnologias é que elas alterem também a maneira como a escola, enquanto dispositivo¹⁸ técnico e tecnológico (SANCHO 2020), ensine, para que dessa maneira, os estudantes aprendam mais, em menos tempo ou com menor esforço.

O distanciamento físico entre estudantes e professores, de todas as escolas brasileiras, que tiveram as aulas suspensas a partir de março de 2020, em função dos riscos de contaminação pela COVID-19, colocou à prova toda essa relação do saber com o equipamento escolar, por meio do uso alternativo, massivo e irreflexivo das tecnologias.

Na tentativa de suprir as horas de aulas presenciais com aulas remotas, em todos os níveis de escolaridades, redes de escolas particulares e algumas redes de escolas públicas, do país, tentaram transpor práticas pedagógicas presenciais, em meios digitais, à distância. Essa

¹⁷ Estudo bibliográfico “Tecnologias digitais e influências no desenvolvimento de crianças”. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/12240/10437>. Acesso em: 31 maio 2020.

¹⁸ Para Agamben, os dispositivos como são “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes” (AGAMBEN, 2009, p. 40).

prática, demonstrou as fragilidades do sistema educativo que não possibilita acesso universal às tecnologias, aos professores e aos estudantes.

Embora as tecnologias estejam presentes na vida das pessoas, o acesso não está. Portanto, o que precisa ser universalizado é o acesso, de modo que o poder de criação das pessoas, possam assumir toda a potencialidade, pois ter acesso está intimamente ligado a ter poder. Kenski (2012) ainda acrescenta que “a educação também é um mecanismo poderoso de articulação das relações entre poder, conhecimento e tecnologias” (KENSKI, 2012, p. 18).

A tecnologia educacional não está restrita aos equipamentos, nem tampouco aos saberes escolares, ela é abrangente assim como qualquer outra adjetivação recebida para nomear as tecnologias. Pois, na escola, também considerada um dispositivo tecnológico, enquanto espaço do saber e do conhecimento organizado, funciona como os artefatos e as técnicas construídos e, ao mesmo tempo, constitutivos do fazer pedagógico, seja para libertar, seja para enquadrar.

Sendo assim, as tecnologias estão a serviço da construção do saber, do conhecimento, da informação e da memória, e sua “inteligência” além de ser programável por um ser humano, é igualmente limitada (LÉVY, 2011). Assim como os demais esperam da tecnologia em outras áreas, pela educação credita-se também às tecnologias um poder inovador que altere a educação escolar, sem racionalizar que antes de incorporar e consumir inovações, as mudanças na educação precisam estar presentes no *modus operandi*, do currículo ao método.

Evidência que se justifica na BNCC, como compromisso com a educação integral, ao indicar que “a sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (BRASIL, 2018, p. 14).

Exemplos como a [Universidade 42](https://www.42sp.org.br/)¹⁹, de ensino gratuito, em que estudantes sem professores dependem da colaboração dos colegas para passar de nível. E a escola de programação infantil [BeByte](https://www.bebyte.com.br/)²⁰, que insere as crianças em práticas computacionais e de

¹⁹ Universidade gratuita e de acesso a todos os interessados, em que os estudantes estudam sem professores, e para atingir os 42 níveis, precisam agir colaborativamente a partir de projetos. Disponível em: <https://www.42sp.org.br/>. Acesso em: 10 mar. 2021.

²⁰ Escola de programação infantil, que pode agregar ao ensino formal. Ela insere as crianças na programação, por meio de uma abordagem *maker*, prática. Disponível em: <https://www.bebyte.com.br/>. Acesso em: 10 mar. 2021.

programação podem ser vistas como modelos educacionais inovadores, por inovar não somente no uso da tecnologia como meio, mas também como fim social para a aprendizagem. O que de certa maneira revela “que a cultura digital é disrupção em relação à educação e seus espaços” (LEMOS; PERL, 2015, p. 128).

Ambas as escolas apresentam o ensino totalmente centrado nos estudantes e no conhecimento a partir da aprendizagem colaborativa, o que representa situações de formação educacional que buscam a constituição de pessoas empreendedoras e que sabem aprender a aprender, lidar com problemas, planejar e ainda, onde a meritocracia e a competição não têm relevância.

Por semelhança Lévy (2011) indica que

uma organização social pode ser considerada como um dispositivo gigantesco servindo para reter formas, para selecionar e acumular as novidades, contanto que nesta organização sejam incluídas todas as técnicas e todas as conexões com o ecossistema físico biológico que as fazem viver. As sociedades, estas enormes máquinas heteróclitas e desreguladas (estradas, cidades e vírgulas ateliê, escritas, escolas, línguas, organizações políticas, multidões no trabalho ou nas ruas...) secretam, como sua assinatura singular, certos arranjos especiais de continuidades e velocidades, um entrelace de história (LÉVY, 2011, p. 76).

Entre continuidades e descontinuidades, o uso das tecnologias nas instituições escolares, inevitavelmente, também mudou a maneira de estudar e de ensinar para além de seus muros. Pois no contexto da *World Wide Web*, os estudantes são levados a interagir e a produzir conhecimento com mais autonomia e o professor, segundo Lévy (2010)

não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor tornou-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade está centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca de saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem dos percursos de aprendizagem etc. (LÉVY, 2010, p. 173).

O educador brasileiro, [Paulo Freire](#) (2001),²¹ relata que foi alfabetizado por seus pais, no quintal da casa onde morava, à sombra das árvores. Lousa, giz e cadernos talvez não fizessem parte do repertório de ferramentas de ensino ou de aprendizagem naquela situação. Mesmo que para os dias atuais ainda seja possível alfabetizar as crianças com essa tecnologia de baixo

²¹ Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013. Acesso em: 3 fev. 2019.

custo, a vida prática fora da escola é cerceada pelo uso constante e necessário de tecnologias digitais, com infinita usabilidade por boa parte das pessoas, inclusive pelas crianças.

Lemos e Perl (2015), indicam que

há hoje uma necessidade de se inventar novas formas de manter os alunos interessados sem que a aula tenha que ser um espetáculo de pirotecnia tecnológica. Mesmo com os atuais avanços tecnológicos, os processos educacionais precisam se aproximar mais da prática do artífice (LEMOS; PERL, 2015, p. 129).

As crianças que viveram entre as décadas de 1970 a 1990, nas grandes cidades brasileiras, tiveram oportunidades hoje negadas às crianças atuais e vice-versa. A criança dessas décadas, passavam o tempo fora da escola, em casa, na companhia da mãe. Isso conferia a elas uma determinada vigilância em que a educação esse dava a partir dos valores morais daquela família, mesmo que elas fossem mais numerosas, e, geralmente, todo o trabalho doméstico braçal era feito pela dona de casa.

Essa vigilância inclui perceber e orientar o tempo em que as crianças ficavam com a TV ligada bem como o que assistiam. Essa relação do tempo também ocorria, com os poucos casos, em que havia um aparelho de videogame. Esse tempo não era delimitado somente pela vigilância das mães, mas também pela oportunidade de realizar outras tarefas, incluindo auxiliar nos serviços de casa, fazer pequenos trajetos até à padaria ou mercado, ir a pé, e, geralmente, desacompanhado para a escola, além de brincar com brinquedos comprados ou criados/adaptados no quintal ou na rua, onde se encontravam outras crianças. E geralmente ao anoitecer a família se reunia em torno de um único aparelho de TV ou rádio e todos assistiam/escutavam os mesmos programas.

Nesse período, a escola era a instituição formadora das crianças para a moral e para o trabalho. Ela era fundamentada na transmissão de conteúdo a partir de métodos tradicionais de repetição e memorização. E os estudantes considerados bem-sucedidos eram aqueles que apresentavam boa memória e disciplina para obedecer às regras.

A compreensão que se tem de educação atualmente, difere-se de décadas passadas, contudo, a educação continua com os mesmos propósitos amplos de continuar servindo para humanizar (tornar a criança um ser socialmente constitutivo fora do convívio restrito familiar), além de tentar formar pessoas para a vida em sociedade e para o trabalho. “porque ninguém nasce humano, torna-se humano” (RIOS, 2015, 2min12seg).

Os tempos e espaços mudaram, em consonância, Bauman (2011) indica que

para resumir a história: esse mundo, nosso mundo líquido moderno, sempre nos surpreende; o que hoje parece correto e apropriado amanhã pode muito bem se tornar

fútil, fantasioso ou lamentavelmente equivocado. Suspeitamos que isso possa acontecer e pensamos que, tal como o mundo que é nosso lar, nós, seus moradores, planejadores, atores, usuários e vítimas, devemos estar sempre prontos a mudar: todos precisam ser, como diz a palavra da moda, “flexíveis” (BAUMAN, 2011, p. 6).

Na contramão da compreensão entre gerações, há crianças que acreditam que tudo pode acontecer ao mesmo tempo e em lugares diferentes. Ou seja, que é possível a simultaneidade, sincronicidade, naturalidade e instantaneidade dos acontecimentos e do conhecimento, na mesma velocidade que ocorre com as informações, em meios digitais. Por outro lado, há os adultos que acreditam que essas crianças já dominam a compreensão de tecnologias, seus usos e efeitos.

A formação escolar básica que antes visava cuidadosamente, a preparação das pessoas para o trabalho, enquanto ofício, atualmente, está atrelada aos cursos técnicos e de graduação, pois de acordo com as orientações da BNCC (2018) o que se espera dos educandos é um desenvolvimento integral de modo que, por exemplo, os estudantes alcancem, a competência de número 10, que implica na condição de “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e terminação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solitários” (BNCC, 2018, p. 10).

Pois, subtende que a formação que busque alcançar esta capacidade não deveria ser uma formação que prepare os indivíduos para desenvolver tarefas planejadas e programadas. Atividades que envolvam a simples oferta de sua força de trabalho em troca de um pagamento em dinheiro.

O emprego das tecnologias está voltado para a tentativa de ganhar tempo e melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Elas assumem papel fundamental na educação escolar, ao consentir as tecnologias como aquilo que o homem, a partir do que já existe, cria ou aprimora para facilitar a sua vida e ajudar a resolver problemas: objetos ou artefatos, saber acumulado, trocado e transformado, políticas públicas, etc.

Assim como Sancho (1998), em seus estudos, demonstrou inquietude acerca de uma tecnologia que fosse criada a partir dos preceitos de ensinar. Uma tecnologia que fosse educacional, considerando o cenário da educação escolar e seus entraves: formação precária de professores, poucos recursos para a pesquisa, etc.

Contudo, se focarmos nos aparatos tecnológicos, é importante lembrar de que muitos dos usos que estão disponíveis nas casas hoje, e que servem de maneiras variadas, não foram criados para esses fins, e, sim, reaproveitados a partir da descoberta de que eles apresentavam

outras possibilidades. Exemplos disso têm-se o medicamento Viagra®²², usado para controlar a pressão sanguínea e percebido como aliado à impotência masculina; (HARARI, 2016, p. 60) assim como o aparelho micro-ondas, os computadores e a internet foram incorporados ao cotidiano doméstico (KENSKI, 2012, p. 16-17).

Portanto, deve-se refletir se realmente há uma tecnologia, para ser chamada de educacional, intencionalmente criada para educar, pois se como a própria Juana Sancho (1998) indica, a tecnologia, nesse contexto pode ser

o conjunto de conhecimentos que permite a nossa intervenção no mundo, como o conjunto de ferramentas físicas ou de instrumentos, psíquicas ou simbólicas, e sociais ou organizadoras, estamos nos referindo a um ‘saber fazer’ que bebe das fontes da experiência, da tradição, da reflexão sobre a prática e das contribuições das diferentes áreas do conhecimento. Um saber fazer que, se não quiser ser mecânico e rotineiro, deve levar em consideração as contribuições dos diferentes âmbitos científicos, constituindo-se, por sua vez, em fonte de novo conhecimento (SANCHO, 1998, p. 17).

Sendo a tecnologia ligada a extensa gama de elementos tangíveis e intangíveis, fato é que houve uma alteração discursiva na maneira como percebe-se o mundo e apropria-se do conhecimento, em função das tecnologias e da informação. Dessa feita, se as tecnologias permitem às pessoas realizar intervenções no mundo, o que está em jogo na Educação, é a utilização, a informação e o conhecimento, não os equipamentos em si.

Pois, ao conceber a tecnologia, também enquanto saber, é um saber que se forma e transforma em outros saberes. Essa transformação é explícita ao perceber como as sociedades foram sendo alteradas ao longo dos tempos a partir e por causa dos saberes.

Haja vista a emergente necessidade de fazer das aprendizagens, práticas colaborativas e coletivas, iniciadas na infância. Como escolha amparada, nas orientações em relação aos Direitos de Aprendizagem em Arte, para Educação Infantil, o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018, lembra que a escola cabe

explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia (BRASIL, 2018, p. 36).

Esse foi um dos objetivos que o Projeto de Ensino com as crianças buscou alcançar, contribuindo para uma educação equânime das crianças. Assim como também instrui, as

²² Marca Registrada do Laboratório Pfizer.

Competências específicas de Linguagens para o Ensino fundamental, número (seis) 6. A partir dela espera-se que os estudantes possam

compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2018, p. 63).

E acrescenta-se no item específico de Arte e Tecnologia que é preciso, no Ensino Fundamental “Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, *softwares* etc.) nos processos de criação artística” (BRASIL, 2018, p. 200).

Atender a essas premissas indicadas pela BNCC, implica em garantia de um ensino voltado para a multiculturalidade das diferenças que privilegia ações cotidianas que envolvem tanto o uso das tecnologias quanto da Arte e as diferentes linguagens, a partir de uma política pública, constituída a partir dos sujeitos, seja no processo de criação ou de execução.

Baseado em um trabalho interativo, cooperativo e colaborativo, como demanda da proposta para a Pesquisa, as crianças que participaram dela, como autoras, apresentaram consideráveis potências multiplicadoras a outras crianças. Sendo um trabalho colaborativo com objetivo interativo e disseminador de ideias e conhecimento, que se esperava também flexibilizar as relações sociais, desenvolvendo habilidades comunicativas, emocionais e argumentativas, o que resulta em saberes, portanto, em outras tecnologias.

Para além disso e do uso da BNCC enquanto tecnologia da **política pública**, nesta pesquisa previu visualizar as tecnologias no processo constitutivo do Projeto de Ensino enquanto **saber**, na visualização, e análise das imagens enquanto **meios**, e ainda nos **artefatos e equipamentos**: celulares, câmeras, computadores, entre outros, como **meio**, **saber**, **ferramentas** ou **instrumento**, assim como no Recurso educativo, no corpo de um Manual para Criança fotografar.

Como seres tecnologizados, tecnologizantes e tecnologizáveis, ao se trabalhar na perspectiva deste estudo, as crianças mediadas pelas tecnologias supracitadas serão também produtoras de tecnologias (analógicas ou digitais, plugadas ou desplugadas, *on-line* ou *off-line*) consumíveis e potenciais formadores de outros saberes.

Desse modo, para que as tecnologias digitais estejam na escola, a serviço do ensino e da aprendizagem, faz-se necessário um tipo de saber adjacente, anterior ou concomitante a ela: denominados de letramentos, entremeados pela tecnologia e suas demandas de leitura e escrita.

Compreende-se ainda que tanto a leitura quanto a escrita, e os próprios letramentos se constituem enquanto tecnologias.

Assim sendo, as fotografias criadas pelas crianças, e postadas em ambiente multimodal de um mural virtual, visam potencializar essas e outras tecnologias envolvidas, para o letramento digital e visual: leitura, análise, interpretação, visualização e criação de imagens, sendo, portanto, consideradas tecnologias educacionais a serviço do ensino e da aprendizagem.

2.1.4 Tecnologias para aprender a olhar: fotografia

Uma tecnologia que apresentou progressos nas técnicas, ferramentas, artefatos e dispositivos, em busca de resultados mais nítidos e de qualidade de criação e visualização, foi a fotografia. Antes, altamente profissional, hoje passionavelmente popular e amadora, em sua maioria. Fotografar é o ato humano de registrar com máquinas as imagens, eternizadas no tempo e espaço determinados, e disponibilizadas no papel ou em meio digital para exibição.

As facilidades e dinamismos promovidos pelo digital, foram incorporadas para alterar, e melhorar a condição da fotografia de um passado recente. Tirar um retrato nas décadas de 1980 e 1990 envolvia um ritual²³: o primeiro passo era possuir uma câmera fotográfica, artefato que poucas pessoas possuíam, em função do alto preço. Em seguida, havia a técnica e custo com a revelação, que poderia demorar dias e não permitia pós-produções.

Atualmente, as máquinas fotográficas estão em quantidade muito pequena nas mãos das pessoas comuns, que utilizam com facilidade os *smartphones* que já trazem consigo uma câmera embutida, cada vez com mais qualidade de captura e recursos para edição.

Além disso, Pastor (2019), lembra que

a utilização do *smartphone* para fotografar traduz um processo que apresenta alguns formatos inéditos em relação a técnicas de produção imagética anteriores: são geradas imagens processadas, visualizadas e compartilhadas em rede instantaneamente, através do mesmo dispositivo. Amplia-se o automatismo na produção de imagem fotográfica até incluir o próprio compartilhamento no processo. Esta prática, dessa forma, atribui maior valor comunicacional à fotografia a partir das tecnologias

²³ Ver abertura do Filme do diretor Ömer Faruk Sorak, O Amor Gosta de Coincidências. 2011. Turquia. Drama/Romance. 1h 58m

digitais. Com o *smartphone* a câmera ganha *status* de conexão (PASTOR, 2019, p. 111).

Essa conexão, quase instantânea na criação, consumo e compartilhamento de imagens perdeu a expressão romântica da fotografia, como vista por Han (2017), no passado. Ele adverte que “a fotografia de hoje, totalmente tomada pelo valor expositivo, mostra uma atemporalidade. Está determinada pela atualidade sem negatividade, sem destino, que não admite nenhuma tensão narrativa, nenhuma dramaticidade de ‘romance’. Sua expressão não é romântica” (HAN, 2017, p. 30-31).

O atual comportamento de fazer fotografia, enquanto tecnologia, mudou o modo como se captura e revela fotos. Assim como também mudaram a maneira de consumir, criar, divulgar, armazenar, pagar, relacionar-se, de votar e eleger, fiscalizar, estacionar, comer, localizar-se, cuidar da saúde, comunicar-se, ver as coisas e pessoas e de lidar socialmente tanto com o produto quanto com os artefatos.

Usar a fotografia como mais um exemplo dos avanços tecnológicos está inteiramente ligado ao fato de que sua permanência na vida de todas as pessoas têm grande relevância em suas relações pessoais e comunicacionais, nos comportamentos e em como lidamos com o olhar.

Com o acesso fácil de *smartphones*, também pelas crianças, fotografar passou a ser mais um passatempo inconsequente, sem o crivo da reflexão do ato e das consequências dele. Jovens e adultos centram-se no *selfie* e, a cada clique, uma publicação em redes sociais à espera de um *like* ou comentário. Já que “com o *like* surge uma comunicação conectiva muito mais rápida do que com o *dislike*” (HAN, 2017, p. 24).

Embora em revisita a um passado limitado, em oposição a um presente promissor de previsões futuras incertas, mas alarmantes. Bauman (2007) e Harari (2016) afiançam que o certo é que o uso das tecnologias, principalmente das tecnologias digitais, com alcance universal e em todas as gerações, é inevitável. O que conclama um olhar para uma educação que se ocupe também de ensinar e desenvolver seu uso, assim como foi com a escrita e a leitura.

Sendo assim, colocar às mãos das crianças um aparelho (câmera ou *smartphone*), indicar regras e técnicas e concordar que ela crie suas próprias fotografias, é aceitar que ela exercite sua autonomia para as escolhas, bem como o desenvolvimento ou aprimoramento de habilidades visuais e digitais.

Para além, é considerar que do aparelho usado para a fotografar, passando pela criação e produção da fotografia, baseadas no processo de aprimoramento das técnicas, com vistas à

estética, chegando à publicização, com os cuidados da ética, e do livro como guia ou manual para criança fotografar, todo esse processo, constitui em uso de tecnologias, que também podem ser adjetivas de educacionais, como mediadoras do ensino e da aprendizagem.

Uma proposta, com a tecnologia mediando oportunidades multimodais, com crianças, busca se aproximar daquilo que a Educadora de Audiovisual, Cirello (2010, 2016), assegura ter alcançado com jovens, quando afirmam que, trabalhar em um projeto com o audiovisual mudou seu projeto de vida positivamente, ([CIRELLO, 2016, 0min43seg](#)) proporcionando o autoconhecimento “e uma mudança significativa nos seus modos de pensar e estar no mundo” (CIRELLO, 2010, p. 228).

Ao focar no processo, em lugar ao produto, consente-se, às crianças, liberdade para criar, inventar e experimentar com autonomia. E publicar suas fotografias, publicizando o resultado de seus atos, confere socialmente seu poder comunicacional e inventivo, a partir de um olhar que decide com criticidade.

Esse tipo de educação supõe um processo de ensino e aprendizagem pautados pela cooperação e colaboração, no lugar da competitividade e meritocracia. Crê na relevância das tecnologias como mediadoras, visando a aquisição de habilidades e competências, para atitudes prosumidoras, de letramentos em ambientes e com textos multimodais, foco do próximo item.

2.2 Os letramentos na multimodalidade

Neste item será abordado o conceito de multimodalidade, numa sociedade grafocêntrica e formalmente semiótica, que almeja a comunicação e a interpretação, focalizado nas imagens, ambientes (suportes) e situações de linguagens.

2.2.1 Com vistas ao alfabetamento em meios digitais a partir da imagem

O século XXI assinala a tendência humana pela convivência quase obrigatória, com a leitura e produção de textos em que diversas linguagens (modos) coexistem. No contexto de uma sociedade que vive entremeada a diversas [paisagens semióticas](#)²⁴ nas ruas, na TV, pela internet, na escola, no comércio e em tantos outros suportes.

²⁴ Vídeo intitulado “Leitura e multimodalidade”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=06bOrtJXI6M>. Acesso em: 2 nov. 2019.

Essas linguagens diversas, reunidas transmitem ideias, permitem a comunicação, vendem produtos, serviços, utopias, filosofias e crenças, na medida em que essa união, de diferentes modos semióticos, coadune na produção intencional de textos para serem consumidos comunicacionalmente.

E na busca mais oportuna para se comunicar, “as sociedades têm preferências modais: esse modo é usado para esses fins, esse outro modo para esses outros fins. Durante longos períodos, as sociedades ‘ocidentais’ preferiram escrever à imagem na maioria das áreas da comunicação pública formal” (KRESS, 2010, p. 83. Tradução livre).

Contudo, a exigência que permeia as relações das pessoas com os textos em seus diversos modos (verbal, imagens, áudios, vídeos, gráficos, etc.) enleva o foco da atenção desta pesquisa em torno do fenômeno dos letramentos na abordagem multimodal. Visto que, como habilidades da prática social e cultural de leitura, os letramentos passam a expor claramente a necessidade de fazer dessas leituras uma prática consciente, que extrapole a decodificação. Especialmente as práticas que envolvem a produção e consumo digital e/ou via internet por meio das imagens.

Esta pesquisa compreende que os Letramentos compõem um fenômeno social muito amplo e que a abordagem da Multimodalidade provoca os sentidos e a necessidade de ler (interpretar) e escrever (criar) com peculiaridades a serem observadas com rigor, pois são necessárias à vida atual. Considerando ainda, no caso das crianças, que o ideal seja associar a aquisição e aprimoramento da alfabetização simultâneos ao letramento, em um movimento de alfalettrar (SOARES, 2020).

Os estudos relacionados ao domínio da leitura e escrita, enquanto código, no ambiente escolar, avançou de tal modo, que surgiu a necessidade de nomear o fenômeno de leitura e escrita. Ele envolve os diversos usos sociais delas, pois “a leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito” (FREIRE, 1996, p. 27).

De acordo com Soares (2020b) “o processo de alfabetização se fundamenta em um conjunto de teorias linguísticas e psicológicas que constituem a base para a compreensão de como a criança aprende o SEA, ao longo de seu processo de desenvolvimento linguístico e cognitivo” (SOARES, 2020b, 48min10seg). Enquanto “o processo de letramento se fundamenta em teorias da linguística textual e da teoria do discurso e dos gêneros, que constituem a base

para o desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação e produção de texto” (SOARES, 2020b, 46min57seg).

Assim sendo, Soares (2016, 2020) indica que, “como a língua escrita se insere em contextos socioculturais, a aprendizagem do sistema de escrita deve ocorrer contemporaneamente ao desenvolvimento do letramento – da aprendizagem dos usos sociais desse sistema” (SOARES, 2020b, 45min37).

Esses usos sociais, da leitura e escrita, nomeiam-se como letramentos. Denominado no plural, pela compreensão de que há variedades de práticas letradas e dentro dessas práticas, níveis e graus de aquisições e usos (KLEIMAN, 1995, SOARES, 2003, TFOUNI, 2004).

Dessa feita, os letramentos podem ser encontrados em diversas obras: Ângela Kleiman (1995, 2010), Paulo Freire (1996), Tfouni (2000, 2010), Vera Masagão Ribeiro (2003) e Magda Becker Soares (2004, 2006, 2014, 2016, 2020). Todos esses autores buscaram identificar o fenômeno letramentos, dentro da cultura escrita, brasileira e ocidental com tentativas de dissociá-lo do “ser letrado”, como sinônimo de culto e de diferenciá-lo do sujeito alfabetizado, ampliando as práticas ligadas ao conceito.

Para Carvalho (2019), o termo letramentos surgiu em torno da década de 1980 quando “começou-se a substituir o termo alfabetização, que era um termo muito associado a leitura do escrito e somente do escrito, no alfabetizar via letra, trabalhar com letra”. Como consequência da necessidade de se reconhecer que há “outras práticas sociais de linguagem e de uso do discurso” caminhou-se no sentido de conceber “a percepção dos multiletramentos” como práticas sociais diversas” de leitura e escrita (CARVALHO, 2019, 1min48seg).

E um dos fenômenos que promoveu essa percepção, foi o advento das tecnologias aliado ao amplo uso e acesso à internet, que possibilitou a criação de tipos e gêneros textuais de características multimodais. O resultado é o que Carvalho nomeia de “casamento entre multiletramento e multimodalidade” (CARVALHO, 2019, 2min40seg) que veio a constituir um desafio tanto para a criação quanto para a leitura desses novos gêneros, inclusive fora da escola.

Assim, também concordam o Grupo de Nova Londres (GNL, 2000), Rojo e Moura (2012), Rojo (2016) e Jay Lemke (2006, 2010), indicando que o prefixo “multi” denominaria com eficácia tamanha variedade, abarcando, inclusive, o letramento visual para as diferentes modalidades presente nos textos aos quais este trabalho se propôs ampliar com as crianças.

Rojo e Moura (2012) fazem referência à Soares (2000) ao trazer a compreensão do termo letramento cunhado por ela, que afirma que o termo pode ser entendido como uma condição ou

estado daquele que além de ler e escrever, também cultiva práticas sociais que envolvem a escrita (SOARES, 2003). Rojo e Moura acrescentam que os multiletramentos ou letramentos (múltiplos) são uma “multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral [...] que apontam [...] a multiplicidade cultural das populações a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO; MOURA, 2012, p. 13).

O percurso singular do letramento para a pluralidade dos multiletramentos, em muito, está ligado às mudanças nas relações das pessoas com os textos e seus suportes, e do comportamento produtor/leitor das pessoas. E nessa mudança gráfica de visualização dos textos, é possível destacar uma das principais características enquanto hiper (textos) e (multi) letramentos: por sua natureza digital, eles se tornaram interativos, diferentemente das mídias impressas anteriores, o que permite também autoria colaborativa (ROJO; MOURA, 2012, p. 23).

O destaque em se desenvolver as habilidades ligadas aos multiletramentos na multimodalidade, a BNCC indica que “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2018, p. 66), o que enleva a relevância desse trabalho com crianças, nesta pesquisa.

Com o aumento do acesso à *web*, as pessoas se tornaram autoras/leitoras fluídas e líquidas de um mundo líquido e, assim, “como todos os líquidos, ele jamais se imobiliza nem conserva sua forma por muito tempo” (BAUMAN, 2011, s. p.), o que define a rapidez das interações com os textos em que “a cada clique um prazer” (BORBA, 2018, p. 49) instantâneo e fugaz. Toda essa fluidez reflete na qualidade dos textos e nas interações com eles devido a impaciência consumista, uma vez que “paramos um vídeo no meio porque ele passou de cinco minutos” (BORBA, 2018, p. 49).

Em meio a essa realidade, tornou-se necessário ampliar a escrita e leitura em meios digitais por qualquer pessoa para que tenha acesso à comunicação e aos serviços oferecidos, quase exclusivamente por esses meios. As crianças, hoje, na escola, ficam em defasagem em relação a esse tipo de aprendizagem quando o ensino privilegia o uso do suporte impresso e a escrita manuscrita exclusivamente.

Mesmo que a escrita verbal ainda seja o principal recurso de ensino e de aprendizagem ou comunicativo em diversos ambientes: escola (livro didático, teses e dissertações), cartório

(escritura), imobiliária (contratos), comércio, igreja, etc., a opção pelo formato impresso ou digital configura os textos em condições singulares, a começar pelo acesso e a maneira de manipulá-los, perpassando a leitura, a análise e interpretação bem como a autoria e a difusão.

O formato determina, entre outras coisas, o acesso (carregar um livro ou lê-lo no *tablet*), o manuseio (virar a página ou tocar na tela), o valor (pago ou gratuito), a autoria (individual, colaborativa, sem autoria definida), a difusão (compartilhado, vendido, distribuído, etc.), o leitor (do papel ou da tela) e a leitura (linear ou à escolha do leitor). Isso exige do escritor e leitor habilidades específicas para cada meio escolhido.

A leitura, por sua vez, deve ser considerada como uma habilidade cognitiva, social e cultural, multifacetada a depender da intencionalidade. Tanto do leitor quanto do autor, considerando os contextos de leitura imbricados na prática individual ou coletiva, as diferentes funções da leitura e os signos, e modos disponíveis.

Considerando os suportes, a leitura, no impresso, incita a folhear enquanto, na tela, enseja o toque, no impresso, a intertextualidade é restrita a outros materiais disponíveis, enquanto, no suporte digital, os *links* oferecem dinamicidade quase instantânea. O movimento da leitura no papel, no Ocidente, orienta-se da esquerda para a direita, linearmente, enquanto há, na tela há possibilidades infinitas a depender do tipo de texto oferecido, do suporte utilizado, da escolha do leitor ou das intenções semióticas empregadas, na composição textual, pelo autor.

As intenções dos autores parecem ser sutis, mas dialogam com a intenção do texto: comunicativa ou representativa a partir da escolha dos elementos que compõe sua obra com cores, diagramação, fonte, entre tantos outros. A exemplo, “as cores são usadas para destacar aspectos específicos, da mensagem geral, escrever nomes e imagens mostra o quanto as cores são enquadradas e realça cada uma delas para obter o máximo efeito e benefício em favor da mensagem” (KRESS, 2010, p. 1. Tradução livre).

Diferentes caminhos a serem percorridos em busca do mesmo ponto: ler para compreender o mundo e transformá-lo. A leitura não deveria ser encarada como um ato restrito de recepção, mas de diálogo, entre leitor/autor, e entre leitor e mensagem, a partir de sua percepção cultural, social e emocional e de relacionamento com o texto.

Sendo todo texto carregado de intencionalidade representativa ou comunicacional, concebidas a partir mecanismos sociais distintos. Segundo Kress (2010), a representação “foca no meu interesse, no meu engajamento com o mundo e no meu desejo de materialização dos meus significados sobre esse mundo.” (KRESS, 2010, p. 49. Tradução Livre). Já a

comunicação, “foca no meu desejo ou necessidade de disponibilizar essa representação a outros em minha interação com eles” (KRESS, 2010, p. 49. Tradução Livre).

Conquanto aos seus leitores, faz-se ideal ter ampla consciência reflexiva e ética para interpretar o que leem, no mesmo sentido, os autores/criadores dos textos, para atingir o público a que suas produções se destinam precisam agir com ética e se ocupar da estética para garantir não somente a leitura, como também a interpretação pelos leitores/consumidores. Uma vez que, segundo indicação da BNCC, “ser familiarizado e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na *Web*” (BRASIL, 2018, p. 66).

Na escola, as possibilidades comumente trabalhadas pelos professores, independente da área de atuação (humanas ou exatas), idade dos estudantes ou instituição (particular ou pública) com os gêneros textuais e suas diversas linguagens ainda é, predominantemente, ligada ao impresso de modo verbal, subestimando o fato de que os textos que fazem parte da vida de seus estudantes estão carregados de linguagens diversificadas nas múltiplas mídias.

Essa evidência tomou outras dimensões a partir da imposição de quarentena para evitar os riscos de propagação do vírus SARS-CoV-2, causador da COVID-19, a partir de março de 2020, no Brasil. Em meio a suspensão das aulas, escolas da rede privada, tiveram que usar deliberadamente de diversas mídias e de variadas linguagens digitais na tentativa de garantir aos estudantes o acesso remoto às aulas e atividades, em casa.

O objetivo central não era ampliar o acesso às diversificadas linguagens e nem mesmo proporcionar reflexão a respeito do consumo e produção delas, e, sim, garantir uma desafiadora rotina de estudos que implicasse no pagamento das mensalidades, mesmo com a suspensão das aulas presenciais por vários meses. Essa prática evidenciou diversas dificuldades relacionadas ao acesso, manuseio (técnico), leitura e capacidade de criação, tanto para os estudantes quanto para os educadores. O que poderia ter sido minimizado, com práticas anteriores, que visasse os letramentos digitais e visuais, como exemplo.

O comportamento multimodal das pessoas na *web* é evidenciado pela BNCC em seu texto, no componente “Língua Portuguesa” quando indica que

depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a *Web* é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas

se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo? (BRASIL, 2018, p. 66).

Portanto, é ideal que a escola repense seu *modus operandi* relacionado à fase de alfabetização das crianças, em especial. Considerando o lema “Ler e escrever, um direito de toda criança”, na mensagem que convida os educadores a [alfalettrar](#) (2016)²⁵.

Soares adverte que a alfabetização e letramento são processos distintos “com bases cognitivas e linguísticas específicas, mas na aprendizagem inicial da língua escrita, eles devem ser contemporâneos: a criança se alfabetiza num contexto de letramento, e se letra ao mesmo tempo se alfabetizando” (SOARES, 2016, s. p.).

Considerando a multiplicidade cultural e os consequentes desafios trazidos para a escola, pelos estudantes dessa época, os estudos que se debruçaram em esmiuçar que os letramentos levantaram uma variedade de adversidades/desafios em que são exigidas habilidades operacionais de leitura e escrita nas diversas prática sociais a partir do uso de textos impressos assim como também dos textos digitais. “Isso porque as tecnologias digitais permitem o transbordamento dos espaços, ao ponto de eles se tornarem indefinidos”, o que consideramos bom. Nesses espaços digitais, não há mais “dentro” (RIEBEIRO; NOVAIS, 2012, p. 9) da escola e “fora” da escola” (RIEBEIRO; NOVAIS, 2012, p. 9).

Assim sendo, Dudeney *et al* (2016) atesta que ensinar línguas atualmente a partir de suportes exclusivamente impressos é considerado o mesmo que “fraudar nossos estudantes no seu presente e em suas necessidades futuras” (DUDENEY *et al.*, 2016, p. 19). As habilidades requeridas para o suporte impresso estão ligadas à compreensão e criação de textos de tipos e gêneros variados com domínio gramatical, amplo vocabulário e com o comando de competências discursivas simultâneas à leitura e escrita (DUDENEY *et al.*, 2016, p. 23).

Para o suporte digital são requeridas habilidades muito amplas que extrapolam o uso técnico dos equipamentos, para uso eficiente dessas tecnologias na escrita e leitura. Tais habilidades podem ser descritas a partir de uma exigência de leitura e escrita de âmbito social e individual, que envolvem a localização de recursos, comunicação, construção a partir de colaborações (sociais, políticas, econômicas, culturais...) além da interpretação, administração

²⁵ Disponível em: <http://alfalettrar.org.br/aprendizagem-inicial-da-escrita>. Acesso em: 13 nov. 2019.

da criação e do compartilhamento, considerando aspectos éticos e estéticos do meio digital (DUDENEY *et al.*, 2016, p. 17).

Dentre a multiplicidade de letramentos, o letramento digital é uma especificidade do fenômeno letramento, ligado à escrita, leitura e uso deles em equipamentos digitais interligados ou não à internet, “o letramento digital parte deste pluralismo, vai exigir tanto a apropriação das tecnologias – como usar o mouse, o teclado, a barra de rolagem, ligar e desligar os dispositivos – quanto o desenvolvimento de habilidades” (COSCARELLI, 2016, p. 21).

Intrinsecamente ligada a essas habilidades está um tipo de leitura e escrita, baseadas em dígitos, de desenhos diferentes, associados ou não a símbolos. A leitura digital, ou em tela, por sua vez, não obedece a linearidade grafocêntricas oriental, a depender do leiaute do texto em que se está lendo.

Geralmente permeado por textos de linguagens diversas, em um mesmo texto ou contexto, a multimodalidade deles permite ao leitor ler à sua maneira, ou permitir-se ser induzido pela intenção do escritor/criador. Esse último, por sua vez, em muitas ocasiões, não será um autor solitário, pois a depender de qual canal seu texto está veiculado, consentirá que seu leitor interaja e aja com ele e com seu texto, se não alterando o texto, pelo menos gravando suas impressões acerca dele ou do próprio autor por meio de comentários, como ocorre no blog.

Segundo Lankshear *et al* (2001) para que o letramento que envolve as tecnologias seja real é preciso levar em consideração três dimensões: a **técnica operacional**, sem a qual não há garantia de utilização, e produção: é preciso conhecer os dispositivos e suas aplicabilidades para bem utilizá-lo, o que envolve diretamente a dimensão **cultural**, porque o uso vai depender das demandas do grupo inserido, o que inevitavelmente, precisa da dimensão **crítica** para avaliar o que consome e o que produz.

A dimensão crítica é aquela que apresenta maior desafio, com isso requer especial direcionamento dos educadores, pois entre as crianças e jovens usuários da tecnologia e da internet, o território virtual ainda parece intangível. E por isso, líquido, fugaz, dinâmico e inconsequente, demandando, assim, traquejo social, negociações, flexibilidade, seleção, curadoria e cuidados com a autoimagem e com a imagem alheia, entre outros.

E com base nessas habilidades intangíveis é que se debruça esta pesquisa, na tentativa de expandir o Olhar das Crianças, com critérios éticos e estéticos, de modo a garantir que não sejam manipuladas. E ainda que também não manipulem ou joguem com as imagens e discursos que compartilham.

O letramento digital é tão amplo que em concordância com Dudeney *et al.* (2016) esta pesquisa concebe o desdobramento de outros a partir do uso digital como: Letramento em SMS, Letramento em hipertextos, Letramento em multimídia, Letramento em jogos, Letramento móvel, Letramento em codificação, Letramento classificatório, Letramento em pesquisa (busca), Letramento (crítico) em informação, Letramento em pesquisa social, Letramento em redes sociais de aprendizagem, Letramento em rede, Letramento prossumidor (produtor-consumidor), Letramento participativo, Letramento em filtragem, Letramento remix, Letramento intercultural entre outros que ainda podem surgir a partir de outras demandas no ambiente digital, até o final desta pesquisa (DUDENEY *et al.*, 2016, p. 24-55).

E ainda porque “na medida em que as tecnologias se desenvolvem, que novos caminhos encontraremos para usar nossos dispositivos móveis conscientes do contexto para ler, anotar e interagir com o mundo a nossa volta?” (DUDENEY *et al.*, 2016, p. 33). Sendo assim, a centralidade da pesquisa voltada para um item muito comum no ambiente digital: as imagens.

Para os usuários de computadores, *tablets* ou celulares, brincar e explorar os elementos visuais disponíveis na tela é ato constante na produção de texto, desde o tamanho ou tipo da fonte digitada, ou ainda na utilização de gráficos, fotos, figuras e tantos outros componentes visuais que podem tornar o texto ou produção mais atraente e comunicativa.

Compreendendo que esses componentes visuais englobam tanto o produto da digitação bem como a inserção de diagramas, tabelas, caixas e imagens a partir das “mudanças feitas [...] que exibem aspectos visuais diferentes dos usados como padrão” (FIELD, 2004, p. 1) assim como ocorre em alguns suportes impressos como jornais e revistas, tornando a produção “mais dinâmica e interessante do ponto de vista visual” (FIELD, 2004, p. 3).

Segundo Dudeney *et al.* (2016)

num mundo de telas, deixamos de confiar apenas na linguagem para carregar o peso de nossa comunicação. Elementos visuais assumiram maior proeminência cultural em décadas recentes, conseqüentemente, há um foco mais duradouro no “letramento visual” em pesquisas de letramento. Atualmente, tal letramento se tornou ainda mais vital, na medida em que os usuários são confrontados com uma proliferação de exibições pictóricas de informações *online*, que vai de nuvem de *tags* e dos resultados de pesquisa visual às histórias visuais, visualização de dados e infográficos; e é decisivo avaliar a estética e o *design*, que foram considerados uma influência injustificada na avaliação que as pessoas fazem dos sites de internet (DUDENEY *et al.*, 2016, p. 27).

Compreendendo que, nesta pesquisa, tomamos o texto como um produto da construção social das sociedades grafocêntricas com finalidades diversas de comunicar (*e-mail*, *emotion*), informar (mapa, notícia, *fôlder*), registrar a história e a memória (fotografias, vídeos), entreter

(piada, meme), fazer arte (poema, picho) dentre tantas outras que produzam sentido entre quem cria e quem lê.

Assim, o Letramento visual, como recorte também de outros Letramentos e com efeito, contempla as habilidades necessárias à criação e leitura de imagens e dos textos e ambientes multimodais, como previsto nesta pesquisa.

Dessa feita, tomamos o Letramento visual como foco. O desenvolvimento dele torna-se ideal para as crianças na fase de alfabetização, visto a diversidade e a grande oferta visual oferecida em que a partir do dado fenômeno, os comportamentos para além da leitura e da escrita enlevam a indigência de uma alfabetização visual com vistas ao letramento multimidiático, em que o *marketing* se faz presente e instiga ideais de consumo.

O que equivale lembrar do importante papel que as mídias desempenham, no enlevo do desejo de consumo de bens e serviços, às pessoas de todas as idades, com imagens estáticas ou em movimento, acompanhadas ou não por sons e textos verbais, que, em muito, se vale, para o convencimento da necessidade de consumo por meio da ausência da reflexão: Eu quero, mas eu preciso? Eu quero, mas posso pagar?

Nesta pesquisa, importa salientar que as crianças também são consumidoras, que ditam modismos, falsas necessidades e comportamentos. Dessa maneira, pelo lado fundamentado no consumo impensado, esse grupo social movimenta o comércio, que envolve muito lucro. Por outro lado, o consumo sem reflexão pode causar sérios danos emocionais para os indivíduos e ambientais, coletivamente.

Em uma cultura permeada pelo imagético, a apropriação do mundo ocorre por meio do olhar (até para os cegos), chega-se a pensar que pareça natural “ver”, produzir, reproduzir e disseminar imagens no cotidiano. Contudo, a ideia de que ela transmite uma mensagem induz-se a pensar, que preexista a necessidade de habilidades específicas para essa feitura.

Quando se apropria da visualização de imagem como habilidade inata, desconsidera-se que existe uma complexidade exigida à compreensão das imagens enquanto mensagem, uma vez que elas trazem consigo “o conceito fundamental do raciocínio lógico, com a imagem permitindo generalizações e pensamentos relacionais, e o raciocínio classificatório, ao trazer características como léxico, traçando-se um paralelo com o processo de letramento verbal” (TAVEIRA, 2014, Slide 28).

Nesse sentido, a professora Dondis, que usa o termo alfabetização visual²⁶, nos alerta que a visualização de imagem é uma habilidade para além do orgânico, para além do ver. Segundo ela, o alfabetismo visual

implica compreensão, e meios de ver e compartilhar o significado a certo nível de universalidade. A realização disso exige que se ultrapassem os poderes vi - suais inatos do organismo humano, além das capacidades intuitivas em nós programadas para a tomada de decisões visuais numa base mais ou menos comum, e das preferências pessoais e dos gostos individuais (DONDIS, 2007, p. 227).

E, nesse sentido, compreende-se, nesta pesquisa, que a leitura, visualização, interpretação e fruição de imagens seja também relevante, requerendo dos leitores as habilidades para ir além da decodificação, desenvolvendo o Letramento Visual.

Visto que para Santaella (2012)

a alfabetização visual significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, sem fugir para outros pensamentos que nada têm a ver com ela. Ou seja, significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são seus modos específicos de representar a realidade (SANTAELLA, 2012, p. 13).

E acrescenta-se que essa leitura precisa ir além do que é visualizado, compreendendo não somente o contexto, mas a intencionalidade da imagem, partindo de pressupostos éticos e estéticos.

Para Taveira (2014), o letramento visual também compreende o uso de estratégias refinadas e alargadas para interpretar e entender o que é visto. Sendo, então, as pessoas capazes de colocá-lo em prática, tomadas de poder, pois são capazes de sistematizar habilidades técnicas de leitura de imagens, “criando deste modo um corpo comum, um universal de significações e um refinamento de leitura próprio dos letrados” (TAVEIRA, 2014, slide 27).

Reily (2003, 2006, 2010) considera a importância da utilização da imagem na ação pedagógica e no ensino de arte. A pesquisadora foca seus estudos e preocupação com ensino

²⁶ Na tradução literal do inglês *visual literacy* para o português, há indicação de similaridade entre os termos “Alfabetização visual” e “Letramento Visual”, e no caso da obra de Dondis (2007) fica claro que a autora trata de letramento visual, assim como Lúcia Santaella (2012) ao utilizar o termo alfabetização pela proposta de uso cultural, social e com análise crítica a que propõem a visualização, leitura, interpretação e criação de imagens, ou seja, que o domínio da leitura e criação de imagens se assemelha à alfabetização do verbo, traçado e decodificação das letras do alfabeto.

para surdos, contudo, a relevância de seus estudos pode ser estendida aos ouvintes com igual seriedade. Pois, “se a palavra é para todos, a imagem também tem de ser” (REILY, 2006, p. 26).

Essa preocupação está bastante envolta ao ensino para surdos, pois eles são, essencialmente, leitores visuais. Assim, Lebedeff (2010) alerta que “no caso dos surdos, esta questão torna-se mais preocupante, se levarmos em consideração que a língua é viso-gestual e a cultura produzida por esta comunidade é visual, entre tantas outras referências que salientam a característica visual da condição de surdez” (LEBEDEFF, 2010, p. 177).

Contudo, a prerrogativa para um ensino que privilegie também o uso da imagem além do verbal, não pretende colocá-los nesta pesquisa, em competição, e, sim, de chamar a atenção para a necessidade de que a imagem também precisa ser ensinada (a criar, ler, interpretar e usar) assim como os textos verbais são na escola.

Os vários letramentos são considerados práticas sociais de leitura das linguagens e dos discursos, que consistem nas habilidades de ler as linhas, as entrelinhas e por detrás das linhas. O que equivale dizer que a aquisição e o desenvolvimento dos letramentos, permite aos estudantes a habilidade de ler em pelo menos três níveis, segundo Carvalho (2019), sendo os textos verbais ou visuais:

- Ler as linhas: habilidade decodificar dos códigos, ler o que está posto visualmente, seja na palavra, seja na imagem;
- Ler as entrelinhas: habilidade de ler o que está sugerido na mensagem, e nem sempre explícito;
- Ler por detrás das linhas: habilidade de ler o que está ideologicamente constituído no texto, implícito por meio das linhas e das entrelinhas (CARVALHO, 2019, 12min06seg).

Para tanto é imperioso que haja experiências que propiciem conhecimentos ligados ao contexto cultural, político e social, bem como de qualidade e quantidade de acessos aos diversos tipos de textos para consumir, ler, interpretar e criar. O que garante ao leitor o poder sobre o mundo, não somente por meio da leitura e interpretação como também pela criação/produção e pela circulação desses textos.

Como mencionado em outros momentos nesta pesquisa, o consumo de imagens está ao alcance de todos, inclusive dos cegos, por meio da audiodescrição, mas as habilidades letradas de visualizar, ler, interpretar e criar/produzir estão ao alcance de poucos.

As imagens ainda ocupam lugar social e cultural de destaque na vida das pessoas por meio das mídias (a considerar comunidades urbanas ou interiorizadas que possuem acesso tecnológico para uso das mídias) para a comunicação, informação, entretenimento e lazer, pela TV e internet, principalmente. E a tecnologia digital, conectada à internet, permite o poder da interação, consumo, criação e disseminação, praticamente instantânea e simultânea, por meio das imagens.

E atos instantâneos refletem consequências nem sempre propositivas. Tome-se como exemplo as postagens em redes sociais que incutem injúrias raciais²⁷ e as *fake News* que se tornaram o centro das Campanhas nas Eleições Presidenciais nos EUA, em 2016, e no Brasil, em 2018.

A escola como sendo instituição imbricada pela responsabilidade e convívio social e cultural de pessoas diversas pode ser tomada como espaço em que essas questões precisam ser discutidas e reelaboradas. Nesse sentido, ela pode tomar para si o desenvolvimento de habilidades ligadas ao Letramento Visual com crianças e jovens, e também com os educadores, pois boa parte das pessoas estão envolvidas imagetivamente em situações comunicacionais diversas que exigem um olhar crítico do que se consome e dissemina.

Os jovens e as crianças não podem ser responsabilizados unicamente, em nome da imaturidade, em função de comportamentos incertos nas redes sociais, a partir de divulgação errônea de imagens ou de comentários e postagens desprestigiantes. Os adultos e até os idosos, como crescentes e habituais usuários, também cometem seus deslizes, porque também não vivenciaram o exercício de visualização, leitura, interpretação ou fruição de imagem a partir de uma sistemática estética e ética, especialmente na dinâmica digital. Todos que passaram pela escola, foram educados e orientados a ler, visualizar, interpretar e criar a partir do verbo.

Ainda que Santaella (2012) diferencie a imagem do verbo, considerando as particularidades de cada um, ela se utiliza de metáforas que tentam justificar a necessidade de formar as pessoas para o Letramento Visual ou a Alfabetização Visual, termos que ela alcunha como sinônimos. De acordo com a autora, a lógica empregada para a leitura de imagem é a

²⁷ A exemplo o caso da jornalista brasileira, Maria Júlia Coutinho, em 2015 e 2017, atacada com ofensas nas Redes Sociais em função de sua cor. Disponível em: <https://tompisola.jusbrasil.com.br/artigos/206521322/o-caso-maju-racismo-ou-injuria-racial>. Acesso em: 23 ago. 2019.

mesma empregada para a leitura de textos verbais, ideia errônea, em sua opinião, uma vez que “a expressão linguística e a visual são reinos distintos” (SANTAELLA, 2012, p. 11-13).

Assim também concorda, Pietroforte (2007, 2008) em seus dois livros, ao traçar análises semióticas não só das imagens, mas de textos construídos visualmente. O autor define que para cada tipo de texto seja fotografia, escultura, pintura, poemas concretos ou história em quadrinhos, a visualização e experimentação a partir de gráficos de orientação de fruição, visualização e leitura dessas imagens enquanto textos, ou imagens enquanto representações plásticas.

Assim como Pietroforte concebe um tipo de análise para cada tipo de imagem, Santaella acrescenta que existem leitores para cada gênero: jornal, infográfico, imagem, etc. ou seja, a depender do texto, aos interlocutores, são exigidas habilidades específicas, uma vez que cada tipo de texto carrega consigo suas particularidades para a compreensão e sentido.

A partir do uso constante das tecnologias digitais para finalidades diversas, que incluem a pesquisa, comunicação, informação, compra e venda, entretenimento entre tantos outros. A imagem se tornou também mais consumida, produzida e divulgada. O meio digital a popularizou e a tornou mais acessível.

Esse meio de divulgação e acesso, possui elementos inerentes a esse meio, que torna a leitura e escrita típicas, em relação ao papel, exigindo traquejo ligados ao Letramento Digital e Visual, a saber. A maneira como os textos e imagens são dispostos na tela requerem especial atenção uma vez que estão entrelaçados a modos ou linguagens distintas em um mesmo ambiente, ele, que comporta uma multimodalidade textual, diferente dos meios impressos, principalmente pela interação por meio de *hyperlinks*.

A essa multiplicidade de modos e linguagens tão rica, atraente e, ao mesmo tempo, combinatória de intencionalidades e que exige traquejo técnico é que esta pesquisa se propõe evidenciar. A evidência está centrada na visualização, leitura, interpretação, fruição e criação de imagens, especialmente pela fotografia, que compõe as narrativas analíticas das crianças.

Sendo assim, os Letramentos Digitais e Visuais, cada qual com parcelas diferentes de contribuição, serão aportes fundamentais para esta pesquisa que evidencia a importância do desenvolvimento deles, principalmente, entre as crianças.

Compreendendo que a alfabetização implica na convivência de estudantes com textos impressos e digitais constituídos por vários modos, o próximo item ocupa-se em contextualizar

a multimodalidade enquanto uma abordagem relevante ao desenvolvimento dos letramentos na escola.

2.2.2 A abordagem da Multimodalidade nos suportes e textos digitais

Nesta investigação, a multimodalidade é concebida fundamentada à semiótica social de Kress e Van Leeuwen (2001), para a qual a produção de sentidos é um evento social, sendo a comunicação definida como “um processo no qual um produto ou evento semiótico é tanto articulado ou produzido como interpretado ou usado” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 20).

Pietroforte (2007) concebe a semiótica como a tentativa de arquitetar significados ao texto, na representação da mensagem que o texto carrega e se encarrega de transmitir, no plano do conteúdo, que pode ser verbal e não-verbal (PIETROFORTE, 2007, p. 9). Sendo que “o sentido é definido pela semiótica como uma rede de relações, o que quer dizer que os elementos do conteúdo só adquirem sentido por meio das relações estabelecidas entre eles” (PIETROFORTE, 2007, p. 12-13). Ou seja, a composição do texto pode ser mais relevante do que a mensagem em si.

Pensamento que vai de encontro à concepção de Saussure na semiótica de Greimas, em que “concebe a geração do sentido fundamentada na relação, e não na referência” (PIETROFORTE, 2007, p. 16), o que leva à interpretação de que, na composição textual, os elementos precisam se relacionar num determinado leiaute indicativo de leitura e de interpretação.

Kress e Van Leeuwen (1996, 2001, 2010) basearam seus estudos da semiótica social, nos estudos anteriores de Michael Halliday (1978-1984). Eles indicam uma semiótica social, em que pese os signos, os significados, a forma e a interação social dos signos, enquanto recursos semióticos de uma cultura. Para Kress,

a teoria sócio semiótica está interessada no significado, em todas as suas formas. O significado surge no ambiente social e nas interações sociais. Isso faz do social a fonte, a origem e o gerador de significado. Na teoria aqui, ‘o social’ é gerador de significado, de processos e formas semióticas, portanto, a teoria é social-semiótica (KRESS, 2010, p. 54-55. Tradução Livre).

O contexto social determina o significado, os signos e sua usabilidade em determinada cultura. Há diferentes signos que formam os alfabetos: grego, japonês e russo como exemplos entre nações. Dentro de uma mesma nação como o Brasil, utiliza-se os alfabetos de origem fenícia e o alfabeto em Libras.

O alfabeto em Libras pertence a uma cultura surda que difere da cultura ouvinte, portanto cada um dos signos dentro do conjunto dos alfabetos é significativo comunicacionalmente e para a aquisição dos saberes dentro dessa cultura, que ocorre para além das formas, mas de seus significados sociais. A “representação acontece em um ambiente social. Como a realização de meu interesse socialmente ativo, ativo no mundo, ele constantemente muda os recursos e os potenciais para configurar como o mundo é construído” (KRESS, 2010, p. 52. Tradução livre).

Na abordagem da teoria da semiótica social multimodal são considerados dois eventos fundamentais presentes em todos os textos: os signos e os modos. Os primeiros são criados por pessoas e servem a um ambiente social específico para atender às necessidades específicas do criador e precisam ser acordadas entre criador e usuários quanto aos seus significados, como é o exemplo das letras e números em diferentes culturas. “O ambiente e as circunstâncias do "uso" são, portanto, sempre uma parte integrante absoluta (da criação) do signo” (KRESS, 2010. p. 61-62. Tradução Livre).

O segundo evento, os modos, são considerados como “um recurso semiótico culturalmente dado, uma forma socialmente criada para dar sentido” (KRESS, 2010, p. 80. Tradução Livre) e, assim, as imagens, escritas, músicas, gestos, falas, movimentos, leiaute, cores, espaços e expressões faciais são alguns exemplos utilizados para dar, aos textos, as ideias de representação e comunicação. “Modos diferentes oferecem potenciais diferentes para dar sentido. Esses potenciais diferentes têm um efeito fundamental na (s) escolha (s) de modo em instâncias específicas de comunicação” (KRESS, 2010, p. 80. Tradução Livre).

E, dessa maneira, ao analisar uma fotografia é possível identificar nela vários modos que a compõe, sendo classificada como um material (ou texto) multimodal a considerar sua configuração estética de composição em que vários modos coadunam na formação da imagem.

Kress (2010) indica que

os recursos de modos na imagem diferem dos recursos de fala ou escrita. A Imagem não 'possui' palavras, nem sons organizados como fonologia. [...] Não faz sentido procurar sílabas, morfemas, palavras, frases. [...] Enquanto a fala é baseada na lógica do tempo, a imagem (fixa) é baseada na lógica do espaço. [...] Na imagem, o significado é feito pelo posicionamento dos elementos naquele espaço; mas também por tamanho, cores, linhas e formas [...] a imagem usa 'representações', ícones de vários tipos - círculos, quadrados, triângulos, por exemplo. (KRESS, 2010, p. 82. Tradução Livre).

A ideia de um texto “liso” (HAN, 2019a) sem marcas ou saliências não é compartilhada por Kress e Van Leeuwen (1996, 2006). Os autores proferem a ideia de que não há possibilidade de um texto existir com apenas uma linguagem ou modo.

Para Kress e Van Leeuwen (2006),

na análise de textos compostos ou multimodais (e qualquer texto cujos significados são realizados através de mais de um código semiótico é multimodal), surge a questão de saber se os significados do todo devem ser analisados separadamente ou de maneira integrada; se os significados do todo devem ser classificados como a soma dos significados das partes ou se as partes devem ser vistas como interagindo e afetando umas às outras (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 177. Tradução livre).

O liso não está ligado estritamente à textura, perceptível pelo tato, como também à textura do olhar e da audição. Segundo Han “a estética do liso é um fenômeno genuinamente contemporâneo” (HAN, 2019a, p. 27), o que parece ser uma exigência daqueles que preferem não ter trabalho ao decifrar um texto não-linear, evidenciando um olhar viciado. Tendo em vista que “a visibilidade exaustiva arruína o olhar. Apenas a mudança rítmica de presença e ausência, encobrendo e descobrindo, mantém o olhar desperto” (HAN, 2019a, p. 16), o que sugere a urgência de conceder, às crianças, experiências com textos em ambientes multimodais, sejam eles digitais ou não.

Ribeiro (2013, 2016) defende a mesma visão aceita por Kress e Van Leeuwen de que todo texto é multimodal, porque é concebido a partir de várias “camadas modais” em que considera que mesmo um texto estritamente verbal, como descrito por Barbosa (1998) e possui modos diferentes como a diagramação, o espaço e a tipografia (KRESS, 2010).

Kress (2003) ainda assegura que

uma cultura pode trabalhar com ou contra os recursos, por razões que estão relacionadas com outras preocupações além da representação. Em textos multimodais, a informação pode ser levada em grande parte em um modo, mais do que em outros. Por conseguinte, haverá uma diferença na carga funcional que cada modo carrega. Nos livros escolares de trinta, quarenta anos atrás, a maior parte da carga funcional foi realizada por escrito; agora essa relação tornou-se invertida, e grande ou a maior parte da carga é carregada por imagens de vários tipos. Isso varia de matéria escolar para matéria escolar, pois varia de domínio social para domínio social (KRESS, 2003, p. 46).

Ênfase notada pelo autor, mas que contraria o foco do trabalho com leitura e escrita na escola quando o objetivo é a alfabetização de crianças em que a premissa está nos textos verbais. Kress (2010) adverte que a multimodalidade não pode ser considerada uma teoria, pois, para ele, ela sempre esteve presente nos contextos comunicacionais da humanidade mesmo em situações invariavelmente orais, considerando que há modos de fala, articulação dos lábios, gesto e tom de voz.

Nesse sentido, a multimodalidade é compreendida como uma abordagem presente nas linguagens oral e escrita, cada qual com particularidades específicas para criação, apresentação, interpretação e usos sociais distintos. Por se tratar de tema amplo, a multimodalidade presente nessa pesquisa terá a centralidade no uso da linguagem visual: na criação e leitura de imagens enquanto um dos modos ou linguagens que compõe textos ou suportes multimodais, no contexto digital.

A multimodalidade nos textos ou suportes pode ser compreendida como um texto (gêneros e tipos variados) ou um suporte (fotografia, *site*, *blog*, livro, jornais, revistas, murais) que agrupa, a partir de um design, diversos modos (fontes, letras, cores, imagens, gráficos, etc.) com objetivos comunicacionais específicos.

Multimodalidade é amparada na perspectiva da semiótica social, que considera os diversos elementos semióticos compostos nos textos e os aspectos sociais e culturais de quem os produz e os consome. Para além do uso constante e aumento da tecnologia digital e da internet, a multimodalidade passou a ser tema de estudos e de um olhar diferenciado com relação à criação e consumo de textos. Essa tentativa pretende despertar, na escola, a necessidade pelo cuidado na produção, disseminação e leitura entre seus estudantes, haja vista a oferta que existe dentro e fora dela, dos variados gêneros e tipos de textos.

Segundo Carvalho (2019), os textos e os modos que os compõem são organizados pelo escritor/produtor/criador com intencionalidade ideológica e aquele que detêm as habilidades de leitura e interpretação desses textos detêm igualmente o poder. Compreendido nesta pesquisa como o poder da leitura, da escrita, e de ideias para provocar mudanças no mundo.

A escola enquanto preceptora da leitura e escrita é ideal que se ocupe em mobilizar os estudantes para a produção consciente de textos em que pese a arquitetura composicional para o sentido, com vistas aos objetivos explícitos e obscuros de cada mensagem. E, por consequência, ela ainda pode estimular e ensinar aos leitores, visto que textos multimodais exigem esforços na compreensão das relações entre os recursos agrupados e a atribuição de sentidos (NELT/UFBA, março de 2018, 0min56seg).

Doravante, Carvalho (2019) ainda corrobora com a justificativa dessa pesquisa ao defender que previamente ao ensino, a partir de um discurso multimodal, o professor precisa se ocupar em letrar-se. No caso específico das imagens, ele precisa criar, para, então, realizar uma leitura de imagem de forma crítica, ou seja, de entender os propósitos da imagem e as ideologias

que ela carrega consigo, no texto e no contexto da cultura (histórica, social, temporal e ideológica).

Assim sendo, esta pesquisa compreende o fenômeno da multimodalidade como uma abordagem de usabilidade constante, nos diversos tipos de textos, por assentir que a multimodalidade é o estado normal de comunicação humana, que se apoia em diferentes linguagens para se expressar e compreender (KRESS, 2010).

Nesse sentido, as linguagens podem ser consideradas modos semióticos que apresentam diversas e específicas finalidades para diferentes propósitos: um levantar de braços de um guarda de trânsito emite uma mensagem enquanto uma pessoa que levanta o braço em uma parada de ônibus indica outra mensagem.

Sendo assim, a imagem se constitui enquanto texto imagético na construção de sentidos e de poder por meio da tríade relação: imagem *versus* produtor *versus* leitor. A partir dessa leitura, o educador, então, pode construir, com seus estudantes, estratégias de e para um letramento visual (CARVALHO, 2019, 8min45seg).

Assim, multimodalidade não se trata da construção de um texto misto, muito menos de uma mistura de linguagens que dispõe do verbal e do não verbal, contrariando a fala do autor de livros didáticos Cereja (2019, 1min34seg). E, sim, segundo Ribeiro (2016),

um texto multimodal não é apenas aquele em que duas ou mais linguagens convivem, em algum tipo de relação, como complementariedade, redundância, discordância etc. um texto multimodal é uma peça que resulta de escolhas de modulações, inclusive dentro da mesma semiose (RIBEIRO, 2016, p. 115).

Portanto, a multimodalidade trata de um texto, refletidamente pensado, semioticamente organizado e esteticamente apresentado para atingir determinados objetivos com o leitor.

Conclui-se, dessa maneira, que os textos são organizados esteticamente com finalidade sedutora para a leitura e compreensão da mensagem. A medida em que os textos vão mudando e novos gêneros vão surgindo, a aquisição da leitura e da escrita, na infância, também é desafiada, pois a representação imagética que acompanha essas mudanças também se altera, passando a exigir muito mais do que habilidades motoras para o desenho das letras ou da decodificação de signos, mas novas hipóteses acerca da leitura de mundo.

Neste estudo, será adotada a ideia de que a multimodalidade pode ser compreendida enquanto proposta de texto(s) ou suporte(s)/ambiente(s) em que coadunam vários tipos de linguagem ou modos em uma mesma linguagem, permitindo ao leitor escolher à sua maneira de ler, e, assim, a autoria primeira do texto pode-se perder na autoria da escolha de quem lê, e,

então, o texto alcança seu objetivo: construir sentido de comunicação como aspecto relevante também dos Letramentos Digitais e Visuais.

Tanto a multimodalidade quanto o ensino e a aprendizagem com foco na imagem são de usos e criações interdisciplinares, mesmo ainda nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Embora muito acessível nos grandes centros urbanos do Brasil, por meio do livro didático, as diversas áreas de conhecimentos e suas linguagens utilizam de modos variados de textos (verbais e visuais) em busca do ensino e da aprendizagem.

Assim como outras linguagens, a imagem é portadora de sentido e intenção comunicativa a depender do contexto e da intencionalidade, e, principalmente, dos atores envolvidos. Uma vez que nela mesma coadunam outros tipos de linguagens, independentemente de ser uma imagem estática (figuras, fotos, mapas) ou em movimento (*gifs*²⁸, vídeo, cinema), porque podem apresentar cores, sons, texturas, formatos, linguagem verbal, espaços, gestos, tipografia, moldura, formas, luz, sombra, dimensão entre tantos outros elementos.

A fotografia é uma imagem e, como tal, também é um texto multimodal. E assim como em todo modo ou linguagem que compõe um texto, a fotografia e seus elementos podem trazer restrições ou potencialidades comunicativas a partir de que oferece.

É o conhecimento e a compreensão das interações e relações sociais que possibilitam a construção do sentido durante a leitura de qualquer texto, inclusive de imagens, o que confere pertinência a este estudo. A compreensão dos significados sociais nas imagens deriva do que Kress e Van Leeuwen nomeiam de articulação visual a qual depende da posição dos autores e leitores, no contexto cultural, político e histórico em que se encontram (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

E, nesse contexto, idealiza-se que a escola se ocupe também em letrar para além da decodificação textual. Portanto, abordar a multimodalidade nesta pesquisa implica considerar, a partir de uma constatação empírica, que as pessoas, alfabetizadas ou não, consomem textos multimodais diariamente, e, ainda, a partir dos pressupostos mais abrangentes dos estudos de

²⁸ GIF significa *Graphics Interchange Format*, que na tradução literal para português seria formato para intercâmbio de gráficos. E o uso deles permite que as imagens se apresentem animados e até agradáveis para o leitor.

Kress (2010) e de Ribeiro (2016), que consideram todos os textos criados e consumidos como sendo multimodais, independente do suporte: impresso ou digital.

O que reflete na necessidade de analisar que a leitura que também é multimodal, portanto, exige que os leitores estabeleçam uma relação dialógica de sentido entre todas e cada uma das “modalidades semióticas presentes no texto e seu papel de construção de sentido” (NELT/UFBA. Março de 2018, 2min10seg).

Na tentativa de ampliar o conceito de semiótica, Kress e Van Leeuwen (2001) acreditaram que deveriam trazer à tona a multimodalidade em função das diferentes interfaces que a digitalização passou a exigir. E, nesse sentido, a produção de um texto multimodal ou multissemióticos deveria considerar como primordial o leiaute escolhido para a diagramação do texto de maneira que garantisse a mesma fluidez de leitura de um texto impresso.

Interessante notar que sendo as imagens uma linguagem particular, na obra de Kress e Van Leeuwen (2006), por propósitos didáticos, ela está equidistante em algumas situações dos textos verbais, na busca por sua compreensão como ato comunicativo. Talvez, por falta de sistematização, os elementos indicadores que possibilitam a composição e interpretação das imagens, assim como possui os textos verbais, e, nesse sentido, alguns paralelos são observados e fundamentam a visualização de imagens e a escolha do autor para uma composição intencional como já é organizado para os textos verbais.

A seguir, o item apresentará a imagem no contexto da fotografia, especialmente a fotografia digital.

2.3 A imagem com foco na fotografia

A imagem é criação de uma sociedade que se comunica, analógica e digitalmente, presencialmente ou a distância através da arte ou das mídias. Para esta pesquisa, a imagem fotográfica digital é reconhecida como linguagem comunicativa, meio de expressão e do exercício para educar o olhar, e, ainda, produto criativo, inclusive com as crianças.

Os seres humanos têm por característica a necessidade social e cultural de apresentar suas ideias e comunicá-las aos outros seres humanos. Para essas representações de ideias foram e são utilizadas várias técnicas, associadas aos variados tipos de materiais disponíveis, incluindo o seu próprio corpo. A capacidade de olhar unida à necessidade de se comunicar, permitiu ao homem produzir e reproduzir situações visuais, em muito, baseadas naquilo que se via.

As manifestações visuais asseguram aos seres humanos não somente ocasiões visuais e comunicacionais, como também enleva a criatividade e a capacidade de criar à sua semelhança, seja no real ou no imaginário. O papel da imagem ao longo da história humana contribuiu para o incremento comunicacional, agrário, técnico, científico, industrial e econômico da humanidade, com exclusividade, até o surgimento da escrita a partir dos anos 3500 a.C., como sendo uma linguagem possível de ser registrada, exibida e consumida.

A partir do desenvolvimento e uso da escrita, as imagens foram agregadas a escrita. Essa evidência, segundo Dondis (2007), indica que “evolução da linguagem começou com imagens, avançou rumo aos pictogramas, cartuns autoexplicativos e unidades fonéticas, e chegou finalmente ao alfabeto” (DONDIS, 2007, p. 14).

Letras e algarismos, ao longo do tempo, sofreram alterações e adaptações de maneira que seus desenhos privilegiassem algum acordo social ou linguístico, e, ainda, para se adequar aos usos de acordo com as tecnologias de registro escrito, como foi da pedra para o pergaminho, do pergaminho para o papel, e do papel para as telas digitais. A decodificação desses sistemas depende de treino e acordos, de modo que seja compreensível que um determinado símbolo seja associado a um som específico, no caso dos fonemas, ou que um algarismo representasse uma dada quantidade, no caso dos números.

Pois há a compreensão de que “qualquer sistema de símbolos é uma invenção do homem. Os sistemas de símbolos que chamamos de linguagem são invenções ou refinamentos do que foram, em outros tempos, percepções do objeto dentro de uma mentalidade despojada de imagens” (DONDIS, 2007, p. 16). E, assim, cada povo constituiu seu conjunto de símbolos e signos, compreensíveis somente entre eles.

2.3.1 O que é imagem?

Os estudos sobre imagem são, sobretudo, centrados nas áreas da semiótica e da arte. Nesse sentido, buscam defini-la, classificá-la, categorizá-la e identificar uma estrutura própria para criação e consumo, de acordo com a intencionalidade do produtor ou do disseminador.

Pietroforte (2008) ainda acrescenta que

a palavra “imagens”, frequentemente utilizada nos estudos de semiótica plástica, é polissêmica, por isso gera ambiguidades indesejáveis no discurso científico. Fala-se em imagem da fotografia, da pintura, da escultura, da arquitetura etc., sugerindo que “imagem” se refere a qualquer manifestação numa semiótica plástica. Quando a palavra “imagem” aparecem em estudos de semiótica aplicada a esse domínio da expressão, entende-se ‘imagem’ como aquilo que se pode ver (PIETROFORTE, 2008, p. 33).

Segundo Pietroforte (2008), pode-se entender a palavra imagem, de origem latina, a partir de seu significado etimológico como sendo, “‘imago’, que quer dizer semelhança, representação, retrato. Nessa etimologia, ‘imagens’, tomada como representação, pode se referir ao que se vê, ouve-se ou se imagina” (PIETROFORTE, 2008, p. 34).

De acordo com Santaella (2012)

as imagens podem ter a finalidade de: aguçar e ampliar nossa capacidade perceptiva, regenerar nossa sensibilidade visual (artes), documentar, funções artísticas (fotografia), aguçar nosso desejo por consumir produtos (publicidade), ilustrar informações transmitidas pelos textos verbais (ilustrações dos livros, jornais e revistas), indicam como os produtos servirão ao uso a que se destina (design), indicar o espaço (mapas) (SANTAELLA, 2012, p. 19-20).

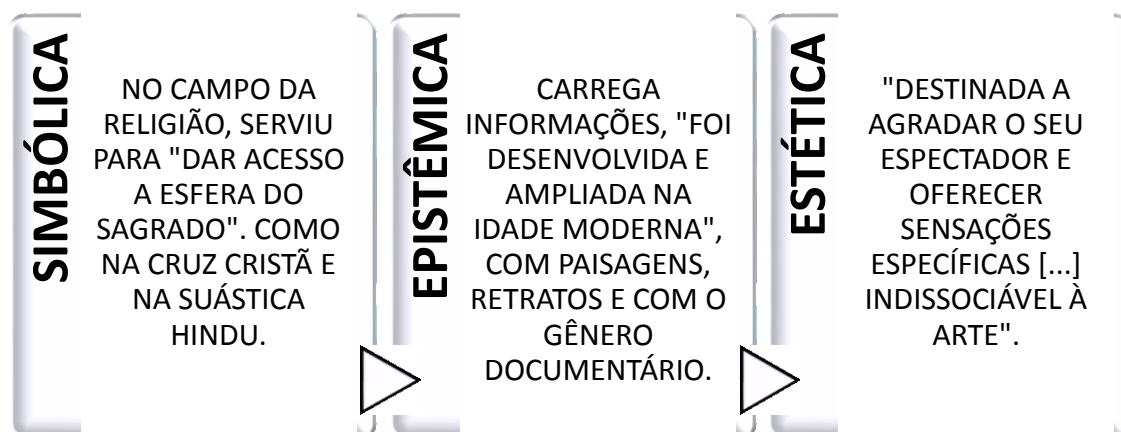
Este trabalho defende a ideia de que a imagem extrapola o que é visível a caminho da forma plástica sensível aos sentidos: pelo toque, audição e até a imaginação (Platão). Para os cegos, as imagens se tornam representações palpáveis por meio do toque, ou ainda por meio da audição, por meio da audiodescrição.

A imagem sendo o produto da criação humana, natural ou artificial, é perceptível a partir dos sentidos, o que implica em quase tudo que está em nosso entorno, cotidianamente, indicando que as imagens estão postas a todos, independentemente das características sociais, culturais e sensoriais das pessoas.

A amplitude da compreensão de imagem é também defendida por Santaella (2012) ao considerar que “as imagens são chamadas de ‘representações’ porque são criadas e produzidas pelos seres humanos nas sociedades em que vivem” (SANTAELLA, 2012, p. 17). Pondera-se também que “a palavra ‘imagem’ é ambígua e polissêmica, em primeiro lugar, porque pode ser aplicada a realidades não necessariamente visuais. Pode-se falar, por exemplo, em imagem musical [...] em segundo lugar [...] (no) território da visualidade” (SANTAELLA, 2012, p. 17).

Diante disso, Aumont (2002) indica três funções para as imagens:

Figura 5 – As três funções da imagem



Fonte: Baseado em AUMONT (2002, p. 80-81).

Seja pela função simbólica, epistêmica ou estética, as imagens são linguagens que comunicam e, nesta pesquisa, são compreendidas enquanto texto com características semióticas da multimodalidade.

Ainda de acordo com Santaella (2012), é possível identificar entre três a cinco domínios principais da imagem a partir do entendimento de autores diferentes. Os cinco domínios principais da imagem estão representados no fluxograma a seguir.

Figura 6 – Fluxograma dos cinco domínios da imagem segundo Santaella



Fonte: Própria autoria (2020) com base nos domínios indicados por Santaella (2012, p. 17).

Em consonância, as indicações dos domínios acima, para essa investigação, a imagem fotográfica é tomada por representação. Sua produção e reprodução da fotografia é meio e produto da pesquisa com as crianças a partir de imagens perceptíveis ou mentais.

Concebe-se que as imagens podem ser do tipo estáticas como fotografias e pinturas, ou, em movimento, como no cinema. E que a apropriação e distribuição podem ser feitas a partir de suportes impressos como jornais e livros, ou em exposições em espaços variados. Estão ainda na TV, salas de cinema e via internet por meios de *sites*, plataformas, aplicativos e *streamings*, pagos e gratuitos (SANTAELLA, 2012, p. 18).

Uma marca de evolução na produção, criação e visualização da imagem é a fotografia. Santaella (2012) indica que

a partir do advento da fotografia, na primeira metade do século XIX, as relações entre a imagem e a linguagem verbal escrita começaram a invadir cada vez mais o nosso cotidiano por meio dos jornais, revistas[...]o livro foi o primeiro a dar acolhida aos intercâmbios de palavras e imagens [...] No espaço de 1500 até 1675, as imagens nos tratados técnicos e nos tratados de alquimia [...] O modo de produção de imagem traz consequências para o papel que a imagem desempenha no pensamento [...] as imagens

e as figuras passaram a ser, cada vez mais, peças fundamentais na transmissão de conhecimentos científicos e técnicos (SANTAELLA, 2102, p. 106).

A fotografia não somente inaugurou uma forma diferente de dispor e apresentar a representação das cenas (paisagens e pessoas), que eram exclusivas à pintura, como também criou a sétima arte: o cinema. Santaella (2012) indica que “o cinema não é somente a imagem em movimento, é sobretudo o olho em movimento, uma certa figuração da mobilidade e da velocidade” (SANTAELLA, 2012, p. 95) em virtude da ilusão do movimento dos *frames*.

Portanto, a imagem como um componente visual, sozinha ou associada, está presente em diversos suportes com objetivos diversos, acessível a todas as pessoas em diferentes regiões e situações sociais, o que enseja considerá-la como elemento de importância à comunicação e de suas relações com o consumo, sobretudo. Assim sendo, ela também pode fazer parte do cotidiano escolar.

2.3.2 O uso da imagem na escola

O exercício para os sentidos, na escola, associado ao uso específico da visão para o trabalho com imagens pode ser mais explorado e sistematizado, inclusive, a partir dos parâmetros curriculares nacionais como Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica ou ainda a Base Nacional Comum Curricular.

Por indicação do documento das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN, 2013), a palavra imagem é citada por pelo mesmo dezesseis (16) vezes: associadas a autoimagem de crianças e adolescentes frente aos desafios (2), autoimagem do professor (2), nas obras de referências (5), **como suporte na Educação Infantil para a ampliação do olhar ou como expressões comunicacionais** (3), como fonte de visualização na infância que desmotiva a leitura (1), da infância e da adolescência enquanto direito (1), linguagem histórica que representa conflitos, que visa desestabilizar o olhar de estudantes e professores (1) e, por fim enquanto direito de povos indígenas e negros (1).

Portanto, a palavra imagem é indicada como linguagem carregada de sentido que pode vir a ampliar o olhar dos estudantes, especificamente, apenas das crianças que estudam na Educação Infantil até os cinco (5) ou seis (6) anos de idade. Sendo, em outros momentos da vida estudantil relegada, em virtude dos textos verbais, como sendo suportes fundamentais na aquisição de leitura e escrita.

No documento da BNCC (2018), há a indicação da palavra imagem por pelo menos (15) vezes: para se referir às habilidades requeridas na execução da Produção de textos (9), a imagem de si mesmo (estudantes) (3), imagem de africanos e indígenas (1), papel da imagem na comunicação humana (1) e como suporte na resolução de problemas (1)²⁹.

No último e atualizado documento de referência nacional, não há menção ao uso ou criação de imagens com vistas a ampliação, exercício ou educação para olhar, mencionado timidamente, no documento anterior, embora vinculado, exclusivamente, à Educação infantil.

Ainda assim, a BNCC (2018) amplia o documento anterior da DCN (2013), pois propõe estratégias de criação e produção de textos/imagens com base nos usos de diferentes ferramentas, que inclui as de origem digital. Essa prerrogativa inscrita no documento indica tanto a necessidade do ensino para as imagens como também se atenta para a realidade vivenciada hoje pelos estudantes, em meio às possibilidades de uso da tela em detrimento ao impresso e ainda da digitação ou toque em virtude à escrita manuscrita.

Como asseguram Souza e Ferreira (2019) ao indicar que

tendo as imagens papel fundante tanto na leitura e escrita quanto na arte, conferir menor valor é difundir que os textos verbais sobrepeem textos não verbais e que os primeiros merecem todo o empenho da escolarização.

Embora a aquisição da leitura e escrita assumam um papel fundamental na educação escolar, crianças e jovens se apropriam dela em configurações diferentes e fazem uso delas socialmente, de modos variados, que nem sempre condizem com a reprodução ou aproveitamento daquilo que tiveram acesso na escola (SOUZA; FERREIRA, 2019, p. 152-153).

Portanto, o ensino para a imagem seria ideal ter o mesmo empenho em que há para o ensino dos textos verbais pelo entendimento de que são requeridas habilidades específicas para cada um e que a vida em sociedade exige que as pessoas tenham essas habilidades aliadas à ética e à estética para que possam criar, consumir e disseminar imagens também fora da escola.

O alcance às imagens fora da escola acompanhou o aumento do acesso às tecnologias digitais. Freire e Guimarães (2013) lembram que

isso não significa que essas crianças populares não estejam experimentando-se também com a linguagem da imagem. O problema é saber como é que elas estão reagindo, qual está sendo a sua leitura dessas imagens. Saber como elas estarão lendo

²⁹ Vide quadro de exemplos no Anexo 1.

essas imagens é fundamental para o uso desses meios dentro da escola (FREIRE e GUIMARÃES, 2013, s.p.).

Essa constatação enleva o desenvolvimento e domínio de habilidades ligadas à visualização, leitura, interpretação e compreensão de imagens bem como da fruição são essenciais aos bons consumidores, de modo geral, tanto de produtos, como de serviços, obras de arte e de notícias, uma vez que “a relação entre visualização e leitura está sempre no centro da discussão sobre representações gráficas” (RIBEIRO, 2016, p. 38).

Na escola, para além do uso dos livros didáticos e de literatura no suporte impresso, em que o foco recai sobre os textos verbais, e dos desenhos realizados pelas crianças, como atividade muito exercitada, a pedido dos professores. O que é sugerido é um trabalho sistemático com e para as imagens, especialmente, com a mediação das tecnologias digitais.

Um exemplo dessa percepção é a maneira como são direcionadas as leituras com o livro de literatura, de imagens em que a predominância da mensagem reside no visual e que são capazes de narrar uma história, se apoiando ou não, minimamente em textos verbais. Geralmente, as crianças que apresentam muitas dificuldades para criar ou usar as suas estratégias de leitura com os livros verbais, apoiam-se nessas obras visuais para que cumpram a atividade de “leitura” sem serem cobrados pela decodificação das palavras.

Mesmo que pareça natural “ver” imagens e decodificá-las, defender a sua naturalização é um equívoco, para Santaella (2012, p. 22-23) a leitura da imagem é uma aquisição, ela não é inata. Ler imagem é tão arbitrário como juntar signos e formar palavras. E Dondis (2007) acrescenta que “a visão é natural; criar e compreender mensagens visuais é natural até certo ponto, mas a eficácia, em ambos os níveis, só pode ser alcançada através do estudo” (DONDIS, 2007, p. 16).

Dondis (2007) ainda declara que

dentre todos os meios de comunicação humana, o visual é o único que não dispõe de um conjunto de normas e preceitos, de metodologia e de nem um único sistema com critérios definidos, tanto para a expressão quanto para o entendimento dos métodos visuais. Por que, exatamente quando o desejamos e dele tanto precisamos, o alfabetismo visual se torna tão esquivo? Não resta dúvida de que se torna imperativa uma nova abordagem que possa solucionar esse dilema (DONDIS, 2007, p. 18).

Nessa tendência, Rojo e Moura (2012)³⁰ criticam as ações de professores ao “usar por exemplo o vídeo ou um rap [...] como ilustração ou um momento de descanso ou distração ou relax na aula. Mas não como objeto de ensino de leitura e escrita” (ROJO; MOURA, 2012, 10min22seg).

Para a autora, não há dúvida de que tanto a imagem quanto a música e o vídeo são textos. Portanto, é preciso ensinar, aos estudantes, a ler a imagem, a música ou o design, pois, ao aprender a lê-los, os estudantes serão capazes de produzir assim como é direcionado o ensino para leitura e produção de textos escritos (ROJO; MOURA, 2012).

Diante das experiências resumidamente apresentadas, como é possível estabelecer expectativas de aprendizagem para a imagem, na escola, quando não há sistematização?

Obviamente que há pontuais trabalhos sistematizados feitos por educadores. No entanto, o ideal é que esse trabalho perpassasse todas as áreas e disciplinas, pois, como ficou evidente, o conteúdo visual está presente, na escola, assim como o conteúdo verbal.

O trabalho com imagem na escola, para efeito de desenvolvimento de habilidades específicas do campo visual, talvez não tenha uma sistematização curricular, porque a sociedade escolarizada considera o texto verbal como superior ao texto imagético.

De acordo com Souza e Ferreira (2019),

outro fator que pode ser preponderante para que o enlevo do ensino a partir de imagens tenha menor qualificação na escola, é o fato de acreditar que mediante tamanha oferta imagética, as crianças e jovens não precisam ser alfabetizados para este contato, acreditando-se na naturalização do contato com a imagem (SOUZA; FERREIRA, 2019, p. 153).

Ou ainda, o motivo por não se trabalhar a imagem na escola assim como se trabalham os textos verbais pode estar ligada a ausência de entendimento, por parte dos educadores, do que realmente se trata a imagem enquanto recurso comunicativo e da importância da imagem para a leitura de mundo.

O ensino para a imagem, com vistas à Educação para o olhar na escola, pode ser oferecido por meio de diversos recursos visuais, tanto para leitura quanto para apreciação e

30 Disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=IRFrh3z5T5w&t=1s> / Multiletramento I e <https://www.youtube.com/watch?v=uj4gNjksb88> / Multiletramentos II. Acesso em: 20 dez. 2018.

criação, como os desenhos, pinturas, esculturas, fotografia, cinema, TV, vídeo entre muitos outros.

Contudo, nesta pesquisa, a fotografia foi escolhida, porque permite que pessoas com poucas habilidades motoras para o desenho e pintura, por exemplo, possam criar, e as técnicas exigidas para a fotografia garantem o uso da estética para além de sua criação e consumo, e ainda exige a ética para a composição e disseminação.

Assim sendo, esta pesquisa buscou evidenciar a possibilidade desse trabalho para o desenvolvimento do olhar ético e estético das crianças, especialmente para o consumo, utilizando-se da imagem enquanto texto visual, mesmo que não haja um currículo sistematizado para tal. Em específico, da fotografia enquanto imagem digital, acessível pela produção, criação, edição e exibição, que pode ser uma das alternativas como meio e fim em busca da Educação para o olhar.

2.3.3 Imagem enquanto texto visual passível de ser lida

Os textos estão à serviço da comunicação, e a comunicação está a serviço da informação, que pode vir a se tornar conhecimento. Para tanto é preciso uma série de redimensionamentos e ligações entre o que se lê com o que se compreende, e com o que se pode fazer com o que é compreendido. Portanto, se tornar leitor é ter o poder de criar a comunicação.

Em torno do ato de ler, para cada gênero ou tipo de texto, há um leitor específico, que exige para tanto, a aquisição de capacidades e habilidades particulares e que podem ser adquiridas a partir do exercício com os diversos tipos e gêneros textuais (ROJO; MOURA, 2012; COSCARELLI, 2012; RIBEIRO; NOVAIS, 2102, SANTELLA, 2012).

A comunicação oral, verbal ou visual ocorre mediante a compreensão. Sendo assim, a compreensão é o propósito da leitura. A leitura consiste em um processo intencional e ativo que se desenvolve com o treino, mediante a criação de estratégias pelo leitor, a partir de suas experiências.

Assim concordam Freire e Guimarães (2013), no caso da leitura de imagens quando indicam que

o movimento das imagens, sua posição – que teria a ver com a sintaxe [...] com a semântica: isso demanda certa prática, uma certa convivência interpretativa, que é a leitura, afinal de contas, e que tem que ver, indiscutivelmente, com o treino, com a experiência, que é social e de classe. (FREIRE; GUIMARÃES, 2013, s.p.)

As estratégias são concebidas enquanto etapas conscientemente usadas pelo leitor para compreender a mensagem do texto. Anterior à criação de estratégias, as pessoas necessitam de um acesso a um repertório de vocabulário, para o texto verbal, e, de imagens, para os textos visuais, assim como, para a aquisição oral, dependem do exemplo da língua falada.

A compreensão é uma etapa superior à decodificação. Ela é uma habilidade independente da leitura, pois é possível compreender um texto ou imagem, mesmo sendo analfabeto, quando o texto é lido ou descrito por outra pessoa. No entanto, a decodificação é determinante ao domínio da fluência e repertório que auxiliam à compreensão.

Na escola, o domínio dos estudantes para a compreensão de textos é um componente essencial ao entendimento de todos os conteúdos. Na alfabetização, é útil ao estudante combinar diversas estratégias de leitura para se chegar à compreensão e os educadores precisam estimular essa compreensão, desde o início da escolaridade, a partir da oralidade. A compreensão é um passo importante para que os leitores consigam interferir e inferir nos textos de modo que também se tornem escritores/produtores capazes de criar para serem compreendidos.

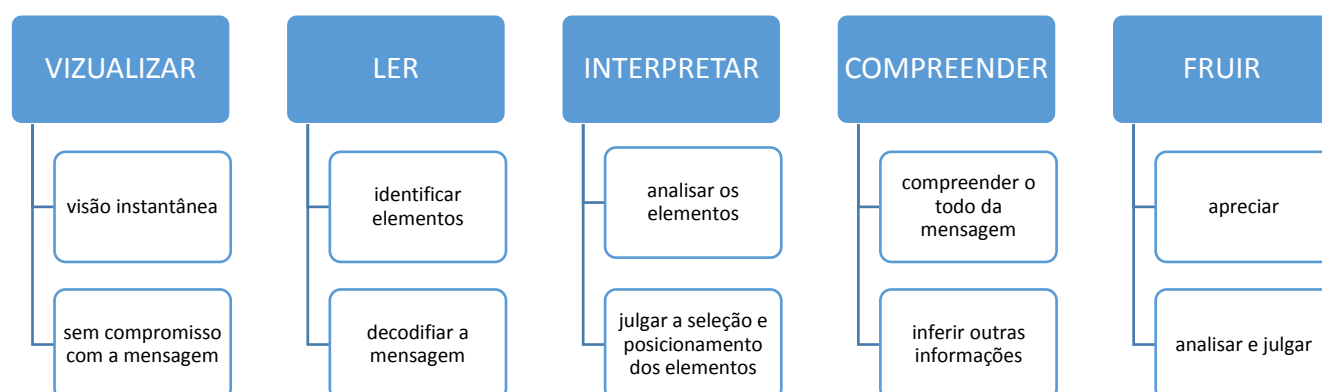
Visualizar uma imagem, perceber nela seus detalhes, o que está em primeiro plano, os elementos, identificar as mensagens explícitas e implícitas auxilia na compreensão do todo e pode ser interessante estratégia para crianças não alfabetizadas construírem suas estratégias de leitura para alcançarem o domínio da leitura verbal.

Defesa levantada por Freire e Guimarães (2013), quando afirmam

de que também a 'leitura' de um filme, por exemplo, ou de um programa de televisão, implica que as pessoas entendam de que maneira as imagens se relacionam; como é que se codifica uma mensagem de cinema [...] para se defender a ideia de que também a linguagem da imagem, da mesma maneira que a da palavra, implica o domínio de determinados códigos (FREIRE; GUIMARÃES, 2013, s.p.)

No plano hierárquico do consumo de imagens, é possível determinar que uma pessoa possa visualizar, ler, interpretar, compreender e fruir, e, em cada uma dessas etapas, empregar diferentes estratégias. Algumas dessas estratégias estão indicadas no quadro 4 a seguir.

Quadro 4 – Quadro comparativo de ações possíveis para se consumir imagem ou texto visual



Fonte: Própria autoria, 2020.

A visualização pode ser entendida como o ato banal de ver, “passar o olho”. Ela pode ser interrompida por uma ação imediata, como uma função automática dos olhos que miram algo sem se delongar no intento e, de repente, despertam para mirar algo diferente a partir do interesse e motivação. Ela é o ato mais comum entre usuários de redes sociais que consomem imagens e irrefletidamente determinam seus *likes* ou *deslikes*.

A visualização é arma poderosa do marketing que utiliza desse ato instantâneo para criar suas propagandas e imagens de produtos e serviços, de maneira que as pessoas olhem e rapidamente se identifiquem, a partir da imagem propositalmente montada com o desejo de consumo, sem investir tempo para analisar a necessidade de aquisição.

Para a capacidade de leitura, o indivíduo investe mais tempo do que investiria na visualização, e se permite atentar para a mensagem aos poucos, de maneira que se atenha a cada parte, para juntas, formar um todo. O leitor de imagem é menos mecânico que o visualizador, contudo, se ele não avança rumo à interpretação, ainda não cumpriu sua missão frente à imagem ou ao texto visual.

Embora a leitura seja a capacidade prévia para a interpretação ou a compreensão, ela, em si, é limitada. É como se uma criança que está aprendendo a ler, lesse silabicamente um texto, e, ao final, não fosse capaz de responder uma pergunta simples a respeito de seu conteúdo. A leitura em si decodifica o código, demonstra que o reconhece, mas não o apreende.

A interpretação e a compreensão das imagens e de textos imagéticos requerem do leitor mais tempo de exploração e habilidades visuais antes treinadas. Nesse intento, ele decodifica

para interpretar e compreender, analisa e julga. E nesse sentido é capaz de fazer escolhas, porque compreendeu a mensagem e as intenções de quem o produziu.

A partir desse momento, o leitor de imagens e de textos visuais que interpreta e compreende escolhe fruir ou não o produto imagético. Ele ainda possui ferramentas visuais para criar suas próprias imagens com refletido senso de seleção para os elementos que devem compor sua produção e dos objetivos comunicacionais deles em direção ao leitor/consumidor do texto visual, alvo.

A fruição está intimamente ligada aos produtos imagéticos artísticos. Essa capacidade de consumir imagens constitui em um tipo de leitura estética comum para as pinturas, esculturas, fotografias e outras imagens.

Segundo Pietroforte (2007)

ao lado da fruição estética, em que o texto fotográfico apresenta-se aos olhos para admiração, vamos propor uma leitura semiótica desse nu. Fluir quer dizer desfrutar, gozar, mas também quer dizer utilizar. Desfrutar e gozar apontam para admiração estética em que basta olhar para o acima e deixar se levar pelo prazer que ele proporciona. No entanto, paralelamente as impressões sensíveis da admiração, pode-se fluir desse nu no sentido de utilizá-lo em uma análise semiótica, que pretende longe de sobrepor-se a primeira fruição, complexifica lá e demonstrar o quanto o inteligível é capaz de orientá-la (PIETROFORTE, 2007, p. 24).

Santaella (2012) indica e identifica que as imagens são compostas por modalidades a partir dos elementos combinados: cores, luzes, contornos, texturas, temperatura entre outros, o que confere às imagens um produto composicional. Produto que foi pensado a partir de um modelo de composição e combinação dos elementos de modo a garantir a comunicação desejada (SANTAELLA, 2012, p. 49).

Dessa maneira, a autora alerta que assim como para os tipos e gêneros textuais

há, assim, o leitor da imagem no desenho, na pintura, na gravura e na fotografia. Há o leitor de jornal, revistas. Há o leitor de gráficos, mapas, sistemas de notações. Há o leitor da cidade, leitor da miríade de signos, símbolos e sinais em que converteu a cidade moderna, uma verdadeira floresta de signos. Há o leitor-espectador da imagem em movimento, no cinema, na televisão e vídeo (SANTAELLA, 2012, p. 11).

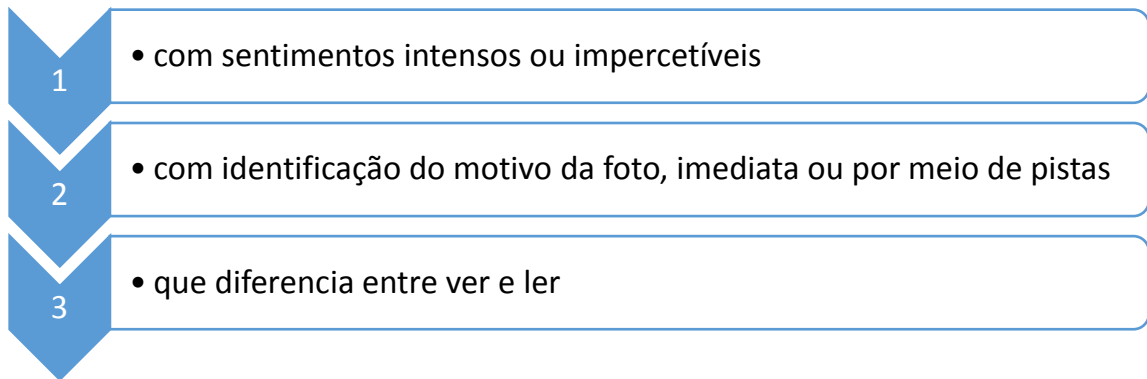
No caso da fotografia é preciso compreendê-la antes de tudo como uma imagem carregada de intenção comunicativa que presume um leitor atento. De acordo com Santaella (2012),

é costume chamar a fotografia, o cinema, a televisão e o vídeo de “imagens técnicas”. Prefiro chamá-las de “imagens tecnológicas”. Por quê? Pelo fato de que a feitura manual de qualquer imagem, e grande parte do fazer humano, sempre implica uma técnica. Em palavras simples, a técnica é um saber fazer, de acordo com passo que se integram uns aos outros até a compleição de um todo, já a tecnologia se dá quando

uma máquina integra uma técnica no seu processo provocando sua automatização (SANTAELLA, 2012, p. 70).

A concepção da fotografia enquanto imagem tecnológica permite indicar que por detrás da máquina há um criador que pensa sua produção para um determinado leitor, que atua, segundo Santaella (2012), em três níveis de apreensão.

Figura 7 – Níveis de apreensão na fotografia



Fonte: Santaella, 2012, p. 79-80.

O leitor de fotografias primeiro aprecia a imagem, considerando o importante potencial emocional que ela produz. Em seguida, esse leitor busca pistas para se identificar os motivos da imagem, na tentativa de identificar traços semelhantes à vida real para, enfim, distanciando-se dela poder lê-la como quem lê uma história.

Santaella (2012) afiança que

ler uma foto é lançar um olhar atento àquilo que constitui como linguagem visual, com as especificidades que lhe são próprias. Significa fazer do olhar uma espécie de máquina de sentir e conhecer. Assim, uma vez diante da fotografia, trata-se de buscar a unidade melódica de suas luzes, linhas e direções, suas escalas e volumes, seus eixos e suas sombras, enfim, contemplar a atmosfera que ela oferta ao olhar, pois a significação imanente dos motivos e temas fotografados é inseparável do arranjo singular que o fotógrafo escolheu apresentar.

[...] valores temporais e opções espaciais podem ser tomados como guias para a leitura da imagem fotográfica. O espaço é tanto interno quanto externo (SANTAELLA, 2012, p. 79-80).

Portanto, para que as pessoas visualizem, leiam, interpretem, compreendam e fruam imagens, elas precisam colocar em uso suas estratégias de leitura, de modo que possam observar as partes que formam a imagem para apreender o todo, e a partir dessas habilidades possam ter

o poder de analisar, criticar, refletir e escolher para, então, criar, consumir e disseminar. Nesse sentido, para a formação desse leitor de imagens, a educação escolar tem função primordial.

2.3.4 Porque se deve ensinar leitura de imagem na escola

Desde bebê, as pessoas estão rodeadas por imagens por meio da visão. Por intermédio desse sentido, elas são incitadas a estabelecer uma comunicação com quem as rodeia ao ler e interpretar as várias feições de rostos, e, ainda sem a fala e domínio da língua, compreendem a entonação da voz que as convida a comunicar.

Ainda na infância, a leitura de imagem precede a leitura das palavras, e é a âncora que permite caminhar rumo à leitura de mundo (FREIRE, 1996). Seria ideal que a escola se ocupasse dessa educação para o olhar, utilizando-se das diversas linguagens simbólicas que permeiam a leitura de imagem, símbolos, comportamentos, obras de arte dentre tantas outras linguagens. Uma vez que, segundo Carvalho “o visual é um modo semiótico, a imagem estática ou em movimento é capaz de construir sentido da mesma forma que um texto verbal” (CARVALHO, 2019, 3min05seg).

Haja vista o papel que as imagens desempenham na comunicação humana e seu constante emprego, em diversas situações comunicacionais, inclusive entre as crianças, dentro e fora da escola. Ao desconsiderar os textos que circulam fora da dela, a escola não prioriza a cultura que envolve seus estudantes, e, por conseguinte, a cultura digital em que boa parte das pessoas estão entremeadas, no cenário do comércio, dos serviços, do lazer ou da Educação.

Assim como corrobora Souza e Ferreira (2019) ao afirmarem que o

fato é que houve uma mudança discursiva no modo como percebemos o mundo e nos apropriamos do conhecimento, em função das tecnologias e da informação. A escola enquanto espaço imutável desse discurso se torna campo infértil de ideias, perpetuando um ensino bancário e acrítico (SOUZA; FERREIRA, 2019, p.155).

Nas práticas sociais comunicativas, sejam elas em espaços educativos ou não, exprime-se não apenas por meio de palavras, mas também a partir de sinais, gestos e imagens, entre tantos outros recursos semióticos. Assim, desenha-se a comunicação como um evento multimodal que agrupa múltiplos modos e recursos semióticos, independente do meio pela qual ela se realize – oral ou escrito, impresso ou digital.

E, dessa maneira, Dudeney (2016) alerta que

num mundo de telas, deixamos de confiar apenas na linguagem para carregar o peso de nossa comunicação (na imagem). Elementos visuais assumiram maior proeminência cultural em décadas recentes, conseqüentemente, há um foco mais

duradouro no “letramento visual” em pesquisas de letramento. Atualmente, tal letramento se tornou ainda mais vital, na medida em que os usuários são confrontados com uma proliferação de exibições pictóricas de informações *online*, que vai de nuvem de *tags* e dos resultados de pesquisa visual às histórias visuais, visualização de dados e infográficos (DUDENEY *et al.*, 2016, p. 27).

Esse exercício não é tarefa exclusiva da disciplina de Arte e não precisa se ater somente ao papel e impressos, podendo ser conduzida por outros caminhos e por outros meios, inclusive os digitais. Uma vez que “a leitura de representações visuais é fundamental não apenas para a obtenção de informações, mas também para que decisões mais conscientes possam ser tomadas”, do consumo à escolha de governantes (RIBEIRO, 2016, p. 45).

Ribeiro (2016) comprova essa observação ao destacar que

a escolha do leiaute, das cores, da hierarquia das informações desenha uma página e um discurso. As análises de Kress e Van Leeuwen sobre capas de jornal (1998) ajudam a construir uma leitura das informações dadas e novas, idealizadas e factuais. Outras abordagens podem ser somadas a essa, ao revelarem discursos de objetos de leitura que, aparentemente, operam sobre a ideia da imparcialidade ou do espelhamento simples da realidade (RIBEIRO, 2016, p. 34).

Barbosa (1998) chama a atenção para a prática que ela denomina de “alfabetização para a leitura de imagem” (BARBOSA, 1998, p. 138) que “através da educação formal tornaria consciente toda a aprendizagem, alimentando a capacidade de reflexão do estudante” (BARBOSA, 1998, p. 138).

Uma decisão irreflexiva do olhar, que está em condições acomodadas pela falta de exercício, torna ideal uma disrupção que permita sua ampliação. Nesse sentido, Ribeiro (2016) propôs atividades com estudantes adolescentes a partir da perspectiva da multimodalidade, e as descreveu em um livro.

Em uma das tarefas, indicadas em sua obra, com a indicação de criar gráficos ou desenhos que representassem uma determinada situação, a autora destaca as produções de cada dupla ou de estudantes, e o que sobressai em termos pictóricos é o do estudante João. Sua retextualização “envolvendo personagens que não estão explicitados no texto-fonte, assim como uma noite estrelada de criação dele” (RIBEIRO, 2016, p.86), representa um desvio ao objetivo da tarefa. E dessa maneira, é possível concluir que “os estudantes, no entanto, a despeito de estarem no final de sua formação básica, não conseguiram encontrar esta representação com propriedade” (RIBEIRO, 2016, p. 89).

A educação que rompe com os padrões visuais precisa privilegiar a criação como meio à educação para o olhar, que de outro modo se torna viciado e pacificado. Han (2019a) adverte que caso contrário, ao privilegiar a visualização do que já está posto, desconsiderando o

processo de criação como sendo de maior valia em relação à instantaneidade do produto, “o sujeito narcísico de hoje percebe tudo apenas ainda nas sombras de seu *self* (fotografia de si mesmo). É incapaz de ver o outro em sua outriedade” (HAN, 2019a, p. 93).

Um tipo de aprendizagem que se faz muito necessária num contexto midiático e imagético, em que *memes*, vídeos e fotos que, em alguns casos, passam por tratamento ou edição digital, são capazes de conduzir às pessoas às crenças e ações impensadas, fazendo, inclusive, que se divulgue, como verdades, recortes de uma realidade, manipulada em favor de alguém.

Sendo assim, parece fazer sentido a necessidade de um olhar cuidadoso em relação ao ensino elencado à visualização, leitura, interpretação, compreensão, fruição e criação de imagens, com vistas à descentralização do texto verbal, especialmente quando os textos verbais não são acessíveis a alguns públicos.

Santaella (2012) indica que

no contexto institucional da escola, alfabetização visual significa desenvolver sistematicamente as habilidades envolvidas na leitura de imagens, de modo a levar ao compartilhamento de significados atribuídos a um corpo comum de informações... as escolas costumam negligenciar a alfabetização visual de seus educandos. Entretanto, desde a invenção da fotografia, depois seguida de uma série de meios imagéticos – cinema, televisão, vídeo –, e agora em plena efervescência dos meios digitais, com suas variadas interfaces – computadores, *desktops*, iPhones, iPads –, o ser humano está rodeado de imagens por todos os lados, em cada canto e minuto do seu cotidiano (SANTAELLA, 2012, p. 13).

A devida seriedade dada ao ensino de imagens com a prerrogativa pelo meio digital incide na exigência de uma Educação para todos e dos direitos de aprendizagem com a inclusão de pessoas com deficiências em salas de aula comuns. É preciso repensar métodos que contribuam para a participação dessas pessoas no processo de ensino e aprendizagem, que, em muito, é baseado na leitura linear de textos verbais e da escrita manuscrita, assim como ocorre com os demais estudantes sem deficiência.

A opção por trabalhar com imagens em sala de aula, impressas ou digitais, estáticas ou em movimento, planas, bi ou tridimensionais, audiodescritas, legendadas ou com som pode auxiliar na acessibilidade das pessoas com deficiências aos conteúdos e garantir sua participação no processo, assim como para os demais.

Como é possível trabalhar na escola com várias imagens é preciso evidenciar a escolha do recorte para a fotografia, neste trabalho, e não para o desenho, por exemplo. É comum, na escola, tarefas ligadas ao desenho, principalmente na infância, contudo, compreende-se a necessidade de expandir a produção e consumo imagético. Sendo uma proposta para ambientes

digitais, a fotografia se apresentou como uma alternativa alcançável de uso e produção, que extrapola lápis e papel.

No caso da fotografia, a técnica utilizada exige conhecimento específico, mesmo embora, com a dinamicidade atual dos cliques, muitas pessoas entendam que para fotografar basta pressionar um ponto na tela. A fotografia exige certa complexidade de conhecimento e habilidades, que iniciam na escolha do enquadramento, do motivo da captura, e ainda inclui a saber os elementos que compõem a fotografia e o uso da máquina ou do *smartphone*, seja para as configurações, compartilhamento ou edição.

Contrapondo a linearidade confortável, a disrupção do papel para a tela, do desenho para a fotografia pode ser penosa, mas construtiva. Corroborando, Han (2019a) indica que

não se pode ver o outro sem se expor a um ferimento. [...]

A vista expõe-se totalmente ao que penetra na zona desconhecida do meu eu. Aprender a ver é, portanto, uma coisa totalmente diversa de um procedimento ativo, consciente. É, ao contrário, um deixar-acontecer ou se expor a um acontecer (HAN, 2019a, p. 52).

Portanto, caminhar com este estudo a partir da fotografia como mote para a leitura e criação de imagem pode ampliar o olhar por meio dos outros sentidos e também, para outros saberes a partir do ensino e da aprendizagem das técnicas requeridas e das experiências compartilhadas.

2.3.5 A fotografia como potencializadora do olhar ético e estético na infância

A fotografia, para alguns, é compreendida enquanto linguagem, para outros, como expressão artística ou posta como recorte de uma realidade capturada, como documento histórico e jornalístico a serviço do entretenimento, da propaganda e consumo ou da memória.

Ela ainda possui a função de ilustração ou dado científico, que pode ser um instrumento interessante na coleta de dados de pesquisas qualitativas, uma vez que “dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 183), compõe também um tipo de imagem.

No sentido literal, a palavra fotografar significa “desenhar com a luz” ou enquanto termo técnico é a “fixação de uma imagem em uma superfície fotossensível” (NETO, 2012, p. 50),

segundo Neto, se for impressa. Poeticamente, para o aclamado fotógrafo Sebastião Salgado, “a fotografia é minha escrita. Eu escrevo com imagens” (SALGADO, 2014)³¹.

Santaella (2012) recomenda que

sua produção depende de técnicas ópticas de formação da imagem a partir de uma emissão luminosa. A imagem é assim um registro de um fragmento do mundo visível [...] resultante do impacto dos raios luminosos emitidos pelo objeto fotografado ao passar pela objetiva.

Embora o processo físico (a tecnologia) de produção da imagem por meio de câmeras analógicas, o resultado de ambos são fotos, ou seja, registros da luz refletida de fragmentos do mundo visível (SANTAELLA, 2012, p. 75).

Contudo, para esta pesquisa, a conceituação não é tão relevante quanto o processo pelo qual uma criança passa e pensa em fotografar, como também o resultado que a imagem capturada imprime nas pessoas, ligadas à memória e ao Olhar.

Parafrazeando o fotógrafo e documentarista [João Roberto Ripper](#) (2013)³², que iniciou sua carreira, aprendendo a fotografar, com pessoas mais velhas, e percebeu que tem aprendido muito com pessoas mais novas. Para ele, a fotografia é capaz de romper com estereótipos e dar visibilidade a sujeitos e seus feitos, seus sonhos, além de gerar novas histórias e acrescenta-se, resgatar também, porque “documentar é aprender sobre tudo”, e tanto fotografar como vislumbrar-se com o produto fotografado é aprender a olhar para si e para o outro, para dentro e para fora, como direito humano à criação e à comunicação.

Propor um trabalho de fotografia com crianças é uma tarefa que requer perspicácia, pois as crianças são altamente excitadas e apresentam irritabilidade para a espera que a fotografia exige. A maioria dos trabalhos visa o público jovem em detrimento ao infantil. Essa escolha se deve há vários fatores como:

- ainda não dominam os letramentos visual/digital;
- o acesso a equipamentos, que são caros e com riscos de danos;
- não terem completado a alfabetização, o que dificulta a operacionalidade técnica, entre outros.

31 SALGADO, Sebastião. No Olhar.TV: Sebastião Salgado (Episódio 01 – Temporada 01). Entrevista. 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=MDWiqU_bXfQ. Acesso em: 31 mar. 2017.

32 Idealizador da Escola de Fotógrafos Populares Imagens do Povo, na Favela da Maré no Rio de Janeiro. Disponível em: <https://goo.gl/x97wlU>. Acesso em: 31 mar. 2017.

Contudo, há fatores desencadeadores que motivam a realização de fotografias com as crianças, como a curiosidade, a criatividade, a surpresa diante do que é novidade, e, principalmente, o sentimento de importância frente a utilização de equipamentos não usuais do dia a dia e da permissão para criar e escolher o que fazer em contraponto ao consumo de produções que chegam prontas e, geralmente, são produzidas por adultos que tentam pensar do ponto de vista da infância.

No desenvolvimento do Projeto de Ensino com fotografia, pensou-se na possibilidade de se trabalhar exclusivamente com equipamentos de fotografia, mas visto a facilidade em manusear os *smartphones*, a opção pelo uso do equipamento ficou a cargo da escolha e disponibilidade da família em acordo com a criança.

Como indivíduos curiosos, as crianças querem testar as possibilidades dos diversos recursos apresentados pelos equipamentos. E permitir essa opção é garantir que as escolhas das crianças estejam engajadas em desafios e na criatividade diante das possibilidades de fazer fotos com responsabilidade.

Esse tipo de tarefa para esse tipo de produto exige muitas habilidades dos envolvidos (crianças e adultos) da técnica ao manuseio dos equipamentos, passando pelas escolhas. Com as inúmeras possibilidades que os artefatos tecnológicos apresentam hoje, devido à facilidade de acesso e manuseio, produzir fotografia com crianças é ir além da mera expectativa ou do click automatizado, é atentar para a realidade delas e para a necessidade ética e estética da criação e uso da imagem.

Em consonância, Santaella (2012) adverte que

o fotógrafo já foi associado à figura do caçador por muitos estudiosos da fotografia. De fato, essa é uma das principais capacidades que caracterizam o fotógrafo, aquele que lança ao mundo um olhar discriminatório, buscando flagrar e capturar um instante que, no correr da vida, esteja carregado de algum sentido. Atrás do visor de uma câmera, está um sujeito que maneja essa prótese óptica mais com os olhos do que com as mãos.

Por isso mesmo, o ato de fotografar cria uma coreografia própria e se faz acompanhar de certa solenidade: as paradas, as hesitações, os movimentos de escolha, as tomadas de decisão. Seleção de enquadramentos, de pontos de vista, de proximidade e afastamento, de ângulos constitui o âmago do ato fotográfico (SANTAELLA, 2102, p. 75).

Diante do resultado desse exercício, as produções fotográficas precisam ter espaço para divulgação e apreciação. Para que os resultados do projeto não se percam com o passar do tempo e para que haja alcance de pessoas envolvidas na dinâmica educativa, optou-se por criar um mural virtual para nele postar as fotos e outros textos produzidos pelas crianças.

Além de fugir do trivial uso do papel, exercitar com as crianças o uso dos equipamentos e das técnicas para se fotografar, inclui parte do exercício para o olhar, a partir da espera, das tentativas e da possibilidade de tentar outras vezes, e, no caso da fotografia, a técnica utilizada que exige conhecimentos específicos para captar e compor.

Compreendendo segundo Santaella (2012) que

techné refere-se à habilidade, à arte de produzir, no sentido de método exigido para a produção de um artefato, de um objeto, ou seja, o saber fazer. Para os gregos, a *techné* significava não apenas as atividades e competências do artesão, mas também as artes da mente e as belas-artes. Por isso, estava indissociavelmente ligada à *poiésis*, essência do agir, o fazer como criação, dar forma, aquilo que dá sentido ao fazer, ou seja, o sentido último da *techné* que é transfigurada pela *poiésis* [...] é forma de criação e forma de conhecimento.

[...] A tecnologia envolve um dispositivo, aparelho ou máquina que é capaz de encarnar, fora do corpo humano, um saber técnico, um conhecimento científico acerca de habilidades técnicas específicas...no campo da imagem isso começou com a fotografia e foi se sofisticando cada vez mais no decorrer do século XX (SANTAELLA, 2012, p. 70-71).

A técnica empregada para fotografar determina o resultado, o produto a ser apreciado pelo leitor/consumidor. A fotografia no foco do desenvolvimento deste trabalho é compreendida também como uma linguagem que apresenta quatro princípios descritos, a seguir, de acordo com Santaella (2012):

Figura 8 – Princípios da fotografia enquanto linguagem



Fonte: Quadro e fotos de própria autoria (2019-2020) com base nos princípios apresentados por Santaella, 2012, p. 77.

Os princípios que norteiam a fotografia agregam a ela todo o potencial comunicativo, criativo e de interesse ao desenvolvimento do letramento visual a partir de sua criação e exploração, por crianças, neste trabalho. Seu potencial está acima da criação ingênua de uma imagem. O próprio ato de fotografar, em si, é um ato que exige reflexão e responsabilidade de escolhas para se chegar a um resultado, implicando em afirmar que o processo é o que importa, pois ele é carregado de possibilidades.

No mesmo sentido, de acordo com Ribeiro (2016), “imagem e palavra são modalidades expressivas, mas são também plenas de possibilidades, em si” (RIBEIRO, 2016, p. 114-115). É possível selecionar modos que vão compor uma mensagem escrita da mesma maneira que o fazemos com a imagem.

Como exemplo, Ribeiro (2016) indica que

a mesma foto – imagem – pode ser apresentada em cores, fortes, em sépia, em preto e branco, em tons frios, em cores exageradas, qualquer editor de imagem pode dar estas opções, nos dias de hoje, afinal, é o que milhares de pessoas fazem em um aplicativo mundialmente famoso, o Instagram, com seus filtros e enquadramentos. O

que se deseja expressar quando se escolhe um filtro para uma foto? Que emoções e sensações ela despertará? (RIBEIRO, 2016, p. 115).

Embora, para esta pesquisa, a edição e o tratamento pós-fotográficos não estejam incluídos no Projeto e nas atividades com as crianças, a escolha e utilização das possibilidades de fotografia a partir do uso da câmera fotográfica e das escolhas de composição em si já determinam uma prática voltada para o exercício do olhar e, conseqüentemente, desenvolvimento do letramento visual.

A partir desse exercício, segundo Kress (2003, p. 115) o poder semiótico das pessoas é ampliado, pois com acesso aos variados recursos, elas escolhem como, quando e de que maneira querem se expressar. A ampliação do olhar engrandece o poder de escolha, especialmente ao considerar que a partir do uso das ferramentas digitais os usuários deixam de ser expectadores e consumidores para assumir um comportamento prossumidor, que se define pela atitude do usuário que produz e consome.

Considerando que “a fotografia é a mãe das imagens tecnológicas” (SANTAELLA, 2012, p. 72) e diante de todo esse potencial, a fotografia enquanto linguagem é capaz de promover, na escola, com as crianças uma Educação para o olhar, com vistas à criação, consumo e disseminação de imagens a partir da ética e com estética.

Conclui-se que o emprego ampliado e diversificado das tecnologias, inclusive das tecnologias digitais, como mediadoras do processo de ensino e de aprendizagem para as crianças, englobando também o contexto escolar, com vistas ao aprimoramento dos letramentos, na perspectiva da multimodalidade, configura oportunidades de desenvolver ou aperfeiçoar habilidades e capacidades, das crianças.

Assume-se a concepção de que é ideal oportunizar às crianças, experiências diversas, em busca do desenvolvimento ou aprimoramento de habilidades distintas, para o uso comunicacional. O capítulo a seguir transcorrerá sobre o percurso metodológico desenvolvido para essa investigação bem como dos meios utilizados para proporcionar às crianças, experiências imagéticas com o fim de alcançar os objetivos propostos inicialmente.

É importante esclarecer que devido aos riscos de contaminação pelo vírus SARS-Cov-2, causador da COVID-19, e a imposição pelo distanciamento físico, como forma de prevenção, a pesquisa empírica ocorreu à distância, mediada pelas tecnologias. E desta forma, as crianças, sujeito principal da investigação, foram acompanhadas por adultos, em casa, que tutoraram a participação e a realização das atividades propostas às crianças.

Esse acompanhamento foi fundamental, em função das demandas específicas, para o uso das tecnologias e da internet, atividades totalmente desconhecidas pelas crianças. Bem como em função da modalidade, à distância, que não possibilitou a orientação direta da pesquisadora, como ocorreria na modalidade presencial.

Do contato inicial com as crianças para a participação (divulgação no site e mídias sociais da escola), do processo (encontros virtuais pelo *Google Meet*, interações pelo *WhatsApp*, uso de repositório, pelo *Google Classroom* e do mural virtual para as produções, com o *Padlet*) até a avaliação que foi disponibilizada por meio de formulário do *Google Forms*. Todos os procedimentos ocorreram à distância, mediados pelas tecnologias.

Para melhor compreensão desse capítulo, ele foi organizado e será apresentado em 5 (cinco) tópicos.

3.1 Abordagem e tipologia da pesquisa

A coleta de dados ocorreu por meio da elaboração e implementação de um Projeto de Ensino³³, que previu a execução de uma Oficina de Criação de Fotos com Crianças, composta por 17 (dezessete) encontros, sendo 11 (onze) síncronos e 6 (seis) assíncronos.

Com base no objeto de estudo e na busca por sua compreensão, essa investigação se propôs a desenvolver uma pesquisa de abordagem **qualitativa**, geralmente escolhida para investigar um problema na educação.

Assim sendo, essa investigação pretendeu pesquisar as criações, análises e interpretações de crianças, entre 6 (seis) e 8 (oito) anos de idade com relação à visualização, leitura, interpretação, fruição e criação de imagens, com foco na produção de fotografias e de suas narrativas em torno das produções.

³³ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1fmDeo9fX9pOjtSno6Llx5X9CjumVWpcX/view?usp=sharing>

Segundo Bogdan e Biklen (1994), esse tipo de abordagem apresenta algumas características próprias, descritas no quadro a seguir, que se farão presentes nesta investigação:

Quadro 5 – Características da Abordagem Qualitativa

	<i>Características</i>	<i>O que se espera do investigador</i>
1	Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.	Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser mais bem compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.
2	A investigação qualitativa é descritiva. Os dados se apresentam em forma de palavras ou imagens e não de números.	A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.
3	Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.	Esse tipo de estudo foca-se no modo como as definições se formam e se desenvolvem.
4	Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. As abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.	O processo de análise é visto como um funil, o investigador qualitativo utiliza do estudo para perceber quais são as questões mais relevantes.
5	O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso desse tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.	Os investigadores qualitativos fazem questão em se certificarem de que estão a apreender as diferentes perspectivas adequadamente.

Fonte: Própria autoria, baseada nos estudos de Bogdan e Biklen, 1994, p. 47-51.

A abordagem qualitativa é expressa nesta investigação, elencando as características indicadas acima. E ainda serão considerados os diferentes pontos de vista e comportamentos

dos pesquisados, dentro do contexto de vida e cultura educacional. Assim sendo, na coleta e na análise dos dados o processo é o **indutivo**.

O método escolhido é o **dialético** ao considerar que a pesquisa buscará “uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade” (GIL, 2008. p. 14) em que os fatos sociais são observados levando-se em consideração todo o contexto estudado, cultural, político e organizacional, descartando procedimentos estatísticos.

Este trabalho adotou o tipo de pesquisa **exploratória e descritiva**, porque descreveu o comportamento de uma determinada população (crianças de 6 a 8 anos de idade, na escola) ou fenômeno (aprimoramento do letramento visual) (CHIZZOTTI, 2006).

Os instrumentos utilizados na busca pela validação da prática aliada à teoria estudada foram levantados com base em teses, artigos científicos e livros, impressos ou digitais, que foram usados como aporte teórico necessário à compreensão da realidade estudada a partir de estudos já realizados e no que tange à construção ou consulta de conceitos.

A utilização dos instrumentos de coleta de dados como a **Observação**, a conversa por meio do **Grupo Focal** com as crianças e o **Questionário de avaliação**, indicam a adoção da **triangulação de dados**, conferindo rigor ao processo científico. Uma vez que a “combinação de metodologias diferentes para analisar o mesmo fenômeno, de modo a consolidar a construção de teorias sociais” (ZAPPELLINI; FEUERSCHÜTTE, 2015, p. 243) visa “conferir significado às ... conclusões [de] ... um estudo de caso” (ZAPPELLINI; FEUERSCHÜTTE, 2015, p. 244).

Na organização da metodologia dessa natureza de pesquisa foi necessário montar um ciclo orientador da investigação em busca da solução do problema: com a identificação dele, o planejamento de uma solução, sua implementação, monitoramento e a avaliação de sua eficácia. Sendo que nesta avaliação se encaixa a análise das práticas e dos resultados alcançados (TRIPP, 2005, p. 446).

Como estratégia de investigação, este estudo qualitativo baseou-se na estratégia de um Estudo de Caso. Essa estratégia é explicada e sua adoção é justificada no item a seguir.

3.1.1 Estudo de Caso

O presente estudo será norteado a partir de um Estudo de Caso, como estratégia formal de pesquisa, que, segundo Yin (2005, p. 33), compreende o planejamento, as técnicas de coleta de dados e a análise específicos dessa estratégia, que correrá em meio à execução de um Projeto de Ensino de Fotografia para crianças que estudam em uma escola pública de Belo Horizonte.

A justificativa para a escolha dessa estratégia se deve ao fato de que a questão levantada pretende responder a como as crianças se comportam e aprendem a partir das práticas analíticas e criativas que envolvem a leitura e criação de imagens.

Geralmente, os estudos de caso, representam a tática possível de responder questões dos tipos ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da “vida real” e ainda por que essas questões “são mais explanatórias” (YIN, 2005, p. 19), pois possuem objetivos diferentes da observação ou constatação das “meras repetições ou incidências” (YIN, 2005, p. 25), pois permite experimentar variadas artificios.

O estudo de caso qualitativo é uma abordagem de pesquisa que facilita a exploração de um fenômeno em seu contexto, usando uma variedade de fontes de dados. O ‘caso’ é explorado por uma lente, que permite a análise de múltiplas facetas do fenômeno a serem reveladas e compreendidas.

Ainda segundo Yin (2005), “a opção pelo estudo de caso se deve à possibilidade de examinar acontecimentos contemporâneos, que resultam em comportamentos não manipuláveis, evidenciados no contexto da vida real especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2005, p. 26 e 32), fora de um laboratório controlado.

Para a idealização do Estudo de caso foi planejado e implementado um Projeto de Ensino, com tarefas a serem realizadas e os objetivos a serem alcançados em cada uma delas. Essas tarefas incidiram na análise dos dados coletados, levando-se em consideração a relação entre pesquisador e pesquisados, e pesquisados e conhecimentos.

Outros fatores necessários tanto ao investigador quanto ao estudo são as possibilidades de “adaptatividade e flexibilidade”, requisitos importantes para quem escolhe trabalhar com Estudo de caso, pois seu material humano é o comportamento, objeto não controlável, e que em meio às observações e ou intervenções e interações podem desembocar em novas questões ou em novos casos (YIN, 2005, p. 85).

Para tanto, o Estudo de caso, seguiu um protocolo de pesquisa. Yin (2005) indica que a utilização de vários instrumentos e situações de coletas de dados combinados podem fornecer qualidade ao intento. Como entrevistas, observações diretas e participantes, e a utilização de artefatos físicos para o registro como fotografias, gravação de áudios ou vídeos.

A partir dessa estratégia adotada, será descrito a seguir, os instrumentos metodológicos utilizados para a coleta de dados.

3.2 Instrumentos metodológicos para coleta de dados

Neste item, destacamos quais são as contribuições da **observação**, da conversa por meio de um **Grupo Focal** e do **Questionário de avaliação** (Apêndice C), como instrumentos de coleta de dados e a pertinência deles no presente estudo.

3.2.1 Observação

A observação como instrumento de pesquisa foi utilizada com vistas a explorar e sistematizar os conhecimentos do cotidiano investigado, sendo possível apreendê-los diretamente, dignificando o potencial subjetivo desta investigação social. Entre outras coisas, ela ainda permite, no Estudo de Caso, colher dados empíricos espontâneos e qualitativos que interessam aos objetivos da pesquisa. Além de permitir perceber os comportamentos naturais das pessoas pesquisadas diante do tema proposto.

A técnica adotada neste trabalho foi a observação participante ou ativa, porque ela não ocorreu de maneira espontânea, como a observação simples. A pesquisadora faz parte da comunidade investigada, do qual o grupo de crianças está inserido.

Na situação específica desta pesquisa, a observação ocorreu mediada pelas tecnologias e à distância: ao visualizar os vídeos enviados pelas crianças, narrando suas escolhas para a produção de fotografar e por meio da participação delas nos Encontros, no Grupo focal.

De acordo com Kluckhohn (1946), a utilização da observação, enquanto técnica, visa conhecer a maneira como as pessoas se comportam, avaliam, analisam, usam, criam e disseminam as imagens, em especial a fotografia. A vantagem dessa escolha, está na possibilidade de captar as palavras de esclarecimento que acompanham o comportamento observado: comunicação verbal, não-verbal e corporal (KLUCKHOHN, 1946).

As observações foram acompanhadas por registros, de áudio, vídeo e fotos, que compuseram a descrição da coleta de dados.

3.2.2 Grupo Focal

Em conjunto à observação, outro procedimento escolhido para coletar informações foi o Grupo focal (GF), assim denominado por ser uma técnica de coleta de dados que reúne

pessoas que apresentam características comuns, nesse caso, crianças, estudantes de uma mesma escola pública, com idades entre 6 (seis) a 8 (oito) anos de idade e que possuem alguma familiaridade com o tema, objeto de pesquisa (leitura de imagem).

A organização para as ocorrências dos GF foi idealizada para ocorrer durante os Encontros, da execução da Oficina, do Projeto de Ensino. Esses encontros ocorreram na modalidade à distância, divididos em momentos síncronos (por teleconferências pelo *Google Meet*) e assíncronos (por meio da interação no *Google Classroom*, *WhatsApp* e *Padlet*).

O GF foi escolhido porque permite colher dados das crianças participantes por meio de suas narrativas, sem que haja a necessidade de realizar entrevistas individuais, estratégia que pode causar constrangimento e não permite a interação. E ainda, fazer uso do GF em detrimento ao uso de questionários se deveu ao fato da necessidade de escrita e leitura para os respondentes, que ainda não dominam o sistema de escrita.

No GF os participantes são orientados e conduzidos por um moderador, no caso desta pesquisa, a própria pesquisadora. O moderador tem o papel de conduzir as participações por meio da fala dos participantes, a partir de um roteiro prévio (Apêndice B), pensado a partir do objetivo da pesquisa (GATTI, 2012, p. 9 e 22).

Com a menção de facilitar o fluxo das interações e deixá-las mais ricas, a composição do grupo foi pensada a partir de características homogêneas (crianças em fase de alfabetização, de uma mesma escola e de grupos sociais e culturais próximos), mas que também houvesse identificações heterogêneas (meninos e meninas, idades que variavam de 6 a 8 anos de idade) para garantir narrativas consensuais e divergentes (GATTI, 2012, p. 18-19 e p. 31).

A conversa foi orientada por questões, constantes em um roteiro, preparado previamente, para cada encontro, de modo a orientar a fala do participante e alcançar a coleta de dados, por meio das respostas e interações. Como esperado, outras questões surgiram em meio às conversas, e foram consideradas, enriquecendo as interações e as participações no grupo.

3.2.3 Questionário

A partir do percurso da pesquisa empírica, com a execução do Projeto de Ensino, por meio dos Encontros da Oficina de Criação de Fotos com Crianças, os pais ou adultos responsáveis, que acompanharam as crianças, foram convidados a responder, junto com elas, um **questionário** avaliativo do processo.

A escolha pela utilização do **questionário** com os adultos considerou:

- A economia de tempo do pesquisador e dos pesquisados;
- O acesso facilitado ao instrumento pelos respondentes e às respostas, pela pesquisadora;
- A abrangência geográfica, que independeu de deslocamento;
- A possibilidade de respostas anônimas com maior liberdade para expor as considerações.

O instrumento mesclou questões voltadas para a percepção dos adultos e outras para a percepção das crianças participantes. Ele foi elaborado eletronicamente, utilizando-se do *Google Forms*. A disponibilização foi feita por meio de *link*, enviado pelo *WhatsApp*, aos participantes.

Dentre os três instrumentos utilizados, o **questionário** foi o único que teve o seu emprego testado antecipadamente, com outros adultos, pais de crianças, que não participaram da pesquisa. “A finalidade desta prova, geralmente designada como pré-teste, é evidenciar possíveis falhas na redação do questionário, tais como: complexidade das questões, imprecisão na redação, desnecessidade das questões, constrangimentos ao informante, exaustão etc.” (GIL, 2008, p. 134).

Dessa maneira, buscou-se garantir que o trabalho se apresentasse com a seriedade e o rigor necessário à consolidação de uma pesquisa científica, na Linha de Pesquisa, Educação Tecnológica e Sociedade, garantindo credibilidade, transferibilidade, confirmabilidade e confiabilidade a partir da coleta dos dados, destacada no item a seguir (AZEVEDO *et al.*, 2013, p. 8).

3.3 Coleta de dados

Após a anuência de todos os participantes, para a participação na investigação, foi iniciada a coleta de dados, organizada em fases, como indicadas no Quadro 6, apresentado a seguir.

Quadro 6 – Instrumentos/fases da Coleta de Dados na Pesquisa

<i>O QUE?</i>	<i>COM?</i>	<i>POR QUÊ?</i>	<i>COMO?</i>	<i>QUANDO?</i>
Observação	Com as crianças.	Para levantar dados, a partir das narrativas, percepções e comportamentos das crianças.	Foram realizadas com o auxílio de gravação de vídeos, fotografias e anotações.	Durante os encontros da Oficina.
<i>Conversa I (inicial)</i>	Com as crianças.	Apresentar a proposta da Oficina e conhecer os participantes.	Por meio de teleconferência, no <i>Google Meet</i> , com o grupo de crianças. Orientada por roteiro.	No primeiro encontro da Oficina.
<i>Conversa II (processual)</i>	Com as crianças.	Para possibilitar às crianças, a leitura, análise de imagens. Com interação, colaboração e cooperação.	Por meio de teleconferência, no <i>Google Meet</i> , com o grupo de crianças. Orientada por roteiro.	Durante os encontros da Oficina.
<i>Conversa III (final)</i>	Com as crianças	Para levantar outras percepções, reflexões e falas dos pesquisados após as experiências com a leitura, análise e criação de imagens.	Por meio de teleconferência, no <i>Google Meet</i> , com o grupo de crianças. Orientada por roteiro.	Ao final da execução do Projeto de Ensino.
<i>Questionário de avaliação</i>	Adultos que acompanharam as crianças	Para analisar o desenvolvimento das ações da Oficina, a interação e participação, nas atividades.	Enviado por meio de formulário eletrônico, para cada adulto, que respondeu, acompanhado pela criança participante.	Após a finalização da Oficina

Fonte: Própria autoria, 2019.

Mediante a explanação da organização na utilização dos instrumentos e suas finalidades neste Estudo, contempla-se a seguir o perfil dos participantes e o contexto da pesquisa.

3.4 Campo de estudo e perfil do público pesquisado

Com a imposição de afastamento físico, em função da COVID-19, o acesso presencial às escolas foi impossibilitado a partir de março de 2020. Contudo, a escola continuou sendo o ponto de referência, como espaço de pesquisa, enquanto território de origem dos estudantes participantes da pesquisa. Os participantes, por sua vez, foram as crianças matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, da referida escola.

3.4.1 Contexto do espaço escolar

No contexto desta investigação, a escola não é compreendida a partir da limitação do espaço físico somente, mas no conjunto das relações entre as pessoas e o conhecimento, entremeados a currículos e políticas públicas. Além do que, para a execução das tarefas, as crianças, foram sugestionadas a explorar diversos ambientes, em casa, com propósitos educativos (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 229-231).

A escola adotada para este estudo é a Sede em que a pesquisadora trabalha, que fica situada à Região Norte de Belo Horizonte, no Bairro Céu Azul. Ela integra escolas que compõem a Regional Venda Nova, e faz parte da Rede Municipal de Ensino Público.

Fundada em 13 de março de 1983, já atendeu público em níveis variados de escolaridade. Mas, desde 2018 é considerada Escola da Infância, como parte do Programa Avançado de Implementação de Políticas Públicas (PAIPP), da prefeitura para ampliação de vagas na Educação Infantil.

Desde então, o público atendido compreende crianças que cursam a Educação Infantil (EI), entre 3 (três) a 5 (cinco) anos de idade e crianças que cursam o Ensino Fundamental até o 3º ano, do 1º Ciclo, entre 5 (cinco) a 9 (nove) anos de idade. Elas são atendidas em dois turnos, totalizando a matrícula de cerca de 602 estudantes, no início de 2019.

A construção da escola sede é formada por dois prédios que se comunicam, configurando-se em 13 (treze) salas de aula e cerca de outros 18 (dezoito) espaços que dividem funções administrativas, educativas, de higiene e alimentação. E ainda conta com quadra coberta, e outros espaços ao ar livre (pátio, parquinho e outros).

Além disso, a escola conta com ações do Programa Escola Integrada (PEI)³⁴ que atendia cerca de 220 estudantes da escola no contraturno escolar, em prédio alugado, fora da escola, no mesmo bairro, desenvolvendo atividades recreativas, esportivas e culturais.

Os trabalhadores da escola são divididos entre os concursados, que em sua maioria são professores e nos outros segmentos, por funcionários contratados. Totalizando cerca de 107

³⁴ De acordo com as orientações da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED), o retorno às aulas, até a presente data, sem previsão, exclui a possibilidade da continuidade do Programa enquanto forem necessárias, medidas sanitárias para proteção contra a COVID-19.

(cento e sete) pessoas, incluindo a Direção escolar, que é composta por professoras da escola, elegidas pela comunidade, em eleição, em 2017, para o triênio 2018-2020.

Embora as ações da investigação não ocorressem nesse espaço delimitado, ele serviu como referência na pesquisa. Uma vez, que mesmo as ações da pesquisa, sendo desenvolvidas à distância, com as atividades sendo realizadas em casa, as crianças tinham como norte as relações pessoais e educativas construídas, a partir do espaço escolar. Essa relação as apoiava na interação e nas análises das imagens dos colegas, especialmente. Assim sendo, foi requerida a assinatura da Carta de Anuência (ANEXO 2) pela Direção da escola, para iniciar a investigação, com seus estudantes.

Embora considerada como uma Escola da Infância, a Educação Infantil (EI) e o Ensino Fundamental (EF) apresentam características e demandas específicas em função do público atendido, dos profissionais que trabalham em cada segmento e também das exigências e orientações curriculares, para cada faixa etária.

Essa diferenciação delimitou e indicou o corte de idade para o público desejado para essa investigação. Sendo assim, a partir do contexto do espaço escolar, como espaço de parâmetro para a pesquisa, no item a seguir será apresentado o perfil dos sujeitos da pesquisa.

3.4.2 Sujeitos da pesquisa

Com a anuência concedida, para a realização da pesquisa, pela Direção da escola, e considerando esse estudo, como um Estudo de caso, com crianças, que tiveram gravadas, as falas e imagens por meio de áudios, vídeos e fotografias, foi necessário se atentar às diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP³⁵).

Esse Comitê orienta que para proteger o bem-estar dos indivíduos envolvidos em pesquisas da esfera na Universidade, os pesquisadores devem solicitar a autorização dos pais ou responsáveis, com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). (ANEXO 5)

³⁵ Pesquisa registrada no COEP, sob o número 27067719.1.00005149.

Essa assinatura é feita com base na anuência das crianças, com a assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), em linguagem acessível e com formato apropriado à idade. (ANEXO 4).

E ainda, com o uso e publicação das imagens (fotografias e vídeos) e das falas das crianças (vídeos), no mural de exposição, aberto à apreciação da comunidade, foi solicitada a autorização do uso de imagem e voz para os pais ou responsáveis. (ANEXO 3).

Para a pesquisa, foi idealizada a participação de um grupo de no máximo, 15 (quinze) crianças, com idades entre seis (6) e oito (8) anos de idade, estudantes da escola mencionada. Contudo, ao iniciar a divulgação para a Oficina e os critérios para a participação, da atividade à distância, foram recebidas apenas 14 (quatorze) inscrições, sendo que:

- 2 (duas) eram repetidas
- 4 (duas) não se encaixavam no perfil, porque as crianças estudavam em outras escolas

Sendo então, aceitas, 8 (oito) inscrições até a data limite, formando um grupo de estudantes matriculados em turmas e horários distintos, na escola.

Para a pesquisa, as crianças com o perfil indicado apresentam características próprias para o alcance dos objetivos, em detrimento às crianças de idades ou etapas escolares, anteriores. Pois, as crianças com idades entre 6 (seis) e 8 (oito) anos dominam com mais autonomia a rotina de estudos fora da escola, estão em fase intermediária da aquisição do SEA, e apresentam um certo domínio físico (equilíbrio e coordenação motora) para o manuseio das máquinas.

Sem contar que, com esse repertório, as crianças que possuem um certo percurso escolar estão mais maduras para assumir determinadas tarefas, principalmente em grupo, pois estão mais seguras, ambientadas e, geralmente, conhecem seus colegas do ano anterior.

As crianças participantes desta pesquisa, em 2020, apresentavam idades que variavam entre 6 (seis) a 8 (oito) anos de idade, divididas entre 4 (quatro) meninas e 3 (três) meninos. O grupo é residente na periferia de Belo Horizonte e alguns na cidade vizinha de Ribeirão das Neves, que possui divisa com o bairro da escola.

O contexto social destas crianças varia entre famílias de classe baixa e famílias de classe média baixa. Todas elas realizaram as atividades, em sua totalidade ou parcialmente, acompanhadas pelos pais ou responsáveis.

Traçado, neste item, o perfil dos estudantes participantes da pesquisa, seguimos para o próximo item que apresenta as etapas desenvolvidas no Projeto de Pesquisa, sendo que cada uma possui finalidade peculiar ao alcance dos objetivos específicos.

3.5 Percurso metodológico: descrição das etapas a partir dos propósitos da pesquisa

Para efeito de constituir um Percurso Metodológico que guiasse as ações da pesquisa e atingisse os objetivos desta investigação será descrito a seguir como foram as ações e por quais circunstâncias elas se efetivaram:

1. Analisar como ocorre o desenvolvimento da Educação para o olhar, das e com as crianças: criação e implementação de um Projeto de Ensino³⁶ que envolveu a leitura visual e a produção de fotografias pelas crianças

O Projeto de Ensino supracitado foi idealizado como um aporte metodológico que visou apresentar na sequência, de modo descritivo e organizado, as tarefas a serem implementadas, com a turma de crianças, com vistas a promover a ampliação do letramento visual e a produção de fotografia por elas.

Esse aporte foi montado antes de ir a campo e nele constam as etapas que foram desenvolvidas durante a investigação com as crianças, bem como os objetivos e metodologias de cada tarefa desenvolvida. O tempo estimado para a criação dele foi de aproximadamente um mês e sua total execução foi realizada durante cerca de 25 (vinte e cinco) dias.

Todo o percurso da pesquisa foi orientado por esse Projeto, e a implementação das ações constantes nele foram a base para a coleta de dados analisados qualitativamente.

O trajeto idealizado pelo Projeto previu: leitura, interpretação de imagens diversas (incluindo vídeos, livros e manuais), experiências de fotografar, preparação técnica para uso de equipamento, exercício do ato reflexivo para fotografar, análise das fotografias capturadas, narrativas a respeito das experiências, postagens das fotografias e vídeos e ainda elaboração de um Manual para criança fotografar, a partir do olhar analítico das crianças para a composição visual do material (impresso e digital).

³⁶ Projeto revisado, protocolado e aprovado pelo Centro Pedagógico da UFMG, em março de 2020.

Por se tratar de material extenso, o Projeto de Ensino é disponibilizado por meio do *link* <https://drive.google.com/file/d/1fmDeo9fX9pOjtSno6Lix5X9CjumVWpcX/view?usp=sharing>. Esse outro Recurso Educacional, oriundo desse trabalho, vislumbrou alcançar os objetivos propostos desta Pesquisa. A sua organização pretendeu elencar a sequência em etapas, que procedeu às tarefas para o desenvolvimento do Projeto de Ensino e a consequente coleta de dados.

Os demais objetivos específicos foram buscados por meio do incremento das próximas intervenções.

2. Investigar quais habilidades as crianças mobilizam para criar suas fotografias: disponibilização de materiais visuais, impressos e digitais, para análise de imagens pelas crianças

Antes das crianças fotografarem e postarem suas criações, elas tiveram a oportunidade de experimentar a visualização e análise de diversas imagens: vídeos e fotografias digitais de modo a perceberem os itens que as compõem, buscando, dessa maneira, sensibilizar o olhar para produzir suas próprias imagens.

O resultado das análises de imagens, pelas crianças, pôde ser realizado a partir da visualização e diálogo com os colegas e a pesquisadora, nos Grupos Focais. Esse momento serviu como indicativo à pesquisa a respeito do que esses sujeitos produzem de leitura de imagens, a partir de suas experiências anteriores e contribuiu com percepções acerca da produção do Manual para Criança fotografar em que elas elencaram o que seria basilar em um produto com o objetivo de servir de manual e para o público infantil.

2.1 Investigar quais habilidades as crianças mobilizam para criar suas fotografias: desenvolvimento, implantação e exploração de experiências de produção de imagens fotográficas

Nessa parte da execução do Projeto de Ensino, as crianças tiveram a oportunidade, de lidar com as máquinas fotográficas ou aparelhos celulares (a escolha de cada família, a partir do acesso), conhecer os elementos que compõem uma fotografia, fotografar e enviar os resultados para que fossem postados. Essa etapa prezou pelo processo, em detrimento aos resultados, pois fundamentou as análises e discussões.

Os exercícios propostos, bem como os objetivos e as habilidades esperadas, com a execução de cada um deles, estão discriminados no Projeto de Ensino.

2.2 Investigar quais habilidades as crianças mobilizam para criar suas fotografias: viabilização de experiências de imagens fotográficas

Na perspectiva do consumo de imagens, as experiências com imagens fotográficas ocorrerão em diversos momentos, à medida que as crianças tiverem a oportunidade de assistir a documentários, manusear livros de fotografias, livros de imagens, manuais, fotografias impressas e digitais.

O exercício para a ampliação do olhar ético e estético a que se propõe esta intervenção investigativa por meio das imagens prevê que essa(s) maneira(s) de ver seja(m) incorporada(s) pelas crianças, como prática rotineira, mas fundamentada na reflexão e percepção para além do “ver” e que seja ponto de partida para o uso cotidiano em suas práticas sociais que lidam tanto com a imagem quanto com as leituras de mundo, especialmente para o consumo.

Pelo viés da produção e criação de fotografias, as crianças terão oportunidade de lidar com a experiência de exercitar o olhar ético, estético, político, cultural e assertivo por meio do manuseio das câmeras, ao olhar fora e dentro da moldura (emoldurar a cena), olhar pela tela ou visor (enquadrar a cena), escolher o tema (reflexão e responsabilidade, pelo que fica e o que é descartado) são alguns dos exemplos dessa experiência. Ao mesmo tempo que proporcionam experiências estéticas multifacetadas e metafóricas de olhar para além de si mesmo.

Essa etapa não é desconectada das outras, ela perpassou transversalmente as etapas anteriores, por isso, não está limitada no tempo e nem no espaço, contudo, conduz ao encontro de respostas às indagações iniciais da pesquisa.

2.3 Investigar quais habilidades as crianças mobilizam para criar suas fotografias: Estimular o desenvolvimento consciente do ato fotográfico, superando o gesto automatizado, a partir da abordagem da educação ética e estética do olhar

As etapas anteriores, que trazem a trajetória da prática de fotografar pelas crianças, conduziram ao comportamento esperado de fotografar como ato responsável e reflexivo, no que preze, para as crianças, o que elas esperavam, das fotografias, como resultado estético.

Em suas análises acerca dos resultados, esperou-se que elas experimentassem a crítica em relação às suas escolhas impensadas e, assim, tivessem, em outras oportunidades, a chance de planejar o ato de fotografar: criar um roteiro mental, esperar a cena ser montada, aguardar o movimento chegar no ponto da captura, almejar a luz certa, apontar o objeto alvo, e assim por diante. E desta feita, após sucessivas experiências, concluir que para se ter um resultado

fotográfico que favoreça a apreciação é necessário um planejamento e ações analisadas, e não imediatistas.

Todo esse movimento em prol da reflexão sobre o clique, com o botão da máquina fotográfica ou do celular, pode ser observado em outros momentos da vida, em situações que o pensar e o planejar, sobrepõem o agir. Essa circunstância é específica, pois, no panorama deste Projeto, as fotos resultantes das capturas das crianças não passaram por tratamento posterior, sendo analisadas e postadas no *Padlet* tal como foram retratadas, sem edição.

E, nesse sentido, as crianças foram consultadas também acerca de como poderia ser criado, estética e organizadamente, um Manual que as ensinasse a fotografar, de modo que elas pudessem manuseá-lo, aprender e ensinar, com prazer e fluidez, atentando-se principalmente para a responsabilidade do clique.

3. Descrever como as crianças leem, apreciam e se apoiam em textos não verbais em suas criações fotográficas: promoção e divulgação das fotografias e narrativas infantis com a comunidade escolar

Um dos objetivos de se utilizar o *Padlet* como repositório para os resultados fotográficos se deve ao fato de que por meio dele, foi possível a outras pessoas acompanharem o percurso das crianças com essa experiência e dialogar com elas, mesmo fora da escola, sem o contato físico.

A divulgação desse canal, foi realizada pelas vias institucionais (*WhatsApp*, site, *Facebook* e *Instagram*) a toda a comunidade escolar, indicando a possibilidade de realizar comentários das postagens. E às crianças autoras, foi sugerido, responder às postagens.

4. Identificar, registrar e utilizar as impressões das crianças acerca da leitura de imagens para auxiliar na elaboração do design visual do Manual para fotografar: elaboração e publicação um Manual de fotografia para crianças

A criação de um livro impresso e digital que possibilite às crianças o manuseio e a aprendizagem de técnicas para fotografia é o principal objetivo do desenvolvimento do Recurso Educativo, oriundo desta investigação.

Por meio das análises das crianças, esperou-se obter um material atraente, intuitivo e principalmente ético e estético aos olhos das crianças que tiverem a oportunidade de manuseá-lo para consultar.

O Recurso servirá como um Manual, que pode ser consultado a qualquer momento. Sua apresentação não é linear, e por isso os tópicos que o englobam podem ser lidos, consultados e vistos sem compromisso. A sua disposição multimodal é compreensível e auxilia no intento de crianças que queiram fotografar seguindo algumas dicas e técnicas de adultos profissionais.

Esse material, teve a consultoria das crianças, público principal para o qual ele se destina. A logística de produção, diagramação e edição, foi realizada pelos estudantes e professor da Escola de Design da UFMG, que oferecem parceria com o Programa de Mestrado do PROMESTRE, e a organização foi feita pela pesquisadora.

Essa etapa ainda pretendeu alcançar os **Objetivos Específicos** com os resultados da pesquisa, ao buscar:

- Contribuir com a reflexão dos educadores sobre a importância da Educação para o olhar;
- Reconhecer a capacidade das crianças auxiliarem na elaboração de material editorial, com base em pressupostos do design e da imagem;
- Publicar material editorial de consulta, inédito para o público infantil.

Sendo assim, descrito o percurso metodológico da pesquisa, o próximo Capítulo se ocupa em apresentar o Recurso Educativo, de que maneira ele foi criado e quais as perspectivas para seu uso, por crianças e adultos educadores, em prol da Educação para olhar ético e estético, a partir da fotografia.

4 MANUAL PARA CRIANÇA FOTOGRAFAR: RECURSO EDUCACIONAL

Em muitos países em desenvolvimento, no entanto, o acesso a hardware, software e conectividade continua sendo um desafio. Portanto, é fundamental adaptar abordagens pedagógicas e materiais de aprendizagem a esse ambiente, garantindo alta qualidade e oportunidades educacionais relevantes. (UNESCO, 2011. p. 1)

Figura 9 – Capa do 2º protótipo do Recurso Educacional: Diga Xis



Fonte: Capa do protótipo apresentada na disciplina Design III (PIRES e NOU, 2020)

Este capítulo versa sobre um dos produtos, resultado da pesquisa aplicada: o Recurso Educacional ou Recurso Didático, um Manual para criança fotografar. E nele será descrito o caminho pelo qual o seu desenvolvimento foi conduzido, bem como em que base referencial se baseou, considerando o público-alvo, o design e a comunicação visual, focos da pesquisa.

Para melhor compreensão desse capítulo, ele será apresentado em 3 (três) tópicos:

4.1 Recurso Educacional como material educacional de relevância social

A Universidade Pública oferece oportunidades de formação, qualificação e graduação para o público interessado, que usufrui desses serviços gratuitamente, quando matriculados. Para além de cursos regulares de graduação e pós-graduação, a Universidade, que possui a particular função tríade, de Ensino, Pesquisa e Extensão, ainda oferece distintas possibilidades formativas e de cuidados à saúde, por meio dos Projetos de Extensão, que inclui a oferta de serviços, por professores e estudantes, a comunidade em geral.

Todas essas ofertas são direcionadas para a população local. Grande parte, dos serviços são oferecidos isento de custos, ou com a cobrança a preços populares. Dessa maneira, a formação dos estudantes, que é oferecida de forma gratuita, retorna à sociedade por meio dessas ações sociais.

Na busca pela equidade, eticamente, o estudante que usufruiu da oportunidade de estudar de forma gratuita retribui à sociedade o que recebeu de maneiras variadas por meio da oferta de cursos, oficinas, resultados de pesquisa, materiais, etc. Essas ações contribuem diretamente com o fomento destas Instituições, com a prática profissional dos estudantes e com a promoção social das pessoas que são atendidas, nas áreas diversas como restituição social e reconhecimento pela privilegiada oportunidade ter acessado conhecimento científico de qualidade.

Sendo, então, o livro *Diga Xis*, um Recurso Educacional oriundo dessa investigação, para além da pesquisa, ele é também um material educativo e um recurso tecnológico a serviço da formação educacional. Ele foi pensado e constituído a partir de embasamentos teóricos e de experiências imagéticas com as crianças.

Desse modo, espera-se que ele possa vir a ser útil à educação que privilegie a formação dos estudantes de maneira global, bem como com a prática dos educadores, que desejarem utilizar-se dele. Configurando, assim, essa pesquisa pelo viés formativo e aplicado.

4.2 Recurso Educacional como produto de conhecimento aplicado à pesquisa

Os resultados provenientes dessa pesquisa, tem por função, contribuir socialmente ao dispor de materialidade acessível aos educadores e instituições interessados, bem como com os estudantes que vão usufruir dele, enquanto material editorial, e especialmente visual pensado com eles e para eles.

Como produtos oriundos dessa pesquisa, é possível identificar cerca de sete (7) Recursos que podem ser considerados como, Educacionais, para além da Dissertação pelo potencial mediador do processo de ensino e aprendizagem, dentro e fora da escola:

1. Projeto de Ensino³⁷
(<https://drive.google.com/file/d/1fmDeo9fX9pOjtSno6Llx5X9CjumVWpcX/view?usp=sharing>.)
2. Sala de aula virtual, no Google Classroom

Figura 10 – Página do mural do Google Classroom

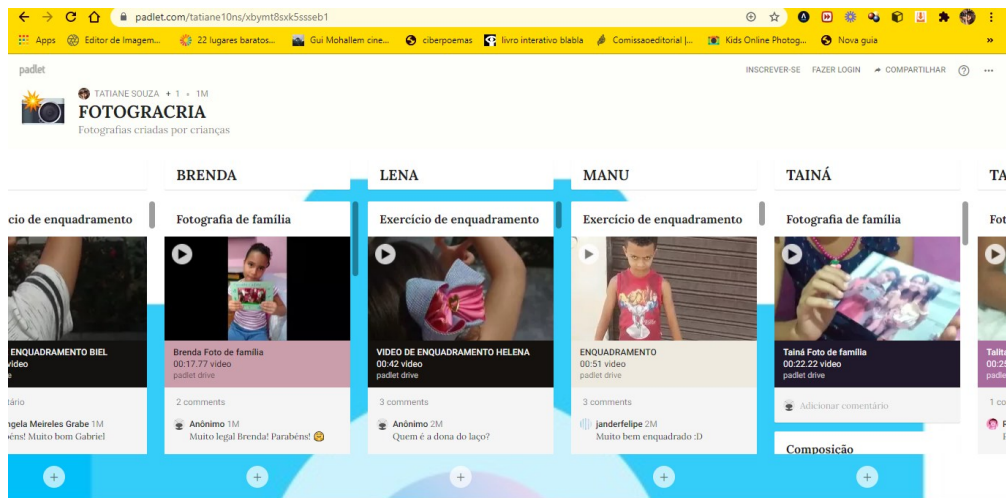


Fonte: Print de tela. Própria autoria, 2020.

3. Mural virtual para exposição das fotografias com vídeos dos depoimentos das crianças e comentários dos visitantes. (<https://padlet.com/tatiane10ns/xbymt8sxx5ssseb1>)

³⁷ Projeto protocolado, revisado e aprovado pelo Centro Pedagógico da UFMG, em março de 2020.

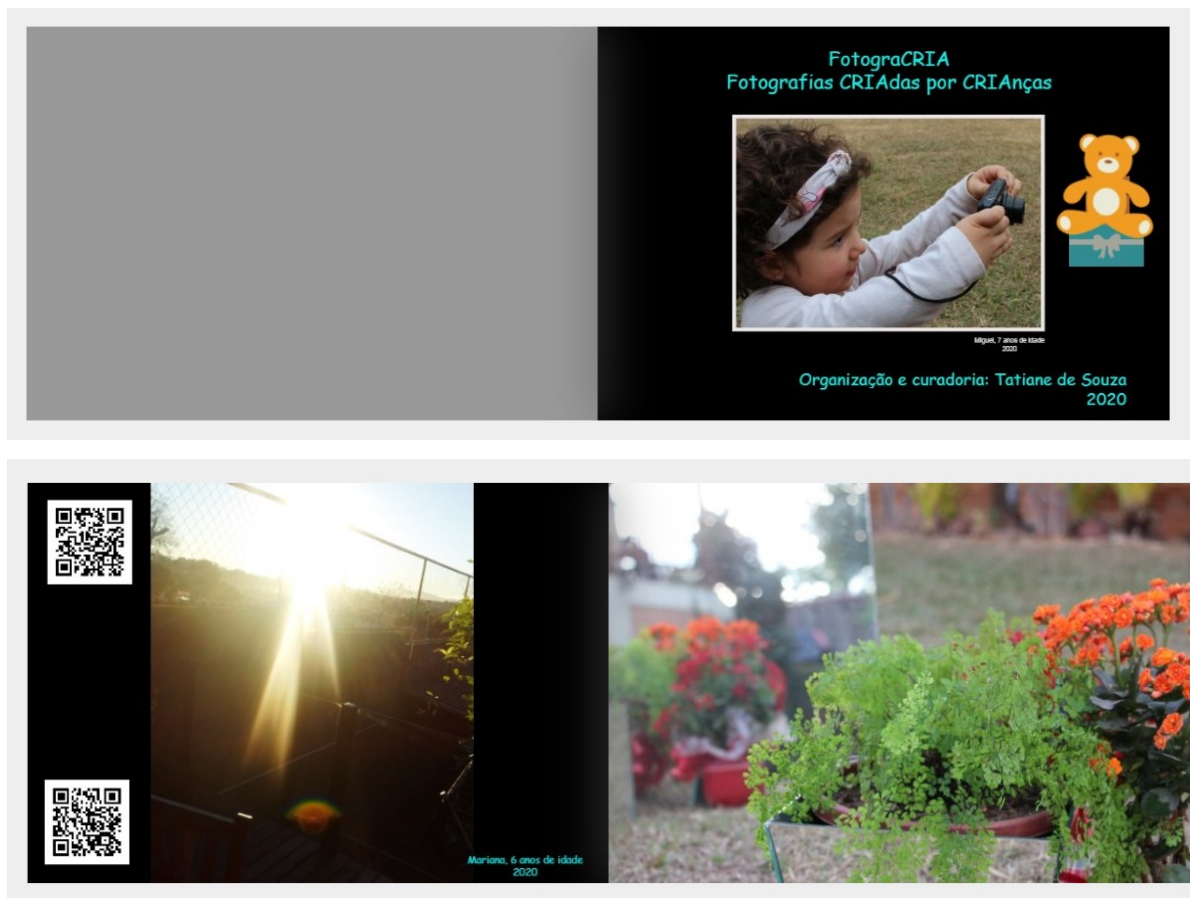
Figura 11 – Página do Padlet -mural virtual



Fonte: Print de tela. Própria autoria, 2020.

4. Portfólio das fotografias – Livro de fotografias impresso

Figura 12 – Capa e páginas do fotolivro impresso



Fonte: Print de tela. Própria autoria, 2020.

5. Portfólio digital das fotografias

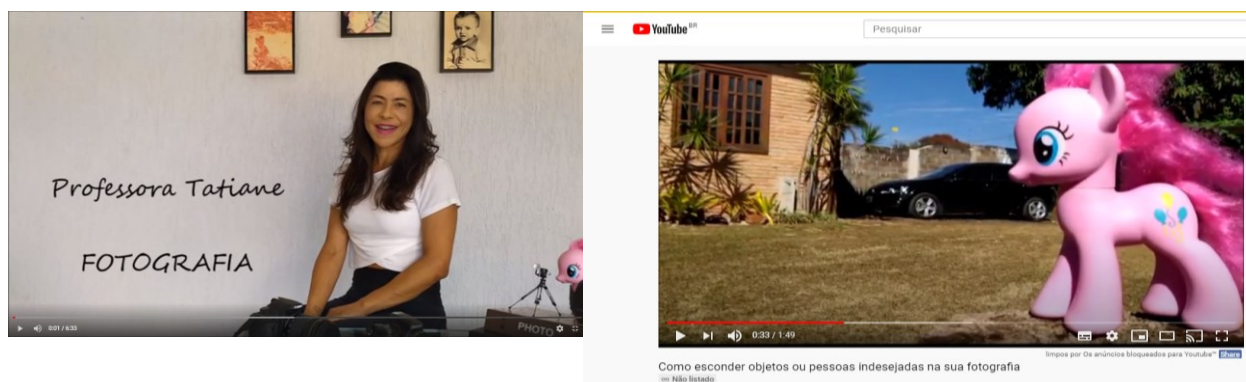
Figura 13 – Páginas do portfólio digital de fotografias



Fonte: Print de tela. Própria autoria, 2020.

6. Vídeos

Figura 14 – Cenas dos vídeos tutoriais da oficina



Fonte: Print de tela. Própria autoria, 2020.

7. Manual para criança fotografar. Material gráfico editorial, descrito no item a seguir.

4.3 Manual para criança fotografar: Livro *Diga Xis*

A proposta inicial, apresentada no Projeto de pesquisa, enquanto Recurso Educacional ou Recurso Didático, para o presente estudo, previu a elaboração de um Manual para Criança fotografar. Um material editorial, nos formatos impresso e digital, que contemplasse orientações básicas para que as crianças fossem capazes de manusear equipamentos de

fotografia, escolher enquadramentos e elementos de composições para fotografar, com o mínimo auxílio dos adultos.

O Recurso Educacional foi pensado e elaborado em equipe: os textos, seleção de fotografias e organização geral foi feita pela pesquisadora, a disposição gráfica foi realizada pelos estudantes de Design Mariano Prates e Pedro Inou, que contaram com a orientação do professor Dr. Glaucinei Corrêa. E durante a execução do Projeto de Ensino as crianças avaliaram o resultado e indicaram o que visualmente, poderia agradar a esse público, apoiando em exemplos de livros infantis de literatura. As sugestões em sua maioria foram acatadas, o que resultou em um Recurso Educacional produzido baseado em um trabalho colaborativo e cooperativo.

Ele é apresentado em dois formatos. O formato digital, que é ideal para visualização virtual e permite navegação e interatividade por meio de *links*. Acessível por meio dos diversos dispositivos digitais que podem estar às mãos, conectados ou não à internet.

O formato impresso é o meio físico palpável, folheável e igualmente interativo, por meio de conexões hipertextuais, que estão disponíveis ao usuário/leitor por meio de QR codes, possibilitando igualmente, uma ‘navegação’ por outros meios.

A concepção desse recurso educacional partiu de duas frentes:

- A necessidade de ter para consulta e orientação um material com indicações técnicas, para crianças fotografarem e
- A evidência da inexistência desse material.

Com base nessa deficiência, foi idealizada a sua elaboração, sustentada em alguns princípios norteadores:

- Leiaute interessante, interativo e intuitivo para crianças de qualquer idade;
- Diagramação harmônica;
- Cores, imagens e fotografias para melhor ilustrar e
- Design pensado a partir da Sintaxe da linguagem visual (DONDIS, 2011), da teoria da Gestalt (FILHO, 2008) e da Gramática Visual (KRESS, 2006) e do Letramento visual crítico (XAVIER, 2015).

O material teria que apresentar também, primordialmente, a oportunidade para a participação das crianças em sua elaboração. Sustentados nesses itens, deu-se início à pesquisa

e levantamento de dados para a produção do Projeto, construído pelos estudantes de Design, que, em parceria com a pesquisadora, foram desenhando a proposta do livro. A elaboração do material foi desenvolvida em etapas:

1. Foi elaborado um rascunho preliminar, com textos e fotografias, para nortear e apoiar a Oficina de Criação de Fotos com Crianças. Esse material rudimentar, não foi apresentado aos participantes, ele serviu de roteiro e conteúdos para os vídeos;
2. Foi realizado um levantamento e seleção de materiais editoriais similares, impressos e digitais, de acordo com o público ou de acordo com o conteúdo (livros infantis de literatura e manuais), para servirem como parâmetros à criação;
3. Houve também um inventário das etapas necessárias à elaboração do Projeto Gráfico do Recurso, que precedia a elaboração do material, a ser apresentado na disciplina de Design III, ministrada pelo professor Glaucinei e cursada pelos estudantes Mariano e Pedro;
4. Com a aprovação do Projeto Gráfico foi realizada a primeira versão do livro, ainda em formato digital;
5. O Recurso passou pela avaliação da equipe e foi direcionado para a revisão dos itens levantados até que se chegou no produto final.

Na sequência, serão apresentados os tópicos investigados e que orientaram a elaboração do livro, material editorial, Recurso Educacional, constantes no Projeto Gráfico:

1. Antropometria (estudo das características da forma humana) que indicou a ergonomia do livro (FONTES, 2009);
2. Regras da Gestalt para a elaboração do Projeto do livro (FILHO, 2008);
3. Análise dos aspectos textuais que compuseram o livro (fonte, cores, tamanho, etc.) (KRESS, 2006)
4. Análise de aspectos simbólicos e códigos visuais (ícones/cromático, tipográfico, morfológico, tecnológico e outros) (DONDIS, 2011; KRESS, 2006)
5. Levantamento do estereótipo do principal público-alvo por meio do *briefing* (instruções) (SOUZA, 2020);

6. Verificação de (problemas e oportunidades, caracterização dos diversos públicos, descritivo de situações típicas de uso e painel de similares e correlatos).

6.1 Desafios e oportunidades:

As crianças poderão experimentar o contato com a fotografia;

Criação de material exclusivo, interativo e inovador;

Geração de engajamento com o ato de fotografar, pelo contato com câmera e ao ar livre.

6.2 Caracterização de grupos de usuários

Adultos (pais ou educadores) que comprem, leem ou acompanham o exercício de fotografar e

Crianças de idades variadas, ambos os sexos, de origens sociais distintas, estudantes, em processo de alfabetização avançado, que gostam de arte (pintar, colorir, desenhar), atividades físicas e são inventivas e criativas.

6.3 Situações típicas de uso

Possibilitar, ao máximo, o manuseio autônomo pelas crianças, com instruções apoiadas no visual;

Tamanho do livro compatível com o espaço da mochila (A4);

Ergonomia visual, letras grandes, alta pregnância para fontes e imagens, utilização de símbolos e ilustrações;

Material interativo e consumível, seja impresso ou digital.

6.4 Painel de similares e correlatos

Materiais visuais (livros infantis) que apoiaram os estudos e as escolhas para a elaboração do livro.

Figura 15 – Slide de apresentação do Projeto de Design



Fonte: Apresentação do Projeto Manual para criança fotografar na disciplina de Design III, (PRATES e INOU, 2020).

O inventário de obras correlatas e similares fundamentou, entre outros aspectos:

- A quantidade de páginas (entre 10 a 50 páginas – múltiplos de 4 –, com 250 a 1000 palavras);
- O formato do livro (paisagem);
- A distribuição de textos e imagens;
- O estilo das imagens (desenhos e fotos reais);
- Narrativa em torno de um personagem (Tião Doce) e
- As formas de interação com o livro (desenho para colorir, moldura para colocar foto, certificado destacável, links e QR codes).

Com base nessas definições baseadas nos livros infantis, outras definições foram incorporadas, a partir das seguintes indagações:

- Quais sensações se deseja suscitar nas crianças com o manual?
- Quais sensações não são desejáveis de despertar nas crianças com o manual?
- Onde está a inovação do material?
- Quais são as inseguranças a respeito do material?
- Qual ou quais o(s) objetivo(s) do material?

Assentado nas respostas às questões anteriores e diante dos resultados dos outros levantamentos e da participação das crianças, foi firmado os critérios que sustentariam o material, que considerou:

- **A curiosidade**

O produto deve despertar o interesse e a curiosidade das crianças, fazendo com que elas sejam despertadas para o universo da fotografia.

- **A ergonomia** (FILHO, 2003; ITIRO, 2004)

O produto apresentará tamanho e peso confortáveis ao manuseio por crianças. Considerando ainda transporte e armazenamento.

- **A legibilidade**

O livro apresentará textos curtos e legíveis, e as informações serão apoiadas em fotografias, imagens, símbolos e vídeos.

- **A interatividade**

A interatividade foi iniciada antes mesmo de sua elaboração, com a indicação das crianças, sobre quais elementos elas considerariam relevantes na composição do livro, além de estímulos sensoriais que extrapolam a visão.

E no material em si, a interatividade é disponível nos desenhos para colorir, na possibilidade de colar uma fotografia impressa, de preencher e destacar o certificado e ainda por meio dos links e QR codes que dão acesso aos vídeos que complementam e ilustram as informações do livro.

Figura 16 – Página do livro Diga Xis



Fonte: Apresentação do Projeto Manual para criança fotografar na disciplina de Design III, (PRATES e INOU, 2020)

- **A diversão**

O objetivo do livro é ser apresentado de forma visceral, surpreendente que envolva as crianças e as conduzam a se divertirem, aprendendo e fotografando.

Diante de todo esse levantamento, e ainda com base na leitura da teoria da Gestalt (FILHO, 2008), do Quadro teórico do Letramento Visual Crítico: (aspectos imagéticos convencionais, interpretação imagética crítica e letramento visual crítico) (XAVIER, 2015), da Sintaxe da linguagem visual (DONIDS, 2011) e da Gramática do Design Visual (KRESS, 2006). O projeto tomou forma, originando assim o primeiro protótipo do livro.

“Diga Xis!” é uma expressão comumente utilizada como indicativo para as pessoas prepararem uma pose ou sorrir, diante da possibilidade de serem fotografadas. Diferentemente do comando “sorria”, a expressão que deu origem ao título do livro, manual para criança fotografar, pretendeu indicar o que o conteúdo poderia oferecer às crianças, uma vez que seu complemento indica a possibilidade de brincar.

A capa ainda apresenta o personagem que guiará as crianças nessa aventura de fotografar, o Tião Doce. A escolha do personagem, o Tião Doce, foi uma opção acordada para homenagear o fotógrafo brasileiro, Sebastião Salgado. Dentre tantos outros fotógrafos que contribuem socialmente, Salgado foi escolhido pelo seu trabalho documental, investigativo e de denúncia, por meio das fotografias que faz e expõe.

O fotógrafo e sua esposa Lélia ainda se dedicam ao [Instituto Terra](#) que tem por princípio a proteção à natureza por meio de diversas ações educativas. Especialmente por esse motivo, foi escolhido a imagem de um animal nativo da mata atlântica brasileira, que é ameaçado de extinção, em função da destruição de seu habitat natural.

Sendo assim, Tião Doce, o mico-leão-dourado que fotografa é a junção da função social desempenhada por Salgado, com a necessidade de proteção do animal. Seu design é amigável e convida as crianças a se aventurarem e se divertirem, ao mesmo tempo que aprendem ou aprimoram o ato de fotografar. E o seu nome é um trocadilho, Tião, como apelido de Sebastião e Doce, para contrapor ao sobrenome Salgado.

Tião foi idealizado com bases gráficas, nessas referências:

Figura 17 – Personagens que inspiraram a criação de Tião Doce



Fonte: Imagens do personagem apresentadas na disciplina Design III (PIRES e NOU, 2020)

E seu design surgiu a partir das alternativas a seguir:

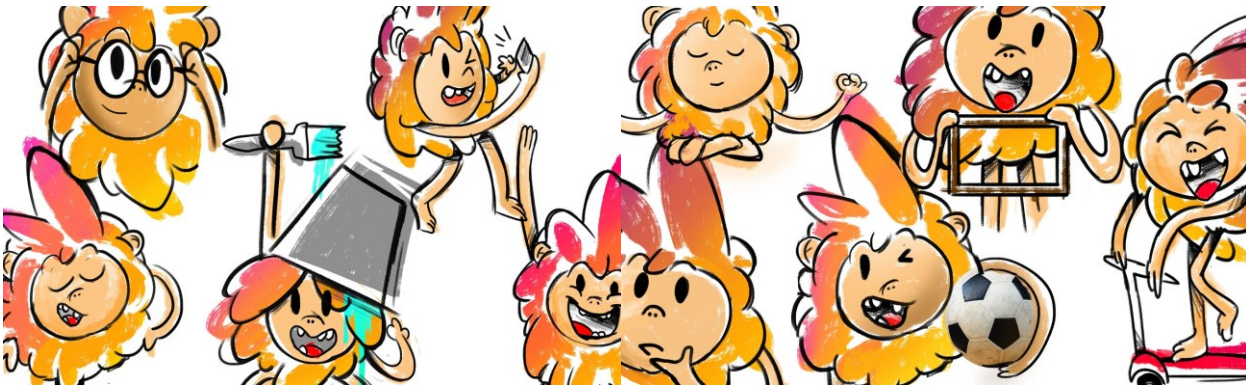
Figura 18 – Evolução da ideia do personagem Tião DoceAção



Fonte: Imagens do personagem apresentadas na disciplina Design III (PIRES e NOU, 2020)

As características do design do Tião Doce consideram o colorido em degradê com rosa para trazer a sensação de diversão e leveza, e seu colorido imita a textura de lápis de cor e giz de cera, comumente utilizados pelas crianças para pintar desenhos no papel, o que aproxima o desenho dos contornos que as crianças fazem. A anatomia do mico e sua postura extrovertida exemplifica as ações ao ar livre e com desenvoltura física, como propõe o Manual. E, por fim, os olhos e focinho grandes, aumentam o carisma com os usuários. Tendo como resultado, um personagem animado, inquieto e que mescla suas ações, com as ações rotineiras das crianças, dessa maneira, fundindo e se confundido com elas.

Figura 19 – Ações do personagem Tião doce



Fonte: Imagens do personagem apresentadas na disciplina Design III (PIRES e NOU, 2020)

Considerando os pilares que orientaram sua elaboração, o primeiro protótipo foi reestruturado em diversos itens, a partir do olhar que as crianças apresentaram sobre o resultado. Como Tião Doce ainda não é um personagem popular, e atentando para a indicação de todas as crianças que participaram do Projeto de Ensino, a capa foi alterada, trazendo assim a fotografia real de uma criança utilizando a câmera para fotografar. Essa escolha indica que as crianças compreenderam que já na capa, a mensagem visual deveria indicar claramente sobre o seu conteúdo, não deixando dúvidas ao consumidor que desejasse adquirir e usar o livro.

As suas páginas receberam colorido em fundo degradê, de tons claros que transmitem a sensação de aconchego ao olhar ao mesmo tempo que amplia o espaço. Isso transmite a ideia de que as páginas contêm muito mais conteúdos do que aqueles visíveis e, por isso, merecem ser exploradas.



O cuidado com a escolha das fontes utilizadas considerou o desenvolvimento para a leitura, a qual as crianças estão. Assim sendo, as fontes foram utilizadas em tamanhos maiores e todas em maiúsculo para facilitar a visualização e decodificação pelas crianças.

As fontes utilizadas foram:

MILLEFEUILLE
BAIMBO PAPER FLOWERS

A produção desse recurso, que envolveu várias pessoas e possibilitou a aquisição ou o aprimoramento de habilidades e conhecimentos, possui objetivos específicos, já indicados anteriormente:

- Contribuir com a reflexão dos educadores sobre a importância da Educação para o olhar;
- Reconhecer a capacidade das crianças auxiliarem na elaboração de material editorial, com base em pressupostos do design e da imagem;
- Publicar material editorial de consulta, inédito para o público infantil.

Tendo em vista o papel social desse resultado, o item a seguir descreve como esse Recurso Educacional pode ser útil, em ações formativas, que envolvam crianças e educadores.

4.3.1 Papel social do Recurso Educacional – livro *Diga Xis*

A elaboração de um determinado recurso é pensada e avaliada a partir de uma determinada demanda, seja pela necessidade, visto a ausência do recurso, ou pela defasagem que indique a adaptação ou atualização da sua usabilidade prática e principalmente para solucionar um problema. Assim, são definidos o seu público-alvo e o seu campo de atuação.

A elaboração desse Recurso Educacional ou didático compreendeu a idealização de um material, enquanto instrumento pedagógico direto ou indireto, que pode ser empregado como apoio ao desenvolvimento de atividades educativas ou não. Seu uso pode organizar e motivar o processo de ensino e de aprendizagem, para todos os envolvidos no processo.

Desse modo, ao adjetivar o recurso como ‘Educativo ou Didático’ é prever que sua utilização seja voltada para objetivos de ensino e aprendizagem, que envolvam educadores e

estudantes, independentemente de institucionalização. Sendo assim, um Recurso Educacional pensado para crianças pode ser utilizado, em casa, por pais com os filhos, na escola, por professores com seus alunos ou em qualquer espaço de formação, seja virtual ou presencial, por outros educadores e seus pupilos.

Reafirmando, o livro *Diga Xis* foi elaborado com vistas a resolver um problema: a inexistência de material de apoio e orientação às crianças que desejam aprender ou aprimorar o ato de fotografar. Embora ele tenha sido desenvolvido a partir do olhar infantil, pelas exigências técnicas para fotografar ou mesmo para leitura e compreensão das informações, ele indica a conveniência de um adulto que seja seu tutor, mediando o contato com o material. O que, desta feita, o caracteriza enquanto um Recurso Educacional, tecnológico e multimodal, mediador do ensino e da aprendizagem para a fotografia com crianças.

O Manual para criança fotografar, implicou em um trabalho colaborativo que foi constituído a partir e para o olhar infantil. Esse material poderá ter finalidades diversas, pois seu uso independe da idade ou público. O ideal é que uma criança que o tenha em mãos seja capaz de seguir as instruções e se posicionar como fotógrafo, que avalia, com o olhar, a cena que quer capturar e seja capaz de fazer escolhas a partir dos parâmetros composicionais e estéticos indicados nele.

Assim, sua principal função é contribuir com a formação de crianças para desenvolver ou aprimorar

- A criatividade, inventividade e a experimentação;
- Os multiletramentos que envolvam a utilização de recursos tecnológicos e da imagem (fotografia) enquanto possibilidade de comunicação (digital, visual, etc.);
- O comportamento prossumidor (com habilidades de criação/produção e consumo);
- Os comportamentos éticos e estéticos (com habilidades para escolhas técnicas e que considera o respeito aos outros, na produção, consumo e disseminação de fotografias).

Contudo, este mesmo material poderá servir de apoio e consulta a educadores e pais que pretendem investir ou incentivar a fotografia entre as crianças. Esse livro poderá ser

vislumbrado como uma produção para o público infantil, com vertentes inimagináveis para a literatura, a arte e a fotografia, entre outros.

Como funções secundárias, voltadas para os educadores, o livro *Diga Xis* pode

- Incrementar ou incentivar a formação de educadores com vistas ao ensino para e com as imagens, especialmente na infância;
- Desmistificar a utilização de equipamentos específicos por crianças;
- Prestar-se como recurso de apoio aos educadores que buscam mobilizar as crianças para tomar decisões criativas e ousar experimentar;
- Desenvolver ou aprimorar técnicas para o ato de fotografar, especialmente com crianças;
- Servir como material de apoio, ao mediar a mobilização das crianças, para o exercício com e a partir de imagens fotográficas.

Além disso, esse material gráfico constitui uma oportunidade de aprendizagem a respeito da imagem, para as crianças que acompanharam sua elaboração, assim como também para a pesquisadora e para os estudantes de Design, colaboradores (que orientaram a criação do ponto de vista do Letramento Visual e do Design visual interessante, atrativo, intuitivo e interativo).

Essa oportunidade é atrelada ao modo de lidar e de explorar as exequibilidades que o processo de criação pode oportunizar, por meio da atenção à escolha do leiaute, das cores, da diagramação, de fontes e para a composição gráfica/visual em si. Essas reflexões e aprendizagens foram viabilizadas em meio à execução do Projeto de Ensino com as crianças.

Diante do exposto, o potencial de aprendizagem, para toda a equipe envolvida (pesquisadores, designers e crianças), confere a esse Recurso papel relevante ao desenvolvimento ou aprimoramento de habilidades e conhecimentos.

Em suma, o caráter pedagógico desse Recurso é condizente com suas características desafiadora e envolvente. O livro *Diga Xis* se constitui enquanto tecnologia que media o processo de ensino e aprendizagem, com vistas ao aprimoramento dos letramentos e ainda enquanto suporte de texto multimodal. Ele possui capacidade flexível para ser utilizada em diversos segmentos da sociedade educativa, em variadas áreas do conhecimento como alta qualidade, reafirmando o compromisso de oportunizar aprendizagem relevantes ao desenvolvimento global das crianças, mediadas por um Recurso Educacional.

A partir desse problema de pesquisa, a investigação foi conduzida com vistas ao alcance do **Objetivo geral**, que foi pautado em **analisar como as crianças leem, apreciam e se apoiam em textos não verbais, de modo a desenvolver um olhar ético e estético, por meio de diversas situações de leitura e criação de imagens digitais, a partir da fotografia.**

Esse capítulo foi ordenado em 4 tópicos, de modo a apresentar organizadamente os fluxos dos resultados e análises, inter-relacionados.

5.1 Campo de estudos

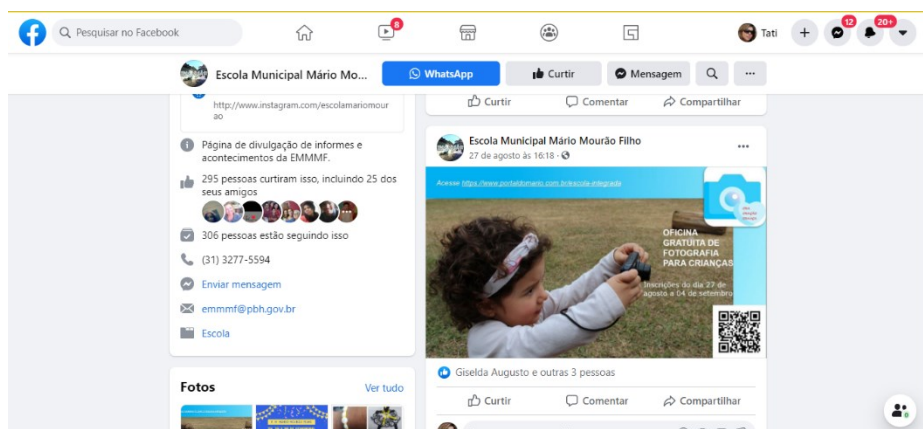
A modalidade a distância para esse estudo foi demandada em função da pandemia causada pela COVID-19, desde março de 2020, período em que não foi possível realizar atividades coletivas presenciais, visto os riscos de contágio da doença.

Ainda assim, a escola foi considerada o campo da pesquisa, haja vista que todos os participantes estavam matriculados em uma mesma instituição escolar pública, definida para cooperar com essa pesquisa. E também porque todo o processo de implementação do Projeto ocorreu institucionalmente, contando com o apoio e a colaboração de pessoas de diversas áreas de atuação na escola (Direção, Coordenação Geral, Coordenação Pedagógica, Coordenação do PEI, Secretário, Monitor de informática e Monitor de oficina do PEI).

Sendo a escola o campo de pesquisa, foram utilizados os seus diversos canais de comunicação (*site*, Facebook, Instagram e WhatsApp) com as famílias dos estudantes matriculados, criados ou atualizados para ‘Manter o ritmo’ de estudos e contato da escola com os estudantes.

E foi por meio desses canais que houve a divulgação, orientações e a inscrição para os interessados em participar da Oficina, conforme demonstrado nas Figuras 20 e Figuras 21, a seguir.

Figura 20 – Divulgação na página do Facebook da Escola



Fonte: Print de tela: [página do Facebook da escola](#). 2020.

Figura 21– Divulgação na página do Instagram da Escola



Fonte: Print de telas: [páginas do Instagram da escola](#) (escolamariomourao). 2020.

As páginas acima foram utilizadas como meio de divulgação da Oficina, assim como foi utilizado também o *WhatsApp* da escola. Todas essas páginas informavam que as inscrições ocorreriam através do acesso ao *site* da escola.

As inscrições foram aceitas pelo *site*, dentro da aba do Programa Escola Integrada (PEI), conforme indicado nas FIGURAS 22 e 23, a seguir. A oferta ocorreu como opção de atividade extracurricular e foi acompanhada por um dos Monitores da PEI, seguindo as orientações da Secretaria Municipal de (SMED). Essas orientações apontavam para a não realização de atividades remotas formais, para os estudantes do município, nessa faixa etária, mesmo em virtude da pandemia e da suspensão das aulas presenciais.

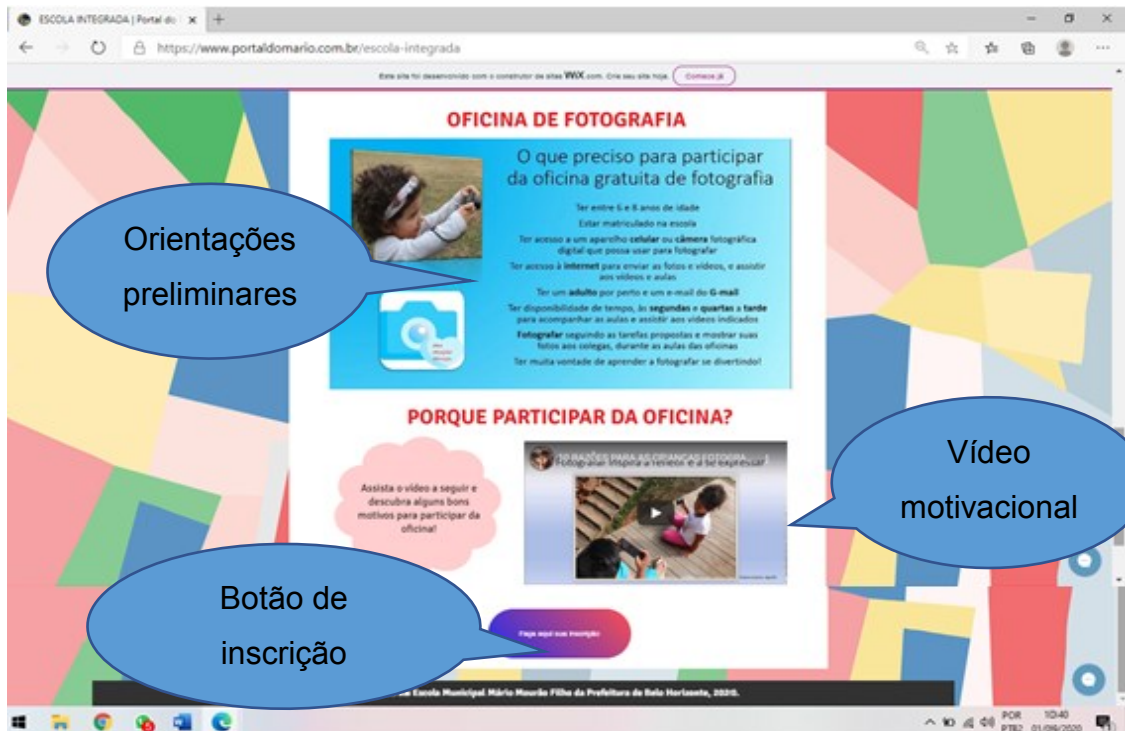
No botão de ‘inscrição’, os interessados eram direcionados a um formulário eletrônico, para preenchimento dos dados e de informações sobre a organização da Oficina. Além disso, foi postado um vídeo motivacional que estimulava os pais ou responsáveis a inscrever a criança, evidenciando as aprendizagens que poderiam ocorrer em função da participação delas na Oficina.

Figura 22 – Divulgação na página do site da Escola



Fonte: Print da tela: [Site da escola](#), 2020.

Figura 23 – Divulgação e inscrição na página do site da Escola



Fonte: Print da tela: [Site da escola](#), 2020.

As inscrições estiveram disponíveis no período de 27 de agosto a 4 de setembro de 2020. Elas eram validadas após contato telefônico, da pesquisadora com os interessados, reafirmando as condições em que ela ocorreria, os critérios de participação das crianças e da necessária autorização para uso do processo e dos estudos com e para essa pesquisa.

Com base nos contatos com os adultos responsáveis pela inscrição das crianças, e da confirmação ou não da participação delas, foi desenhado o perfil dos sujeitos da pesquisa.

5.2 Sujeitos da pesquisa e o contexto de participação

A Oficina de Fotografia para crianças obteve 14 (quatorze) inscrições, de crianças de 6 (seis) a 8 (oito) anos de idade. Contudo, somente 8 (oito) delas foram validadas, com um público dividido entre 4 (quatro) meninos [Gegê (8), Cacá (6), Tico (7) e Lino (7)] e 4 (quatro) meninas [Bia (6), Luna (6), Tetê (8) e Vivi (8)]³⁸.

³⁸ Todos os nomes são fictícios, preservando apenas a idade das crianças.

Tetê e Vivi, que são irmãs, passaram por vários percalços, porque o aparelho utilizado para acompanhar os encontros era o telefone celular da mãe, o único da casa. Quando a mãe estava ausente, elas não participavam.

O Cacá participou apenas do primeiro encontro. A mãe indicou que ele não estava motivado a permanecer à frente da tela, para acompanhar a Oficina. Embora ela e a pesquisadora insistissem, a criança não se sentiu compelida a participar dos outros momentos.

O Tico não participou de nenhum encontro. Depois de realizada a inscrição, a mãe foi informada que a atividade de natação, que estava suspensa e havia sido liberada naquele período, somente poderia ocorrer, para o filho, no mesmo horário dos Encontros. Assim sendo, restaram 6 (seis) participantes.

As atividades da Oficina tiveram a duração de 11 (onze) encontros síncronos e 6 (seis) atividades assíncronas, totalizando 17 encontros. Dos 6 (seis) participantes, apenas 3 (três) participaram da totalidade das atividades: Gegê (8), Luna (6) e Lino (7).

Para a execução do Projeto de Ensino por vias remotas, foi necessária a elaboração de ambientes e a utilização de mídias diversas, de modo que mesmo sem a presença física da pesquisadora/interventora, as atividades pudessem ocorrer, contando com o auxílio de outro adulto, em casa.

5.3 Meios e mídias multimodais utilizados para viabilizar a execução do Projeto de Ensino e a pesquisa empírica

Para a execução do Projeto de Ensino, nos moldes remotos e ter acesso ao campo e aos sujeitos da pesquisa, foi preciso abarcar uma série de ambientes e mídias de modo a viabilizar a comunicação, interação, a cooperação e a colaboração, além de enviar e receber as atividades e materiais indicados para visualização.

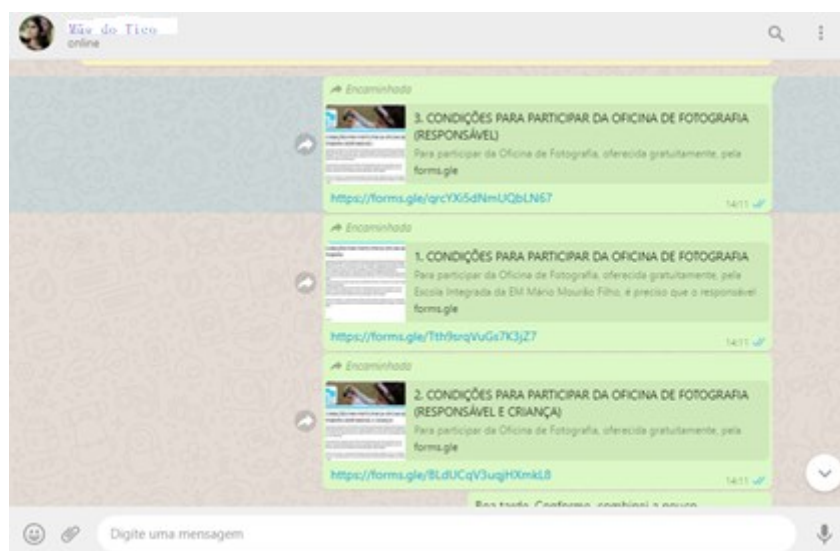
Como essa pesquisa optou por utilizar vários recursos do *G-suíte* (pacotes de serviços oferecidos gratuitamente pelo *Google*), inicialmente, foi indicado aos participantes, no ato da inscrição, da necessidade de terem uma conta no *Google*, usando o e-mail do *Gmail*, como requisito de acesso aos serviços. E para aqueles que ainda não possuíam, foi indicado um [tutorial](#) para viabilizar a criação,

Após o envio dos endereços de e-mails, pelos participantes, os inscritos foram inseridos/aceitos nas plataformas criadas. E, assim, na sequência, são listados os ambientes ou as mídias, a metodologia de utilização e seus objetivos, na Oficina:

1. Google Forms (Formulários eletrônicos – autorizações)

Com a validação das inscrições dos 8 (oito) participantes, os responsáveis receberam orientações quanto ao cronograma e horários de encontros, via contato telefônico. E ao aceitar participar da pesquisa, receberam *links* para preencher as autorizações (Autorização de uso da imagem e som, TALE e TCLE), em seus contatos indicados na inscrição, via *WhatsApp*, conforme indicado na FIGURA 24.

Figura 24 – Página de mensagens do grupo de WhatsApp



Fonte: Print de tela. Envio de mensagem pelo WhatsApp. Set. 2020

O objetivo da utilização desses meios foi favorecer a distância e colher e documentar as autorizações necessárias ao prosseguimento da pesquisa, conforme indicado na figura 25.

Figura 25 – Páginas iniciais dos formulários para autorização da participação das crianças na pesquisa

1. CONDIÇÕES PARA PARTICIPAR DA OFICINA DE FOTOGRAFIA

Para participar da Oficina de Fotografia, oferecida gratuitamente, pela Escola Integrada da EM Mário Mourão Filho, é preciso que o responsável pela criança leia e assinale a opção "AUTORIZO" que indica a permissão para usar o NOME, as IMAGENS (fotografias) e VOZ (áudio ou vídeo) da criança, para fins acadêmicos e de divulgação da Pesquisa.

Além do uso das imagens para a pesquisa, as imagens e vídeos selecionados pelas crianças farão parte de uma exposição na Escola M. Mourão Filho e outra na Faculdade de Educação da UFMG.

Ambos os eventos ocorrerão assim que a pandemia terminar e todos os envolvidos serão convidados a participar.

A participação das crianças nessa Oficina é fundamental, pois visa contribuir com as Pesquisas na área da Educação, em que os resultados podem ser aplicados a outros estudantes, gerando oportunidades de aprendizagem, pela imagem.

Em nenhum momento, os responsáveis pelas crianças terão qualquer custo, e contarão sempre com o agradecimento da Linha de Pesquisa em Educação Tecnológica, do Mestrado, da UFMG.

*Obrigatório

2. CONDIÇÕES PARA PARTICIPAR DA OFICINA DE FOTOGRAFIA (RESPONSÁVEL E CRIANÇA)

Para participar da Oficina de Fotografia, oferecida gratuitamente, pela Escola Integrada da EM Mário Mourão Filho, é preciso que o responsável leia o Termo (História em Quadrinhos) para a criança e em seguida marque a opção "ACEITO" para autorizar a participação dela na Oficina e na Pesquisa.

A participação das crianças nessa Oficina é fundamental, pois visa contribuir com as Pesquisas na área da Educação, em que os resultados podem ser aplicados a outros estudantes, gerando oportunidades de aprendizagem, pela imagem.

Em nenhum momento, os responsáveis pelas crianças terão qualquer custo, e contarão sempre com o agradecimento da Linha de Pesquisa em Educação Tecnológica, do Mestrado, da UFMG.

*Obrigatório

3. CONDIÇÕES PARA PARTICIPAR DA OFICINA DE FOTOGRAFIA (RESPONSÁVEL)

Para participar da Oficina de Fotografia, oferecida gratuitamente, pela Escola Integrada da EM Mário Mourão Filho, é preciso que o responsável pela criança leia e assinale a opção "CONCORDO", ao final desse formulário, depois do Termo de Consentimento para a criança participar da Oficina e da Pesquisa.

A participação das crianças nessa Oficina é fundamental, pois visa contribuir com as Pesquisas na área da Educação, em que os resultados podem ser aplicados a outros estudantes, gerando oportunidades de aprendizagem, pela imagem.

Em nenhum momento, os responsáveis pelas crianças terão qualquer custo, e contarão sempre com o agradecimento da Linha de Pesquisa em Educação Tecnológica, do Mestrado, da UFMG.

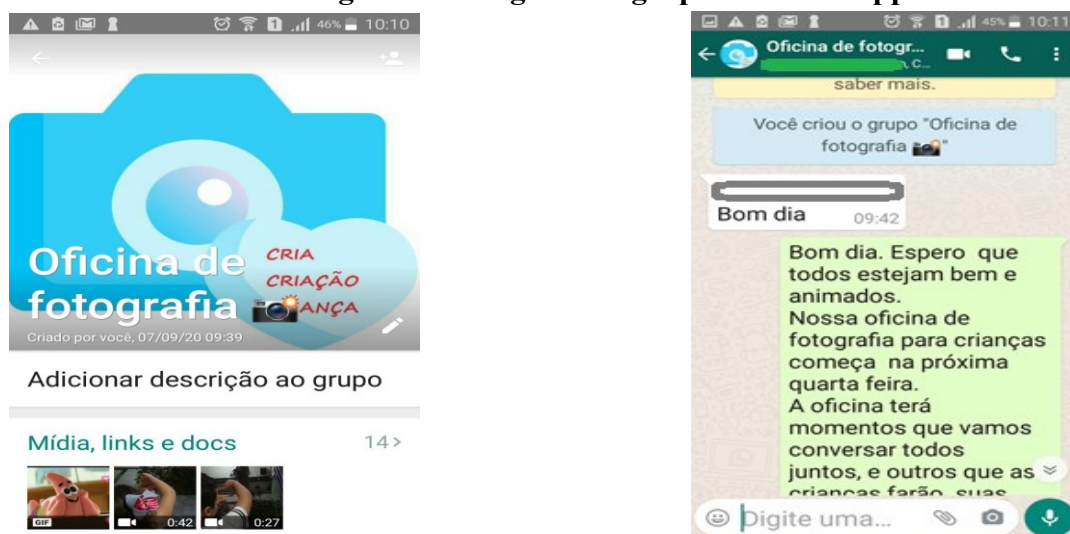
*Obrigatório

Fonte: Print de telas: Formulários de autorização. Set./Out.2020

2. WhatsApp pessoal e o Grupo de WhatsApp da Oficina

O próximo passo foi incluir os participantes em um grupo de WhatsApp. O propósito do grupo era viabilizar a comunicação instantânea coletivamente, utilizando o aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Esse meio, em comparação aos demais, tornou-se o mais utilizado em virtude do uso rotineiro entre as pessoas, e das possibilidades de uso de diversas linguagens (áudio, vídeo, texto, símbolos, etc.), para se comunicar, como ilustrado na FIGURA 26.

Figura 26 – Páginas do grupo de WhatsApp



Fonte: Print de tela: Grupo de WhatsApp. Out. 2020

Em sua maioria, as interações por esse meio envolveram a participação dos adultos que estavam acompanhando as crianças. Desse modo, eles recebiam os lembretes das tarefas e *links* de acessos, confirmavam o recebimento e tiravam dúvidas. As crianças não utilizaram desse meio, diretamente, para se comunicar com a pesquisadora, nem com os colegas.

O propósito da utilização desse meio foi garantir uma comunicação mais eficiente, comparado ao *e-mail* ou ao Google Sala de aula para o acompanhamento das atividades e encontros da Oficina, e como canal para responder dúvidas e enviar lembretes.

3. Google Classroom ou Google Sala de aula

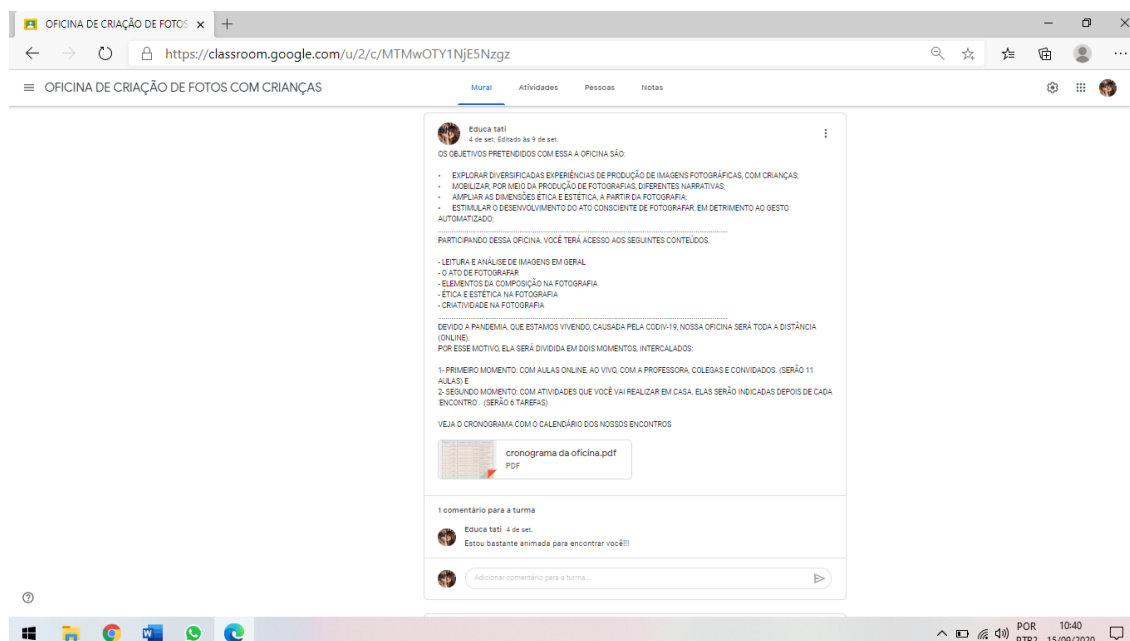
Simultaneamente, também foi criado o ambiente de sala de aula virtual *Google Classroom*, para aplicação assíncrona. A plataforma de gerenciamento de conteúdo para escolas, ou atividades formativas foi criada e utilizada com o intuito de servir à consulta das instruções para a realização de tarefas, envio das tarefas realizadas e espaço de interação por meio de comentários, pelas crianças e seus acompanhantes. E, ainda, servir como um repositório organizado das atividades enviadas, conforme FIGURAS 27 e 28.

Figura 27 – Página da Oficina no *Google Classroom*



Fonte: Print de telas: páginas do *Google Classroom*. Set. 2020

Figura 28 – Página da Oficina no *Google Classroom*



Fonte: Print de telas: páginas do *Google Classroom*. Set. 2020

As crianças foram convidadas, por meio do *e-mail*, indicado na inscrição. Os endereços, em sua maioria, eram dos responsáveis. Apenas 2 (duas) crianças fizeram conta no *Gmail*,

porque a mãe teria que criar, e, assim, aproveitou para criar em nome dos dois irmãos, para facilitar a identificação no envio de tarefas.

O conteúdo constante neste ambiente mesclou textos verbais, para as instruções e comentários, fotografias e vídeos. Dessa maneira, tratou-se os assuntos da Oficina com exemplos visuais, dinâmicos, interativos e multimodais.

Para facilitar o acesso, foi enviado previamente aos participantes dois tutoriais: um que indicava como seria possível acessar o Google Classroom, pelo computador e celular³⁹ e outro que indicava como poderiam ser realizados os envios das tarefas⁴⁰, à pesquisadora.

No entanto, esse espaço foi subutilizado. Somente duas crianças fizeram interações, com a pesquisadora, por meio dos comentários. O espaço dedicado às instruções das atividades foi ignorado e por vezes os responsáveis pelas crianças solicitaram as instruções pelo *WhatsApp*. O mesmo ocorreu com o envio das tarefas (fotografias e vídeos), apenas uma vez, foi enviada uma atividade, por uma das crianças. As demais optaram pelo envio pelo *WhatsApp*, o que, posteriormente, foi orientado que o fizessem de maneira particular, fora do grupo para que as análises dos produtos não fossem prejudicadas, uma vez que o envio ocorria antes dos encontros.

4. Padlet

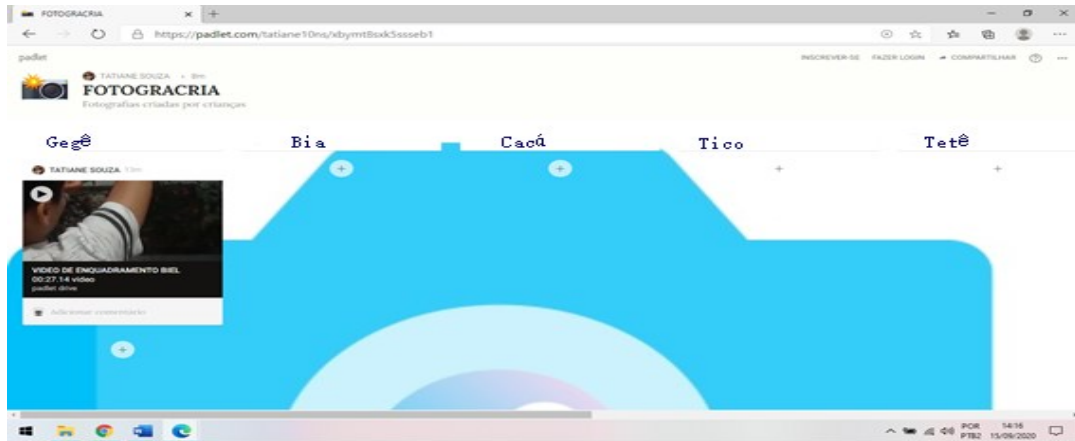
Concomitante, foi criado um *Padlet*⁴¹, ferramenta digital de criação de murais, com viabilidades interativas e colaborativas. O ambiente foi criado e organizado pela pesquisadora, de modo que tanto os participantes da Oficina quanto seus familiares e outros interessados pudessem ter acesso ao material resultante das atividades da Oficina (fotografias e vídeos), criadas pelas crianças com oportunidade de comentar, conforme indicado na FIGURAS 29 e 30.

³⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bwIowk-9kiE>. Acesso em: 1 set. 2020.

⁴⁰ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7-o7bEM3_FQ. Acesso em: 1 set. 2020.

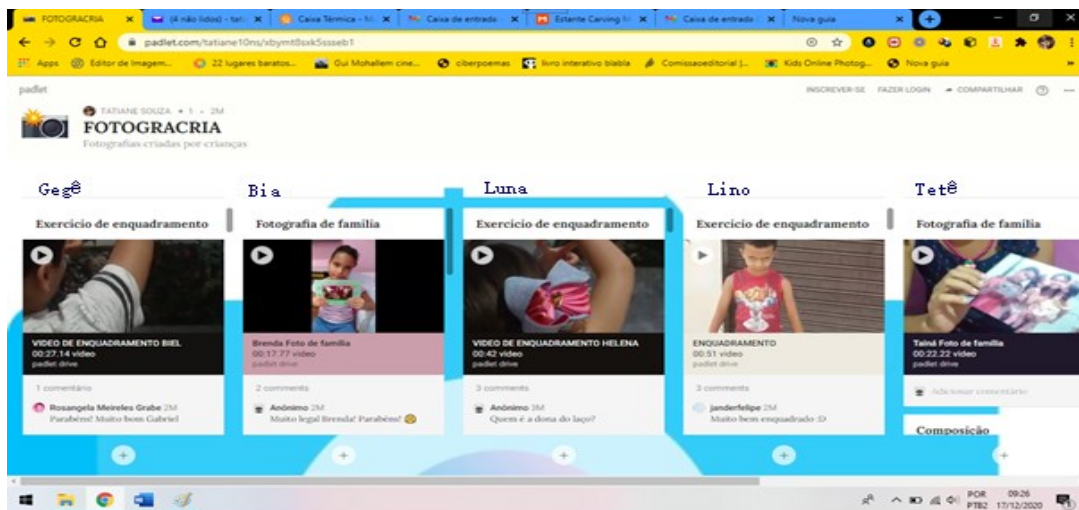
⁴¹ Disponível em: <https://padlet.com/tatiane10ns/xbymt8sxxk5ssseb1>. Acesso em: 1 set. 2020.

Figura 29 – Página inicial do Padlet



Fonte: Print de tela: Página do *Padlet*. Out. 2020

Figura 30 – Página final do Padlet



Fonte: Print de tela: Página do *Padlet* (publicações). Dez. 2020

O mural foi organizado no formato de colunas, de modo que cada coluna, fosse nomeada para agrupar e mostrar as criações de uma criança. Cada coluna foi nomeada com o nome ou apelido, conforme a indicação de uso na pesquisa, pelos responsáveis, em ordem alfabética. Sua criação visou servir como repositório e ambiente de divulgação e interação das produções das crianças.

Após a análise das fotografias enviadas, durante os encontros, as fotografias eram publicadas nesse mural, acompanhadas dos vídeos que justificavam as escolhas pelas criações das crianças, requisito das tarefas da Oficina.

O *link* de acesso ao mural esteve disponível aos participantes desde o início das primeiras publicações, mas foi preciso insistência para que eles visitassem e contribuíssem com comentários. Para estimular essa participação, o Monitor da PEI que acompanhava a Oficina fez comentários, assim como algumas pessoas ligadas à Direção e à Coordenação da escola. Ainda assim, a participação não foi como esperada.

Ao final da Oficina, o *link* foi enviado à Comunidade escolar, de modo que pudessem visualizar o resultado da Oficina, com as fotos e vídeos das crianças e pudessem comentar. Contudo, poucas pessoas contribuíram, como indicado a seguir, na Figura 31.

Figura 31 – Comentários na página do Padlet



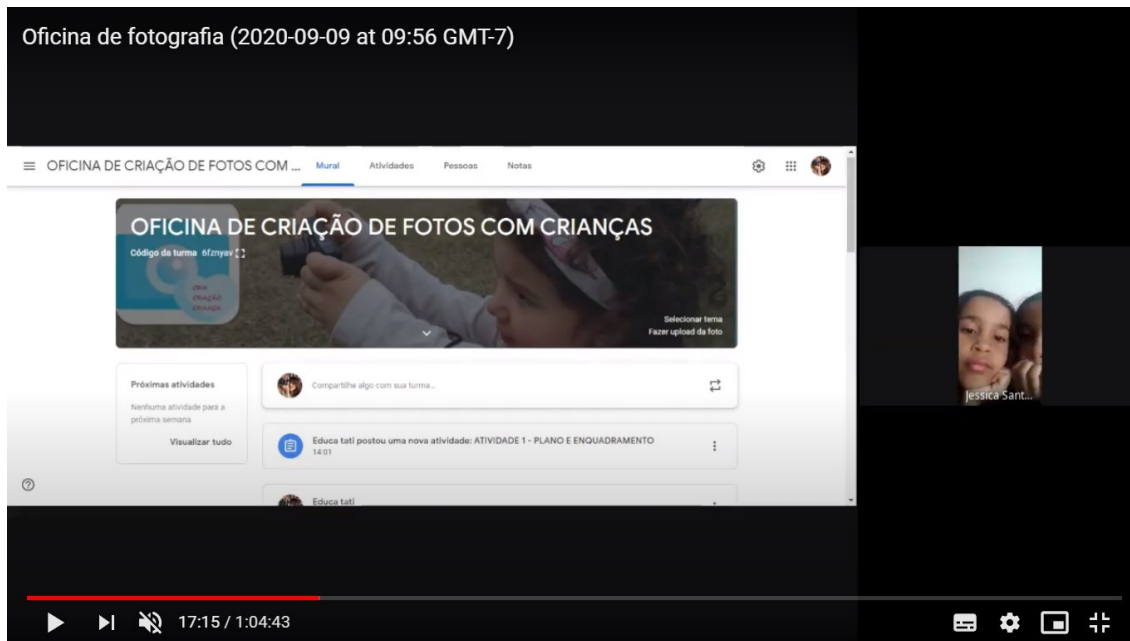
Fonte: Print de telas: Páginas do Padlet (Comentários). Dez. 2020

5. Google Meet

Como ambiente de interação síncrona, foi utilizado o serviço de comunicação por vídeo, o *Meet*. Esse serviço foi empregado para viabilizar os encontros da Oficina, que incidiam em momentos de interação para o Grupo focal. O ambiente permitia conversar com as crianças, observar reações e comportamentos, analisar as produções enviadas, discutir pontos de vista, levantar dúvidas e reflexões, entre outros.

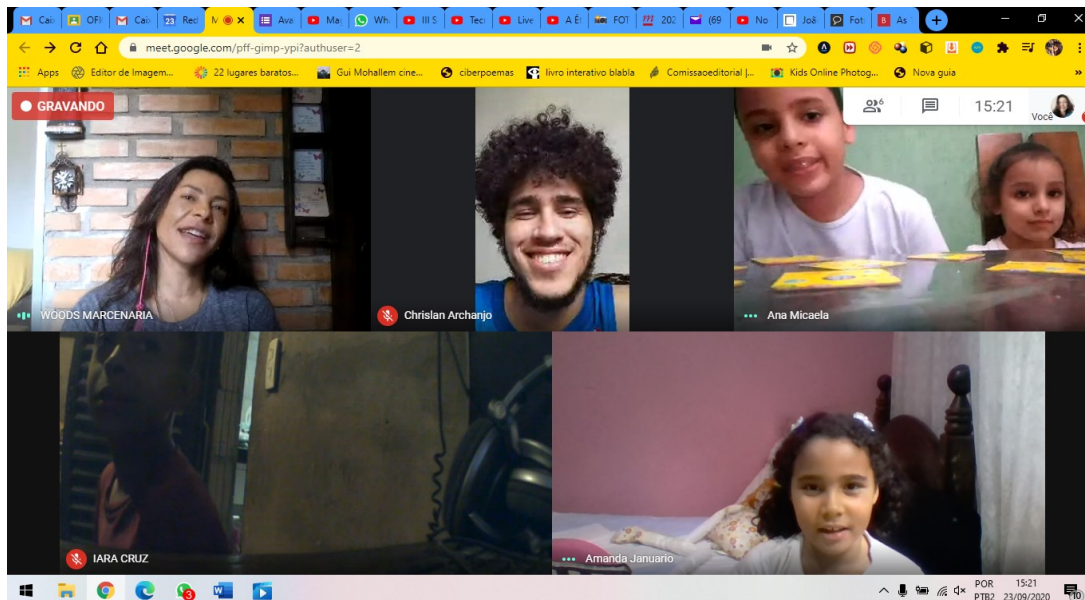
Alguns desses momentos podem ser visualizados nas Figura 32, Figura 33 e Figura 34.

Figura 32 – Página do Encontro I, pelo *Google Meet*



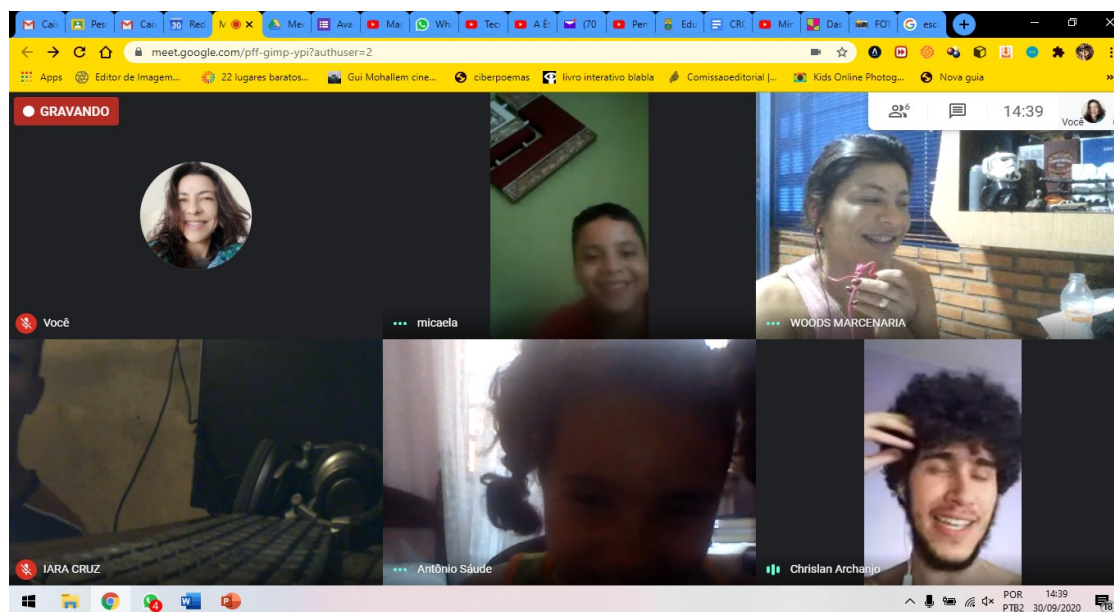
Fonte: Print de tela: Encontro I de 09 de setembro de 2020.

Figura 33 – Página do Encontro VIII, pelo *Google Meet*



Fonte: Print de tela: Encontro VIII, de 23 de setembro de 2020.

Figura 34 – Página do Encontro IX, pelo Google Meet



Fonte: Print de tela: Encontro IX de 30 de setembro de 2020.

O emprego dessa plataforma para a Oficina foi fundamental, pois garantiu os encontros virtuais e foi, por meio deles, que houve a concentração dos dados, baseados nas percepções, leituras, análises e diálogos das crianças, além da facilidade de gravação, que serviu de documentação para análise posterior. Sem esse meio ou possibilidade de acesso pelos participantes, a pesquisa seria inviável.

Por outro lado, esse meio indicou alguns desafios:

- A interação entre as crianças ficou comprometida em função do *delay*⁴², natural desse tipo de transmissão, e ainda incrementado diante da utilização de aparelhos (fones/microfones/*webcam*) com baixas resoluções de vídeo e áudio, aliado a problemas de conexão com a internet. As crianças se sentiam pouco à vontade, porque o entendimento das falas ficava prejudicado;
- Outro fator que alterou a qualidade das interações foi a possibilidade de usar o microfone ativado ou desativado, pois em alguns momentos, a criança falava com o microfone desativado e não se dava conta de que os outros não haviam ouvido;

⁴² Ação do que trabalha numa velocidade inferior à esperada; atraso especialmente, na transmissão de áudio e imagem

- Além disso, por estar em casa, ambiente sem controle acústico, as interferências eram constantes, de ruídos externos, o que também dificultada o entendimento e a fala;
- Como resultado, a gravação dessas interações também foi prejudicada por apresentar trechos inaudíveis e incompreensíveis;
- As crianças se cansavam desse tipo de interação, e nos encontros finais, dividiam a atenção com a TV, brinquedos ou outras pessoas;
- Houve um episódio em que o Lino, deixou de participar do Encontro, porque a sua internet banda larga estava sem sinal, devido a problemas na rede;
- Em um dos encontros, a Bia conseguiu acessar com bastante tempo de atraso, porque a sua tia, que a acompanhava, estava em viagem e o avô recebia as instruções dela por telefone para acessar.

Todas essas alternativas de recursos utilizados dependiam de conexão à internet. Elas desempenharam papel importante na manutenção da comunicação entre as pesquisadoras e as crianças, primeiro porque configuram-se como ambientes multimodais, disponibilizando informações em variados modos e linguagens, e segundo, por conceder a alternância de acesso por caminhos distintos, sem limitar as condições dos usuários (habilidades técnicas, conexão à internet, dispositivos). Além disso, o vínculo, a criação de contas, o uso e compartilhamento desses ambientes não geram custos financeiros diretos aos seus usuários.

Assim sendo, o tópico a seguir, discorre sobre os dados relevantes coletados por intermédio dos usos dos diversos instrumentos tecnológicos indicados acima, com o propósito de servir aos objetivos específicos da pesquisa e suas respectivas análises, especialmente coletados por meio da observação, do grupo focal e do questionário avaliativo da Oficina, que incluem a elaboração do Recurso Educativo: Livro *Diga Xis*.

5.4 Análise dos dados coletados

Os dados coletados com as crianças oriundos da observação e do grupo focal são apresentados a seguir, com base nos pressupostos indicados pelos objetivos dessa investigação, correlacionados com as análises das respostas coletadas por meio do questionário. Embora as fotografias criadas pelas crianças não tenham sido consideradas inicialmente, como dados, elas, ao longo da análise, forneceram subsídios à compreensão dialética e indutiva.

Os objetivos específicos estão organizados e separados por tópicos para melhor compreensão do leitor, contudo, as análises e os dados a eles relacionados são interligados, em todo ou em partes, sendo assim possível, relacionar um mesmo dado a objetivos diferentes.

As crianças que participaram da Oficina se apoiaram nos diversos recursos visuais para desenvolver a Educação para o olhar, aliada à prática de criação de fotografias. Esses recursos eram variados do ponto de vista ético, estético e das linguagens, o que permitiu às crianças a visualização e análise de diferentes pontos de vista sobre a criação imagética.

Ou seja, as crianças se apoiaram nas experiências de visualização e análise, bem como nas experiências de criação de imagens, especialmente, na fotografia digital para aprimorar o olhar e, assim, contribuir com a elaboração do recurso educacional, o manual para criança fotografar, o livro *Diga Xis*.

Para tanto, as crianças receberam orientação direta dos adultos que estavam com elas em casa, seja nas atividades síncronas (encontros), seja nas atividades de produção ou de consulta de informações, nos momentos assíncronos. E ainda contaram com o auxílio da pesquisadora, que levantou, selecionou e apresentou o acervo imagético variado e contextualizado de acordo com o tempo, espaço, motivação e autoria e promoveu os encontros e as interações.

Esse contato com variadas imagens e perspectivas de criação, publicação e finalidade discursiva, possibilitou, às crianças, a elaboração de conceitos, hipóteses e habilidades visuais, como indicadas a seguir. Isso demonstrou em quais elas se apoiaram para desenvolver ou ampliar o olhar bem como as estratégias que elas utilizaram para criar suas próprias imagens, atestando, assim, o desenvolvimento de comportamentos prossumidores.

5.4.1 Como ocorre o desenvolvimento da Educação para o olhar, das e com as crianças

O desenvolvimento ou aprimoramento do olhar, na perspectiva ética e estética, para e a partir das imagens, pode ser percebido por meio da análise dos dados colhidos nas observações, no grupo focal, nas respostas do questionário e nas fotografias das crianças.

Visto que apenas um dos participantes indicou precisar de apoio para fotografar, era esperado que dominassem as máquinas e as estratégias para fotografar com autonomia. Contudo, o que ficou notório nos vídeos enviados, era que as crianças em alguma medida, necessitavam de algum tipo de direcionamento dos adultos, pelo menos no início da Oficina.

Ao longo do curso, em que tiveram acesso aos conteúdos com dicas e técnicas, as crianças foram se apropriando desses saberes e agindo com maior segurança, com relação ao processo e aos resultados fotográficos.

As práticas na Oficina por meios remotos, com momentos síncronos e assíncronos, possibilitaram que as crianças pudessem testar o que viam ou assistiam e colocar ou não em prática, em suas produções. Ou seja, elas recebiam orientações e informações, apresentavam suas impressões, por meio das interações e análises com os colegas e assim, podiam testar para escolher o que apresentariam como produto final de suas escolhas.

As crianças mais novas apresentaram repertório linguístico e visual limitados, se comparados às crianças mais velhas, embora a diferença de idade fosse de apenas 1 ou 2 anos. Exemplos dessa afirmativa estão presentes em duas respostas. Quando perguntados para que servem as fotos e o que seria uma fotografia com estética, as respectivas respostas da Bia (6), foram:

Bia (6): Uma foto tem que ficar bonita... ó ... quando a gente sai, a gente fica feio... porque é bonitas porque também fica maravilha...

Bia (6): Uma foto bem legal.

Essa constatação indica a necessidade de iniciar a prática visual ainda com crianças pequenas, para ser amplificada nos anos seguintes, seguindo o movimento de visualização, leitura, análise e criação, amparados por um adulto que apresente as diversas e variadas possibilidades multimodais: orais, verbais e visuais, etc. Dessa maneira, é possível ampliar o repertório imagético bem como o vocabulário das crianças.

Durante a Oficina, nas conversas iniciais, as crianças foram perguntadas sobre o motivo preferido para as fotografias que faziam antes, e a resposta de todas foi que fotografavam, principalmente, pessoas. Apenas Gegê e a irmã Luna, admitiram fotografar brinquedos e comidas também. Contudo, para a execução das atividades da Oficina, que faziam parte da pesquisa, foi orientado que não haveria a possibilidade de fotografar pessoas devido à exigência de autorização expressa antecipada e, ainda, em virtude do confinamento durante a pandemia.

Quando foi possibilitado às crianças fazerem suas selfies, houve a orientação para que a fotografia fosse disfarçada, ou seja, que elas utilizassem de criativas alternativas para que os rostos não ficassem tão expostos. Embora essa prática seja socialmente muito comum, para esse grupo de crianças não é, mesmo que elas apreciem:

Pesquisadora: Você faz selfie?

Gegê (8): Faço... Faço pouca.

Pesquisadora: Luna, você também faz selfie?

Luna (6): Sim. Eu gosto de tirar muito, mas, eu não tiro nenhuma, eu não tiro nem... porque minha mãe não deixa eu tirar...

Pesquisadora: Lino, você tem hábito de ficar fazendo selfie?

Lino (7): Não, minha mãe não deixa eu fazer selfie, porque ela não gosta que as pessoas me... quer dizer, ela não gosta que fica com foto minha.

Assim sendo, as crianças foram impulsionadas a criar estratégias e possibilidades de fotografar outros motivos, em casa, onde não houvesse registro de pessoas. E desta feita, a ampliação para o motivo principal das fotografias foi direcionada aos brinquedos e elementos da natureza, com criatividade e estética, considerando especialmente a ética, em vasto sentido.

Nas fotografias a seguir, é possível identificar a intenção na montagem das fotografias e o cuidado com a narrativa, por meio da utilização dos elementos que eles dispunham, em casa e que eram elementos de estímulos, como as plantas, animais e brinquedos e ainda de espaços que eles se sentiam bem, como quintais e jardins. Como afirma Gegê (8), “é porque eu gosto muito da árvore... e ela é diferente”. (GEGÊ, 8. 2020)

Figura 35 – Fotografias das crianças que participaram da oficina



Gegê, 8 (2020)



Bia, 6 (2020)



Tetê, 8 (2020)

Fonte: Arquivo pessoal, 2020.

Todas as crianças possuíam alguma experiência em fotografar usando a câmera do telefone celular de algum adulto. Nenhuma delas possuía aparelho próprio. Até a inserção na Oficina, a ação de todos após fotografarem era manter os arquivos no celular ou enviar aos contatos via WhatsApp. A seleção para envio das fotos dependia do teor humorístico que elas continham. Como declara Luna: “depende... às vezes eu mando, quando eu não consigo eu não mando... quando é foto engraçada, eu... eu... mando na família (grupo de WhatsApp da família dela).” (LUNA, 6. 2020).

Com a Oficina, perceberam que há outros fins para as fotografias, como revelar para guardar, montar um livro e expor virtual e fisicamente em galerias e museus ou ainda participar de concursos. Dessa maneira, o Gegê (8) sugeriu que a exposição para as fotografias deles, oriundas da Oficina, poderiam ser expostas no shopping ou no parque. A ideia agradou a todos que aguardam o fim da pandemia para que esse feito possa se concretizar, para além de uma exposição física na própria escola, como foi combinado no ato da inscrição.

Nas respostas para a questão inicial: O que será que acontece, que algumas fotos ficam boas e outras não? As respostas variaram entre:

Vivi (8): Porque treme.

Tetê (8): Por causa do ângulo.

Gegê (8): Não sei... Por causa da luz... depende de como a pessoa está, pra ficar boa... posição da pessoa.

Luna (6): A marca do celular não é boa.

As respostas, em sua maioria, foram baseadas em conhecimentos técnicos de fotografia, que, para iniciantes, demonstram uma certa experiência e observação. Essas respostas foram ampliadas, ao longo dos Encontros, para indicar, no mesmo sentido, de que maneira era preciso proceder para criar uma fotografia com estética:

Lino (7): Respeitar o limite. – De quem? Da pessoa? – Sim.

Gegê (8): Tem que ter ética... tem que ter iluminação...

Luna (6): Uma foto bem bonita é... tem que ser bem bonita. Tem que ter sol, não pode ser de noite, se não fica muito feia. Entendeu? Tem que ter luz.

Essas respostas demonstram a preocupação com certos elementos da composição assim como o respeito aos motivos que serão fotografados, especialmente, com as pessoas. E, por fim, associando a estética à uma fotografia com resultados que implique em uma visualização harmônica e agradável aos apreciadores, extrapolando o que, inicialmente, supunha ser como única condição para uma fotografia bonita, ela ser composta por pessoas bonitas e sempre sorrindo.

A ampliação do olhar das crianças a partir dos exercícios com imagens está presente nas afirmativas a seguir, que indicaram, o que para elas era necessário, para obter bons comentários das fotos produzidas. Essa percepção ampliada está sempre perpassando a ideia de ética, enquanto cuidado com os outros:

Lino (7): Tem que fazer foto bonita e mostrar o sorriso. E não pode fazer chacota dos outros... não pode ficar zoando as pessoas com fotos.

Luna (6): Tem que ser bonita...

Gegê (8): – Concordo com a Luna – E os enquadramentos da foto também.

O exercício para a ampliação do olhar, que partiu do vídeo “Zoom” (Instvan Banyai), possibilitou às crianças perceberem que muitas vezes as imagens não são tais como parecem ser. O vídeo, homônimo do livro, apresenta um exercício interessante de olhar para o todo, no primeiro momento, quando na verdade, o foco está em apenas um detalhe. Para, em seguida, ampliar a visualização da imagem, como se utilizasse o recurso ‘zoom’, da câmera. O movimento é apresentado em loop e assim, o detalhe vira o todo ampliado que está inserido em uma cena ainda mais ampla. Esse movimento permitiu, às crianças, perceberem que os resultados de criação de imagens dependem do posicionamento de quem produz, da intenção e da distância para se ter o resultado apresentado, assim como do ponto de vista de quem observa e analisa:

Bia (6): É... quando a gente fica bemmm longe, fica bemmm pequeno.

Lino (7): Pra fazer fotografia, depende da coisa que vai sair na foto.

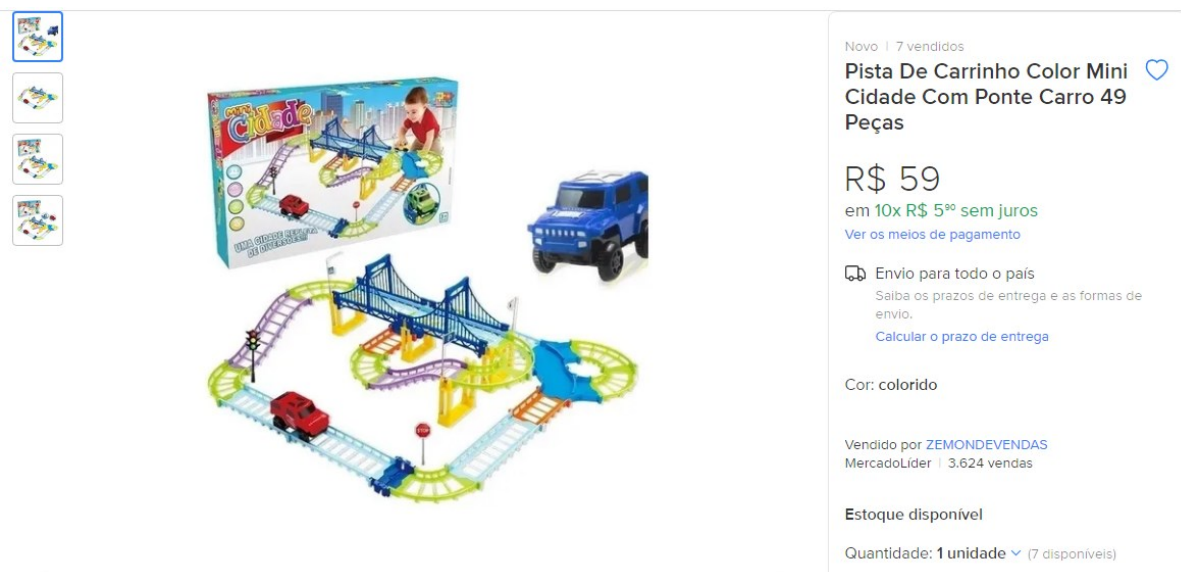
Gegê (8): Faz diferença... – Se você quiser fotografia de uma árvore, bem alta, como você vai ficar? – Vai ficar muito longe. – E se você quiser fazer foto de uma formiguinha, no chão? – Vai ficar muito perto.

Ainda assim, quando as crianças analisaram imagens de propaganda de produtos, voltadas para o público infantil, concordaram que todo o conteúdo das imagens refletia o produto, tal como era mostrado, ou seja, que as imagens refletiam a verdade, desconsiderando as intenções de quem as publicou.

Essa prática, que não é própria da infância e nem de determinados grupos com níveis de alfabetização e letramentos, diz respeito às habilidades de leitura, análise e interpretação de pessoas visualizadoras de imagens que estão ou não comprometidos em decifrar as mensagens que estão entre as linhas da imagem. Tomar ingenuamente uma imagem como verdadeira, especialmente aquelas relacionadas ao ensejo pelo consumo é decodificar irrefletidamente sobre as reais intenções dos criadores e daqueles que exibem tais imagens.

Tomando como ponto de partida o desenvolvimento cognitivo da criança, que por vezes toma o irreal (desenhos) por real, é ideal que haja um esforço dos adultos e dos educadores em acompanhar esse processo e promover o exercício da leitura de imagens.

Figura 36 – Propaganda de carrinhos



Novo | 7 vendidos

Pista De Carrinho Color Mini Cidade Com Ponte Carro 49 Peças

R\$ 59
em 10x R\$ 5⁸⁰ sem juros
Ver os meios de pagamento

Envio para todo o país
Saiba os prazos de entrega e as formas de envio.
[Calcular o prazo de entrega](#)

Cor: colorido

Vendido por ZEMONDEVENDAS
MercadoLider | 3.624 vendas

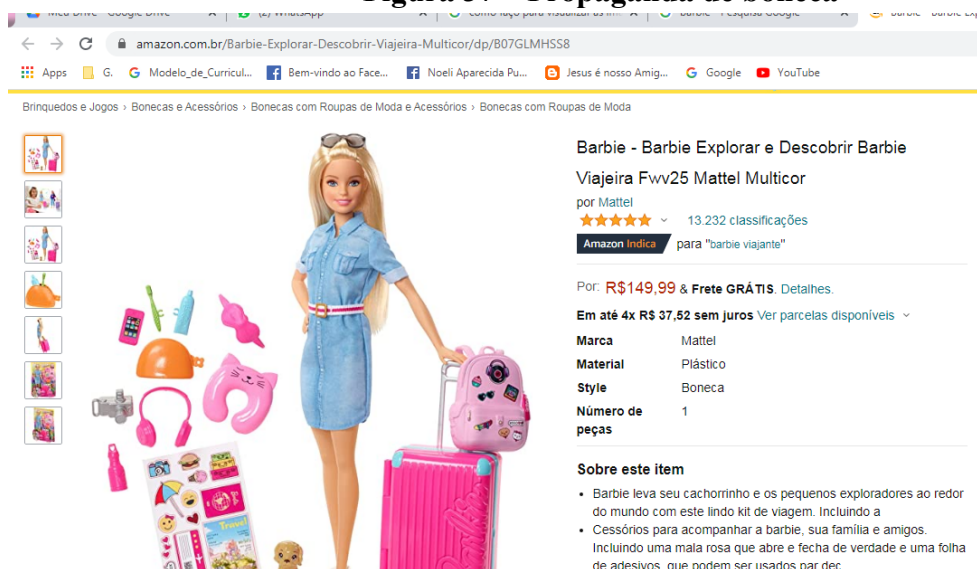
Estoque disponível

Quantidade: 1 unidade (7 disponíveis)

Fonte: https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-1661846674-pista-de-carrinho-color-mini-cidade-com-ponte-carro-49-pecas-_JM

Durante a análise, da Figura 36, as crianças concordaram que a imagem era totalmente verdadeira. Contudo, foram alertadas para o anúncio completo, que informava o envio de apenas um dos carrinhos em vez dos dois ilustrados. E ainda que, o carrinho azul, não era do tamanho apresentado, sendo ele maior do que a pista oferecida.

Figura 37 – Propaganda de boneca



amazon.com.br/Barbie-Explorar-Descobrir-Viajeira-Multicor/dp/B07GLMHSS8

Brinquedos e Jogos > Bonecas e Acessórios > Bonecas com Roupas de Moda e Acessórios > Bonecas com Roupas de Moda

Barbie - Barbie Explorar e Descobrir Barbie Viajeira Fwv25 Mattel Multicor
por Mattel
★★★★★ 13.232 classificações
Amazon Indica para "barbie viajante"

Por: R\$149,99 & Frete GRÁTIS. Detalhes.

Em até 4x R\$ 37,52 sem juros Ver parcelas disponíveis

Marca: Mattel
Material: Plástico
Style: Boneca
Número de peças: 1

Sobre este item

- Barbie leva seu cachorrinho e os pequenos exploradores ao redor do mundo com este lindo kit de viagem. Incluindo a
- Cessórios para acompanhar a Barbie, sua família e amigos. Incluindo uma mala rosa que abre e fecha de verdade e uma folha de adesivos, que podem ser usados par dec

Fonte: <https://www.amazon.com.br/Barbie-Explorar-Descobrir-Viajeira-Multicor/dp/B07GLMHSS8>

Na figura 37, a afirmativa geral foi a mesma, de que a imagem retrata o produto que seria entregue: a boneca e todos os acessórios visíveis. Quando, na verdade, o anúncio indicava apenas o envio de uma maleta e uma cartela de adesivos, junto com a boneca.

A partir da análise dos diálogos entre as crianças para esses dois exemplos, foi possível confirmar que as crianças podem vir a ser seduzidas e enganadas pelas imagens, assim como ocorre com alguns adultos. Essa sedução ocorre seja pelo olhar viciado, seja pela pressa ou por apresentar poucas habilidades na análise e compreensão de imagens.

Essa confirmação indica a real importância do exercício para o olhar, com as crianças de variadas idades, de maneira que elas sejam alertadas para o consumo consciente ao considerar os apelos visuais utilizados pelos publicitários.

Outro aspecto relevante é o fato de que o papel dos personagens de desenhos animados na escolha de qualquer produto direcionado às crianças, de brinquedos à alimentos, é predominante, pois elas não só acreditam nas imagens, como também nos jargões e comportamentos dos personagens, como se fundissem com a vida real. Segundo Lino (7), a imagem da Barbie é verdadeira e ele justifica: “Eu vi uma propaganda da Barbie que disse que tudo isso aí é verdadeiro... que você pode ser tudo o que você quiser...” (LINO, 7. 2020)

O apelo da imagem é tão marcante para as crianças, que quando perguntadas sobre como a pesquisadora poderia saber se ao adquirir o produto da Barbie e se viria ou não todos os acessórios, uma das crianças ofereceu um argumento que, para ela, era muito confiável: a indicação de que ela poderia utilizar os ícones das redes sociais, como meio de comunicação com a loja que estava ofertando o produto, e, assim, ser ouvida em caso de mentira.

Pesquisadora: Então, se eu comprar essa boneca eu vou ter todos esses acessórios que eu quiser?

Gegê (8): Pode vir, pode não (os acessórios). – Como que eu vou saber? A imagem mostra que vem tudo. – Ah... pode sim, por causa do e-mail (Ícones do Facebook, Pinterest, Twitter...), onde você pode reclamar.

E, nesse mesmo sentido, diante da pergunta: Vocês acham que as imagens podem fazer a gente ter vontade de comprar as coisas? Todas as crianças confirmaram que as imagens têm o poder de incentivar o desejo pelo consumo. Lino (7) ainda descreve seus desejos de consumo que são interceptados pela mãe: Lino (7): “... eu fico com vontade de comprar boneco do Maxtel, mas minha mãe não... eu fico com vontade de comprar... umas arminhas d’água... é disso que eu gosto de brincar...”.

Essa percepção pelo desejo foi testada com as crianças ao contrapor duas fotografias que eram compostas por crianças comendo, de acordo com as Figuras 38 e 39:

Figura 38 – Comendo verdura



Fonte: Acervo pessoal, 2020.

Figura 39 – Comendo chocolates



Fonte: Acervo pessoal, 2020.

Na figura 38, a menina come um pedaço de couve, a cor predominante é a verde e o cenário é um quintal, pouco convidativo para uma refeição, mas ideal para brincadeiras e explorações infantis. Seu traje é casual, assim como seu penteado e sua feição, indicam uma certa diversão pelo ato.

Já na figura 39, três crianças saboreiam chocolates tendo ao fundo, uma porta de madeira, que imita a textura e a cor da barra de chocolates, reforçando a ideia do prazer por esse consumo. Além disso, as crianças estão dispostas organizadamente, limpas, penteadas e sorrindo, passando uma percepção harmônica, alegre e convidativa.

Na análise das crianças, visualizando a Figura 38, eles não se sentiram motivados a comer salada, nem ao menos frutas. Mas na Figura 39, lamentaram não ter, em mãos, chocolates naquele momento, evidenciando não apenas suas predileções, mas confirmando que um cenário bem montado e a escolha das cores certas também influenciam o consumo e as escolhas.

Outra percepção a partir da análise dessas duas imagens foi que eles se identificaram ou identificaram seus familiares, com os motivos fotografados, pelo tom de pele, textura dos cabelos. Uma vez que as crianças da fotografia apresentam características típicas brasileiras, com traços da etnia africana e indígena.

Outra percepção, a partir das falas e comportamentos das crianças, foi que mesmo diante de diversas possibilidades e contatos com variadas imagens em que as crianças foram levadas a ler, descrever, interpretar e analisar para compreender. Ao serem indagadas se era possível ler uma imagem, quatro das seis crianças afirmaram que não era possível ler, e que, portanto, as imagens não poderiam ser consideradas como um tipo de texto.

Mas, em contrapartida, no exercício de apresentar uma fotografia de família, escolhida por eles, houve a leitura e a descrição das imagens, seguidas da justificativa pela escolha, evidenciando que houve um movimento de leitura, como sugere a fala de Gegê (8): “Essa foto tava no meu aniversário de 8 anos... foi legal... Eu a Luna e meu pai tava com a camisa... Luna tava com o vestido... a camisa... igual à minha blusa e ao vestido da minha mãe”. E no mesmo sentido, ao serem perguntados sobre o que um fotógrafo poderia fazer com as fotos que ele tirou, a mesma criança, indicou que “dá pra contar histórias com foto”. (GEGÊ, 8. 2020).

Embora ainda presas na concepção de que só é possível ler textos verbais, ler letras, ao fazer os exercícios eles percebem e utilizam de estratégias e habilidades de leitura para as imagens, sem a plena consciência. O que enleva o cuidado por parte dos educadores em promover experiências nesse sentido e oportunizar às crianças momentos de reflexão sobre essa prática com as diversificadas linguagens.

Nesta pesquisa, não há evidências de que esse processo deva iniciar junto com a escolaridade, visto que desde o nascimento os bebês interagem por meio do contato visual para se comunicar e agir no mundo. Tampouco é possível indicar o término desse processo, uma vez que, ao longo do tempo, surgem, junto com outras tecnologias, outras linguagens, possibilidades e necessidades comunicacionais, exigindo, assim, a constante convivência e aquisição das diversas manifestações visuais, até mesmo para os adultos.

A indicação para a prática desse processo é abalizada pelas respostas das crianças e seus responsáveis. Ao perguntar, no questionário avaliativo, o que elas gostariam que tivesse durado mais tempo, entre as respostas estavam as afirmativas de que: os “encontros para apresentação das práticas e novas apresentações e orientação de propostas para as fotos” e ainda “apresentação e análise das atividades práticas” poderiam ter durado mais.

Outro aspecto relevante é que vários foram os momentos em que se pode evidenciar a usabilidade prática dos conceitos da ética e da estética, como objetos e objetivos desse estudo. Em sua maioria, as crianças se atentaram para eles, ao falar de suas produções ou das produções dos colegas.

E quando alguma criança desviava do comportamento prenunciado, as outras crianças a alertavam para o que era esperado como ideal de comportamento ético e estético, na interação, criação e publicação de imagens, de maneira dialógica, cooperativa e colaborativa.

Quando questionados sobre o que é fazer uma foto com ética, os alunos demonstraram compreender mesmo que minimamente a sua importância:

Bia (6): Uma foto com ética... é bonita... linda... maravilha, bonitinha.

Lino (7): Respeitar o limite. – Com ética também? – Sim, e também respeitar a foto... quer dizer... tem que respeitar o que foi fotografado...

Gegê (8): Tem que ter educação... respeito...

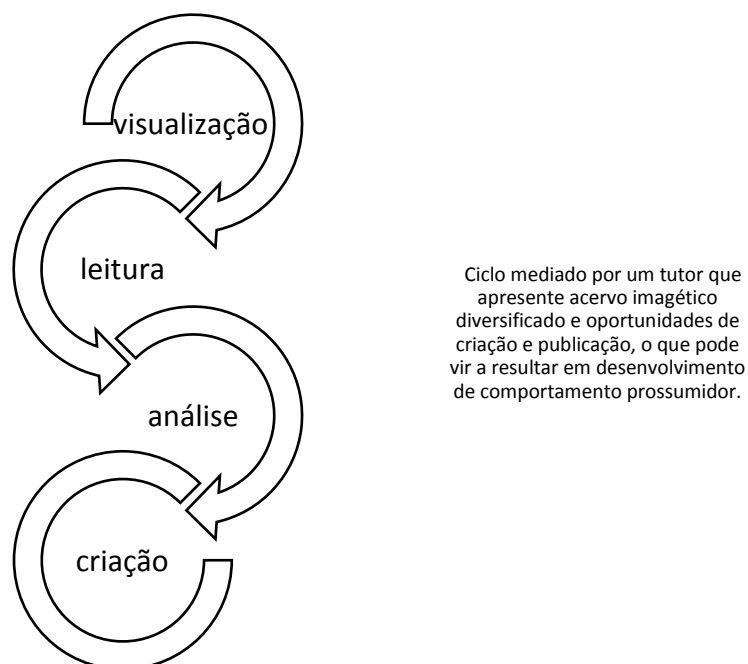
Luna (6): Tem que pedir as pessoas pra colocar. – Tem que pedir para as pessoas? – Sim.

E, na sequência, quando perguntadas sobre quais novos conhecimentos ou comportamentos a criança havia adquirido, a partir das práticas da Oficina, uma das mães respondeu no questionário que, foram “atenção e curiosidade quando vê uma foto. Autocrítica quando vai fazer a fotografia ou mesmo quando está próximo a quem está fotografando, curiosidade sobre o que vai ser fotografado naquele momento. Aumento da autoconfiança ao fotografar algo que o interessou.” (MÃE DO LINO, 7. 2020).

Essa resposta indica a superação do ato automatizado do clique para fotografar e esperar que resultado será apresentado para arquivar, compartilhar ou descartar, que evoluiu para o ato responsável e reflexivo para fazer escolhas de como, por que e o que fotografar com autonomia e segurança.

Concluindo, ao analisar **como ocorre o desenvolvimento da Educação para o olhar, das e com as crianças**, é inegável que, para tanto, é preciso proporcionar, a elas, experiências imagéticas variadas, associadas à leitura e criação de imagens, condicionadas à oportunidade de refletir, comunicar e interagir a respeito de suas impressões e de suas percepções acerca dos exercícios, mediadas por um tutor, conforme ilustrado na figura 40, a seguir:

Figura 40 – Ciclo mediador do desenvolvimento do LV, na multimodalidade



Fonte: Própria autoria, 2021.

Essa prática disruptiva pode ser associada à leitura e criação de textos orais e verbais, em qualquer nível de escolaridade ou idade. As imagens selecionadas para análise, bem como os tipos de imagens a serem produzidas podem ser variadas: desenhos, pinturas, esculturas, bordados, grafite, entre outros. Serão essas diversas experiências que proporcionarão a ampliação e ou o desenvolvimento do olhar crítico em relação às imagens em geral, à leitura de mundo e, conseqüentemente, à sua atuação enquanto ser capaz de realizar escolhas, com ética e estética a partir do desenvolvimento ou aquisição de habilidades específicas.

5.4.2 Habilidades mobilizadoras para criar fotografias

Para a elaboração do Projeto de Ensino, foi idealizada a aquisição ou aprimoramento de determinadas habilidades, pelas crianças, em contato com a Oficina de produção de fotografia. Essas habilidades tiveram como parâmetros as indicações da BNCC (2018), especialmente, para as disciplinas de Língua Portuguesa e Arte.

Com o intuito de facilitar a visualização será apresentado a seguir, o quadro 4, organizado por duas colunas: uma com o código que indica a habilidade almejada e outra coluna

com a exemplificação dessa aquisição ou aprimoramento. A descrição completa das habilidades pode ser visualizada em conjunto, direto no documento da BNCC.

Quadro 7 – Quadro das habilidades desenvolvidas durante a oficina

Código da habilidade (BNCC, 2018)	Exemplos coletados durante a pesquisa
<p>EF01LP17 Planejar e produzir, em colaboração, com os colegas e com a ajuda do professor, legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos) gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p> <p>EF01LP20 Identificar e reproduzir, legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.</p>	<p>O planejamento das ações práticas de fotografias, com as crianças, envolvia uma série de vídeos explicativos e instrucionais, para que pudessem fazer suas fotografias com autonomia e refletir criticamente sobre o ato, considerando a situação comunicativa.</p> <p>Com base no vídeo sobre a responsabilidade do fotógrafo, as respostas para a pergunta, se era fácil fotografar, indicaram que, para Lino (7), “fazer foto boa é difícil.”, enquanto para Gegê (8) “mais ou menos... por causa do celular (é fácil). O enquadramento da foto (é difícil)”. E ainda para Luna (6), “um pouco fácil... porque tem hora que pode deitar e tem hora que fica em pé (quem fotografa).”</p> <p>No caso da preparação para realizar fotos em casa, Gegê (8) indicou que “eu... tava tirando foto do meu ônibus, mas não tava sendo o lugar certo. Aí eu percebi que meus gatos tavam olhando pra mim e tava deitado, aí eu percebi que podia tirar foto deles. E o enquadramento tava certo.” Luna (6), no entanto, afirmou que “como... aquela lá... primeiro eu... fiz de brinquedo. Depois eu teria que fazer de outra boneca... a outra boneca tava de olho aberto e a outra tava de olho fechado.”</p> <p>Ao longo do percurso da Oficina, as crianças foram percebendo que para produzir suas fotografias, precisavam de planejamento e tempo, pois, em muitas situações, era necessário realizar testes. Como evidencia a fala de Luna (6): “tem que pensar pra testar. Tem que treinar um pouco...”</p> <p>Na realização da tarefa para a selfie disfarçada, Lino (7) indicou que a tarefa “foi fácil, minha mãe fez um cenário lá pra mim de um cobertor de onça... que era meu. Foi muito difícil, demorou muito...”</p> <p>Antes da criação de legendas, as crianças tiveram contato e analisaram algumas fotografias de João Ripper, que são acompanhadas por legendas, mas que, para o exercício, foram suprimidas, no primeiro momento. Depois, as fotos foram novamente exibidas acompanhadas da leitura das legendas. O intuito era constatar se houve ou não, mudança na percepção das imagens, acompanhadas pelas legendas, e mostrar às crianças a função da criação e uso de legendas nas fotografias.</p> <p>Assim, ao realizar as selfies disfarçadas, que seriam transformadas em figurinhas para aplicativo, foi solicitado que cada um enviasse junto com a foto, uma legenda que contextualizasse a escolha da fotografia, e Lino (7) brincou com essa possibilidade, como indica o diálogo a seguir:</p> <p>Olha o que ele colocou na legenda: Gegê (8): RRRRRRRRR... (soletrou as letras) Pesquisadora: Que barulho faz esse tanto de ‘R’? Luna (6), Gegê (8) e Bia (6) fizeram o barulho com a garganta. Lino (7): Foi isso mesmo que o Gegê fez, foi isso mesmo que eu fiz.</p>

	<p>Pesquisadora: Esse barulho, desse tanto de R, parece com o barulho de quê? Lino (7): De urso... RRRRRRRRRRRRR... (repetiu o som)</p>
<p>EF02LP14 Planejar e produzir pequenos relatos de observação de processos, de fatos, de experiências pessoais, mantendo as características do gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p>	<p>As crianças receberam a indicação prévia de visualização de vídeos, com conteúdos específicos e orientação de que nos próximos encontros, conversaríamos sobre eles. Assim, tiveram que planejar e produzir pequenos relatos de observação, considerando a situação comunicativa e assunto, conforme pode ser observado no diálogo a seguir.</p> <p>Pesquisadora: Quais são as coisas que o fotógrafo precisa fazer para tirar foto? Gegê: Você tem que fazer a escolha certa da foto que você quer... E escolher um lugar que combina. Tetê: Sim... ver, rever, olhar e lembrar. Lino: Valorizar.</p> <p>Pesquisadora: Pra quem conseguiu assistir aos vídeos? Me conta o que é composição. Gegê (8): É os elementos da foto. Pesquisadora: Me conta quais são esses elementos. Gegê (8): Cores, linhas, moldura, textura, simetria, ângulo e eu acho que é só isso. Pesquisadora: Lino, fazer fotos usando esses elementos da composição, deixa as fotos mais interessantes ou menos interessantes? Lino (7): Mais interessante, muito mais interessante.</p>
<p>EF12LP06 Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p>	<p>A habilidade de planejar e repassar suas experiências, utilizando-se de tecnologias, como o vídeo e a videoconferência, considerando a situação comunicativa, foi evidenciada, especialmente, quando as crianças gravaram e enviaram seus vídeos com as justificativas pelas escolhas fotográficas e quando foram convidadas a selecionar e apresentar uma foto de família, conforme os exemplos a seguir.</p> <p>Pesquisadora: Luna, e essa foto aqui? Luna (6): Essa foto cortou... tá muito aberto. Eu adoro brincar com os carrinhos do meu irmão. Pesquisadora: Que interessante! Eu até achei que essa foto fosse do Gegê. E o que você escolheu aqui nessa foto? Qual elemento da composição você colocou? Luna (6): As pedra é textura. Pesquisadora: É verdade. E deu contraste da cor preta do carro com a cor clara das pedras. Luna (6): Eu fui tirar do outro brinquedo, mas não ficou aparecendo.</p> <p>Pesquisadora: Sobre as fotos escolhidas:</p> <p>Gegê (8): Essa foto tava no meu aniversário de 8 anos... foi legal... Eu a Luna e meu pai tava com a camisa... Luna tava com o vestido... a camisa... igual à minha blusa e ao vestido da minha mãe.</p> <p>Lino (7): Essa foto aqui foi lá no zoológico... a minha irmã, a Roberta, minha mãe, meu pai... só não tava meu irmão... foi ótimo... foi bom... eu me diverti... e também eu vi os animais... a gente só viu um filhote de gorila, a gente não</p>

	<p>conseguiu ver a mãe dele (nesse dia eles ficaram batendo no vidro, os filhotes – fala da mãe)... quebrando... quase que quebrando... não deu pra tirar foto, senão ele ia ficar maluquinho...</p>
<p>EF15AR02 Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).</p> <p>EF15AR05 Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade.</p>	<p>As crianças tiveram diversas oportunidades para testar e ampliar as habilidades de explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais por meio do acesso aos conteúdos da Oficina, que indicavam os elementos básicos para a composição em fotografia, conforme exemplificado a seguir:</p> <p>Pesquisadora: O que é composição? Bia (6): Não respondeu porque não viu o vídeo. Lino (7): Não respondeu porque não viu o vídeo. Gegê (8): É as coisas que coloca na foto. Pesquisadora: E essas coisas são colocadas de qualquer jeito? Gegê (8): Não. Pesquisadora: Como elas são colocadas? Gegê (8): Arrumadas. Pesquisadora: E quem escolhe essas coisas, você ou outras pessoas? Gegê (8): De vez em quando é a outra pessoa, de vez em quando é eu. Luna (6): É umas coisas que coloca pra tirar foto.</p> <p>Pesquisadora: Vocês perceberam se as fotos de Sebastião Salgado são coloridas ou preto e branco? Gegê (8): Preto e branco. Bia (6): Preto e branco. Luna (6): Preto e branco. Lino (7): Preto e branco.</p> <p>Pesquisadora: O que vocês mais viram nas fotos dele, pessoas ou natureza? Gegê (8): Natureza. Bia (6): Mais pessoas. Luna (6): Natureza. Lino (7): Natureza.</p> <p>Mesmo não sendo possível sair de casa, para testar a utilização e escolha dos elementos da composição, as crianças experimentaram a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e/ou colaborativo, explorando diferentes espaços da sua própria casa e entorno.</p> <p>Pesquisadora: Foi fácil ou foi difícil fazer as fotos? Gegê (8): Foi mais ou menos. Pesquisadora: O que que te atrapalhou? Gegê (8): Foi o... é... porque não tinha nenhuma cor... não combinava... e o sol (estava muito forte). Luna (6): Foi um pouco difícil, né?! Pesquisadora: Por que foi um pouco difícil? Luna (6): Nós precisava trocar de lugar porque o sol era muito forte. Pesquisadora: O que você escolheu colocar em sua foto? Lino (7): Plantas... árvores... linhas e simetria... atrás disso aí é o córrego perto da minha casa, não é o jardim não. Gegê (8): Texturas, cores, linhas...</p>

	<p>Lino, Gegê fez uma lista de elementos da composição da sua fotografia. Você escutou?</p> <p>Bia (6): Tem uma moto e um carro.</p> <p>Pesquisadora: Gegê, você pode repetir?</p> <p>Gegê (8): Tem texturas, tem cores, tem linhas... linhas</p> <p>Pesquisadora: Essa foto tem mais linhas ou texturas?</p> <p>Lino (7): Tem mais linhas.</p> <p>Pesquisadora: E essa outra foto tem mais linhas ou mais cores?</p> <p>Lino (7): Tem mais cores do que as linhas.</p> <p>Pesquisadora: Não, não, não, não, não. Não tem mais cores não. Tem mais linhas.</p> <p>Gegê (8): Professora, como é que nós sabe que tem linhas?</p> <p>Pesquisadora: As linhas, geralmente, a gente bate o olho e vê. Por exemplo, essa foto aqui também tem linhas, olha. (mostrei as linhas da janela e do gato com o cursor do mouse). Tem linhas horizontais e linhas verticais. E essas linhas do desenho do gato também, a gente pode considerar como linhas. Porque as linhas não precisam ser retinhas, elas podem ter circunferências, curvas e geralmente elas levam o nosso olhar para algum lugar. Respondido, Gegê?</p> <p>Gegê: Sim, eu achei que era as linhas da grade (orientação para regra dos terços e pontos de ouro).</p>
<p>EF15AR06 Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.</p>	<p>A interação e a colaboração entre as crianças estiveram presentes por meio dos diálogos e análises das criações uns dos outros.</p> <p>Essa habilidade, permeada pela ética e pela estética, esteve presente em diversos encontros da Oficina, como é possível observar nestes e em outros de diálogos:</p> <p>Gegê (8): Eu acho que da Luna ficou melhor! (a fotografia) Mas as últimas... O pior da Luna foi gravar o vídeo... ela ficou... ela demorou uma hora pra poder falar... minha mãe falou em uns dez vídeos. Ficou longe ainda... e o espaço era muito pequeno.</p> <p>Luna (6): A (fotografia do Gegê) que tá com o dedo na frente, tá muito feia mas a que tá como dedo de trás... mas a patinha (do gato), piorou... cortou o rabo (do gato), piorou... dele.</p> <p>Pesquisadora: Como você acha que a Luna pode conseguir essa ética, Gegê?</p> <p>Gegê (8): Eu não sei... vai depender dela.</p> <p>Luna (6): Acho que sim.</p> <p>Lino, que elemento da composição tem nessa foto?</p> <p>Gegê (8): Olha lá, tem um pouco do dedo dela.</p> <p>Luna (6): Tem sim... lá em cima.</p> <p>Bia (6): É... minha mão.</p> <p>Pesquisadora: Vamos ver se tem outra sem dedo? (todas as outras opções eram do mesmo motivo e todas apareciam o dedo)</p> <p>Gegê (8): Essa tem mais dedo em cima e tem cores.</p> <p>Luna (6): Tem mais um pouco de dedo... (falou junto com o Gegê e mais cores.</p> <p>Gegê (8): Tem as mesmas coisas de sempre.</p> <p>Lino (7): Não. É a mesma foto de novo... De novo!</p> <p>Gegê (8): Ela tirou foto só de uma coisa.</p>

<p>EF15AR07 Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, artistas, artesãos, curadores etc.).</p> <p>EF15AR23 Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.</p>	<p>Para demonstrar que para além de arquivar no telefone celular ou enviar, as fotografias podem ter outros destinos, como exposições, concursos, álbuns impressos e outros foram apresentadas diversas possibilidades às crianças que, assim, reconheceram algumas categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, artistas (fotógrafos), artesãos, curadores etc.). No mesmo sentido, também puderam, por meio da fotografia, vídeos, entre outros, reconhecer e experimentar, projetos temáticos e as relações processuais entre diferentes linguagens artísticas, conforme indica os trechos a seguir: Pesquisadora: Vocês acham que as fotos dessa Oficina, que vocês me mandaram podem ser expostas em uma exposição, para as pessoas que não conhecem vocês, irem lá pra visitar? Todos responderam que sim.</p> <p>Pesquisadora: Vocês já foram em um lugar que tinha fotografia? Um museu ou galeria que tinha fotografia exposta para ver?</p> <p>Gegê (8): Já. Vivi (8): Sim. Tetê (8): Sim. Bia (6): Eu não fui, não. Lino (7): Não.</p> <p>Pesquisadora: Vocês conheciam esse fotógrafo (Sebastião Salgado)? Todos responderam que não conheciam.</p> <p>Pesquisadora: O que um fotógrafo pode fazer com as fotos que ele tirou? Gegê (8): Dá pra contar histórias com foto. Bia (6): As fotos pode revelar nos retratos... no telefone. O que mais pode fazer? No telefone dá pra ver um tantão de foto... ver um monte de fotos... fotos nossas... Luna (6): Pode montar álbum de fotos. Lino (7): Dá pra fazer uma exposição.</p> <p>As crianças tiveram acesso e puderam analisar e discutir algumas das obras dos fotógrafos João Ripper e Sebastião Salgado. Puderam também conversar, conhecer, analisar e fruir as obras da jornalista Thaís Andressa. Essas oportunidades apresentaram a eles novas possibilidades para a finalidade das fotografias e as diferentes possibilidades de trabalhos dos fotógrafos profissionais.</p>
<p>EF15AR26 Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística.</p>	<p>Tanto o desenvolvimento quanto o acompanhamento da Oficina foram totalmente mediados pelas diferentes tecnologias, inclusive no uso de algum dispositivo para criar vídeos e fotografias, pelas crianças. Assim sendo, desenvolver a habilidade de explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística foi usual em várias circunstâncias:</p> <p>Boa parte dos encontros eram iniciados com a mesma pergunta: Pesquisadora: Quem conseguiu assistir aos vídeos?</p> <p>Gegê (8): Não. Bia (6): Eu.</p>

	<p>Luna (6): Não. Lino (7): Eu.</p> <p>Ao explicar como improvisou o suporte para colocar a câmera e fazer a selfie, Lino indica: Lino (7): Olha aqui Tati, coloquei uma faca aqui pra apoiar... e aqui coloco o telefone... coloquei a faca aqui na frente pra dar um apoio. E coloco o celular aqui e... ficou na minha altura (altura do rosto)... colocou a câmera na frente de mim pra bater a foto... e eu apertei lá no dedinho... e eu... coloquei... o Henrique colocou... meu irmão colocou naquele negócio lá que aparece os números, pra tirar foto... timer... e eu apertei e não deu tempo de mudar minha pose.</p>
<p>EF15LP01 Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.</p>	<p>Nesta pesquisa há a compreensão que a imagem também é um tipo de texto, e assim se reconhece seu papel fundamental na comunicação humana, haja vista seu uso social abrangente inclusive com as tecnologias digitais. Assim sendo, houve alguns momentos em que a habilidade de identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente, incluindo as fotografias, foi explorada e investigada:</p> <p>Pesquisadora: Quando vocês tiram fotos, com o celular ou com a câmera, todas as fotos ficam boas? Todos responderam que nem todas as fotos ficam boas.</p> <p>Pesquisadora: O que é uma foto bonita, para você? Bia (6): A foto é boa quando a gente fica arrumada. Lino (7): Eu não gosto de foto quando tô triste. Quando a pessoa tá arrumada e tá feliz e ela mostra o sorriso bonita, e faz uma pose bonita igual da professora Tati (foto do perfil da conta google). Gegê (8): Para a pessoa não ficar triste... quando é uma foto que a pessoa gosta e quando compartilha. Luna (6): A foto bonita, tem que tirar, bem... uma foto bem bonita... pra comentar que é bonita.</p>
<p>EF15LP05 Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou</p>	<p>Ao considerar a fotografia um tipo de texto e compreendendo suas peculiaridades enquanto linguagem visual, para a criação, veiculação propósito e situações comunicativas, as crianças tiveram que planejar e antecipar ações, de modo a garantir resultados fotográficos éticos e estéticos. Como nesse tópico a habilidade indicada será a última a ser expressada e sabendo que em muitas situações é possível indicar o desenvolvimento ou aprimoramento de outras habilidades, ao final de cada relato ou diálogo exemplificados, serão indicados os códigos de outras habilidades associadas.</p> <p>Pesquisadora: Quais são as coisas que o fotógrafo precisa fazer para tirar foto? Gegê (8): Você tem que fazer a escolha certa da foto que você quer... E escolher um lugar que combina. Vivi (8): Sim... Tetê (8): Sim... ver, rever, olhar e lembrar. Lino (7): Valorizar. (EF02LP14)</p> <p>Pesquisadora: O que você vê nessa foto?</p>

<p>digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.</p>	<p>Lino (7): Tô vendo um senhor, uma senhora... e um garotinho que é o filho deles. O senhor tá com boné, a senhora tá com um lenço na cabeça e o filho tá... não tá com nada na cabeça. Pesquisadora: Será que é o filho deles? Lino (7): Não respondeu. Pesquisadora: O que parece que eles estão sentindo nessa foto? Lino (7): Eles estão tristes. Pesquisadora: Eles estão tristes? Por quê? Lino (7): Aquela foto que você mostrou pra Bia... eles estão tristes, de tanto... de tanto... andar. (EF15AR06 – EF15LP01 – EF15AR02 – EF15AR23 – EEF02LP14)</p> <p>Pesquisadora: O que você vê nessa foto? Luna (6): Eu tô vendo uma idosa... só uma idosa. Pesquisadora: E ela está sozinha na foto? Luna (6): Sim. Pesquisadora: E aí está mostrando ela, o corpo todo, só o rosto, só uma parte...? Luna (6): Ela só tá mostrando o olho... o rosto, o cabelo e as mãos... Pesquisadora: E como é que está o rosto dela? Luna (6): É... tá molengo (enrugado). Pesquisadora: Por que será que o rosto dela tá assim? Luna (6): Por que ela é uma idosa. (EF15AR02 – EF15LP01 – EF15AR23 – EEF02LP14)</p> <p>Pesquisadora: Na foto 2, a legenda indica: “Família carvoeira – trabalho escravo MG”. Lino, mudou pra você alguma coisa, eu ler a legenda da foto? Lino (7): Não. Pesquisadora: Continua a mesma percepção? Lino (7): Não mudou nada. Pesquisadora: Você disse que era uma família, e é mesmo. Lino (7): Só não sabia que eles trabalhavam com carvão. (EF15LP01 – EF15AR02 – EF15AR23 – EEF02LP14)</p> <p>Pesquisadora: A próxima foto 3, que também faz parte do mesmo Álbum, possui a legenda “Índia Kiniquinaua mais de 100 anos – MS”. Luna, mudou pra você alguma coisa, eu ler a legenda? Luna (6): Mudou. Pesquisadora: O quê? Luna (6): Eu não tinha visto... e eu não sabia que era uma índia. Pesquisadora: E agora você observando bem, você acha que ela parece uma índia? Luna (6): Não. (EF15LP01 – EF15AR02 – EF15AR23 – EEF02LP14)</p> <p>Pesquisadora: A próxima foto 4, também compõe o mesmo Álbum, a legenda indica “Genivaldo, 9 anos, carvoeiro- MS”. Pesquisadora: Você já viu, alguma criança de 9 anos, trabalhando assim? Gegê (8): Não. Pesquisadora: O João usou essa foto pra denunciar o crime de trabalho infantil e o trabalho escravo.</p>
--	---

	Mudou pra você alguma coisa, depois que eu li a legenda? Gegê (8): Não....só não sabia que ele tava trabalhando. (EF15LP01 – EF15AR02– EF15AR23 – EEF02LP14)
--	--

Fonte: Própria autoria, 2021.

Os exemplos indicados no quadro acima, associados às habilidades mencionadas, são trechos colhidos das falas das crianças nos encontros da Oficina. Eles foram utilizados para exemplificar a aquisição ou aprimoramento das habilidades, contudo, talvez não indiquem com clareza a riqueza e profundidade dessa aquisição ou desse aprimoramento, que foi percebido em meio ao processo.

Assim, algumas considerações tornam-se necessárias, como o fato de que as fotos iniciais das crianças demonstraram que elas possuíam habilidades básicas para fotografar. A partir da interação com os conteúdos da Oficina e das técnicas e dicas, aos poucos elas passaram a incorporar os conhecimentos em suas produções.

A tarefa de criar fotos criativas foi a que mais desafiou as crianças, e elas avaliaram como sendo a mais difícil de realizar. Por isso, foram as criações que esteticamente se sobressaíram em relação às outras. Nessa atividade as crianças aliaram conhecimento e experiência com a possibilidade prática, aliada ao prazer e ao desafio por apresentar um bom resultado.

Ficou evidente que, para a realização das tarefas, as crianças tiveram que: experimentar, criar possibilidades dentro do que era possível fazer no espaço de casa, persistir, testar, frustrar-se com os resultados, inventar, ser criativos e, principalmente, enfrentar as consequências de suas escolhas.

A partir do contato com os elementos que podem compor as fotografias e o exercício de justificar a utilização deles, as crianças passaram a experimentar, antes do clique final, com responsabilidade sobre o resultado, demonstrando, assim, critérios de escolha a partir da percepção do olhar mais apurado e exigente. Esse movimento indicou fotografias carregadas de sutilezas em seus elementos, indicando uma cota de poesia infantil permeada pela magia tecnológica de fazer imagens.

Figura 41 – Fotografias das crianças que participaram da oficina



Gegê (8). Set., 2020



Bia (6). Set., 2020.



Lino (7). Set., 2020.

Fonte: Acervo pessoal, 2020.

E, por fim, de acordo com as respostas do questionário avaliativo, as mães indicaram que as crianças ampliaram os conhecimentos relacionados aos temas: composição, consumo consciente geral e de imagens, leitura de imagem, ética, estética, responsabilidade, escolha e espera. As crianças indicaram como respostas do que aprenderam: “aprendi a fazer fotos com melhor qualidade e mais efeito” (LINO, 7. 2020), “dicas de boas fotos, tempo e espaço de divulgação” (GEGÊ, 8. 2020)” e também “Responsabilidade com as fotos tiradas e postadas (LUNA, 6. 2020) e do que desaprenderam: “a pegar e sair fazendo foto de qualquer jeito, as fotos não pode ser feita sem planejamentos.” (LINO, 7. 2020),

5.4.3 Como as crianças leem, apreciam e se apoiam em textos não verbais em suas criações fotográficas

Como uns dos objetivos da investigação era observar para descrever como as crianças leem, apreciam e se apoiam em textos não verbais, para, então, criar suas próprias fotografias, a Oficina foi baseada nesse contato com diferentes materiais visuais: fotografias, vídeos, animações, desenhos, sites, livros de literatura, entre outros textos e suportes que envolvem multimodos e multilinguagens.

A partir desse contato, observa-se que, para as crianças, as fotografias são valorizadas como fonte histórica, que narram acontecimentos, expressam lembranças, e por isso, essa prerrogativa pode ser utilizada para fazer fotografias com motivos que são caros, afetivamente, como os brinquedos, espaços, animais, etc.

Gegê (8): [A fotografia] Serve para relembrar o passado.

Luna (6): Pode guardar...

Vivi (8): Pra guardar a memória do dia, as lembranças... lembranças boas.

Tetê (8): Pra gente lembrar, e pra guardar.

Lino (7): Para lembrar... que tem eu e meu irmão... pra não esquecer...

Exemplo dessa experiência, que foi transposta para as criações das crianças, está presente em boa parte das fotografias que elas criaram, e, especialmente, nesse exemplo selecionado em que a Vivi (8) fotografa sua boneca e monta a pose como se fosse de uma pessoa. Ela une a afeição pelo brinquedo com o desejo por guardar a imagem da boneca que gosta.

Figura 42 – Foto da boneca



Fonte: Vivi (8), 2020.

A partir do exercício com a leitura de imagens, foi conclusivo que, especialmente, entre, as crianças, as imagens exercem enorme poder persuasivo de desejo pelo consumo, ao utilizar-se dos sentidos para provocar sensações (apetite, alegria, satisfação, repulsa, nojo, inapetência, etc.) assim como por determinados sentimentos (tristeza, alegria, revolta, medo, afeto, etc.):

Figura 43 – Comendo chocolates



Fonte: Acervo pessoal, 2020.

Pesquisadora: Luna, o que você sente quando vê essa foto?

Luna (6): Eu sinto de comer chocolate. Igual o Gegê falou.

Pesquisadora: Lino, o que você sente quando vê essa foto?

Lino (7): Eu sempre vejo várias fotos de chocolate... aí eu vou correndo comer chocolate... é o chocolate que abre meu apetite e aí eu fico com fome.

Pesquisadora: Mas você ficou com fome de comer o quê?

Gegê (8): Chocolate.

Lino (7): De comer chocolate, Tati.

Gegê (8): Eu tenho apetite de sorvete e chocolate.

Pesquisadora: Por que você ficou com apetite de comer chocolate?

Gegê (8): Porque chocolate é muito gostoso!

Pesquisadora: Luna, por que essa foto abriu seu apetite para comer chocolate?

Luna (6): Porque sim, eles estão comendo.

Pesquisadora: Eles estão comendo, você viu e ficou com vontade?

Luna (6): Eu queria tá aí pra mim comer.

Pesquisadora: Lino, por que essa foto te deu a sensação de apetite e vontade de comer chocolate?

Lino (7): Foi a mesma coisa que a Luna falou.

Essa percepção das sensações que a imagem provoca em nós, foi utilizada nas produções das crianças quando usaram dos elementos para a composição de fotografias em que os contrastes, cores e texturas evidenciaram as sensações de prazer pelos motivos fotografados.

Essas sensações foram compartilhadas com os demais, quando visualizaram e analisaram as imagens: gosto pelas flores e animais.

Figura 44 – Fotografias das crianças que participaram da oficina



Fonte: Vivi (8), 2020.



Fonte: Lino (7), 2020.

As crianças, inicialmente, faziam a leitura de imagens, decodificando os elementos que apareciam no primeiro plano. Com o passar do tempo e a partir da percepção dos colegas, foram ampliando essa visualização preliminar e percebendo outros elementos secundários e até metafóricos das imagens. Assim sendo, foram aos poucos ampliando a visualização a caminho do letramento.

Para atingir o letramento visual, que ocorre concomitante à alfabetização para as letras e para a imagem, é preciso iniciar com as crianças, ainda pequenas, de modo que seu repertório imagético seja ampliado à medida em que se amplia também seu vocabulário.

Figura 45 – Foto de criança limpando cebolas



Fonte: <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2014/02/mpt-flagra-2-criancas-trabalhando-em-armazem-em-tavares-rs.html>

Pesquisadora: O que você vê nesta fotografia?

Lino (7): Uma criança que tá descascando cebola. Quando ela tá descascando cebola ela chora, ué. Aí minha mãe diz: “coitada da criança”. Aí eu disse: ela tá... coitada mesmo.

Luna (6): Ela tá com uma tesoura na mão, porque ela tá cortando alguma coisa.

Pesquisadora: E o que é essa coisa na mão dela.

Luna (6): É uma cebola.

A prima de Luna, uma criança que estava com eles no dia, disse: “e tem uma mão ali do lado.”

Pesquisadora: Você vê algo de diferente que os meninos viram?

Gegê (8): Deixa ver. Não, mesma coisa.

Pesquisadora: Essa foto te deu vontade de comer cebola?

Lino (7): Não fico com vontade de comer cebola porque...

Gegê (8): Oh Tati, tem uma coisa aí onde você tá passando o mouse.

Pesquisadora: Aqui? O que é?

Luna (6): É um pé.

Gegê (8): É um chinelo, eu acho.

Pesquisadora: Ah, é um chinelo com pé. Esse preto aqui, (uma calça) deve ser a perna.

Gegê (8): É.

Pesquisadora: Então, alguém deve tá sentado do outro lado. Essa menina tá sentada de um lado da caixa, e tem uma outra pessoa sentada do outro lado.

Gegê (8): É. Eu acho que é isso.

Pesquisadora: É porque a foto está cortada, só tirou da menina. Essa foto te deu vontade de comer cebola?

Lino (7): Não, porque se eu comer minha boca arde.

Pesquisadora: Qual a sensação que você teve quando viu essa foto? O que você sente olhando para essa foto?

Lino (7): Não sinto nada.

Pesquisadora: Nada, nadinha?

Lino (7): É triste ué.

Pesquisadora: Então você sentiu tristeza?

Lino (7): Na verdade não. Eu não fiquei triste de ver a menina cortando cebola. Eu vi a cena mas eu não fiquei triste de ver a menina cortando cebola.

O movimento gradativo de atentar-se para os elementos do primeiro plano para depois perceber e analisar os elementos secundários e até supor o que a composição indicava também foi transposta para as fotografias criadas. A ideia principal desse tipo de composição era fazer com que o observador da fotografia, demorasse o olhar para perceber toda a composição e seus detalhes.

Figura 46 – Foto criativa



Fonte: Luna (6), 2020.

A partir de modelos de imagens utilizadas para a prática de leitura de imagens, foi percebido que as crianças são capazes de ler imagens com pessoas e nelas identificar semelhanças e diferenças, com elas próprias ou com seus familiares, com base em suas características físicas (tonalidade de pele, tipo de cabelo, altura, etc.).

Figura 47 – Comendo chocolates



Fonte: Acervo pessoal, 2020.

Pesquisadora: E o que você achou do cabelo das meninas?

Lino (7): Eu gostei mais do cabelo da menina... do laço laranja que tá segurando o chocolate mordido... é a outra menina que não tá com o chocolate na boca.

Pesquisadora: Você tá gostando mais desse cabelo?

Lino (7): O cabelo parece da minha irmã, a Robertinha.

Pesquisadora: Ah, foi por isso que você gostou, né?! E o que você achou da cor desse menino?

Lino (7): A cor desse menino, é a mesma cor que eu tenho no meu corpo.

Pesquisadora: E você gosta?

Lino (7): Sim.

Embora não seja a ênfase e objetivo direto desse estudo, investigar sobre esse comportamento nas crianças, houve a percepção de que nenhuma das crianças emitiu opinião preconceituosa sobre tonalidade de pele, tipo de cabelo, nível social ou aparência das pessoas que estavam nas imagens utilizadas. Essa observação é indicada tendo em vista, que as crianças tiveram acesso a diversidade de imagens em que as pessoas retratadas não apresentavam a aparência esperada, tal como é apresentado usualmente nas redes sociais. No entanto, não houve julgamento em função das características físicas ou do contexto apresentado nas imagens (idoso, jovem, criança, branco negro, indígena, pobre, bem-vestidos, sujo, suado, etc.).

Ao contrário, elas foram solidárias quando as imagens apresentavam qualquer indicação de sofrimento. Exemplo evidente, ao analisarem fotografias premiadas⁴³, internacionalmente, e que em muitos casos evidenciavam catástrofes ou situações de guerras.

Pesquisadora: O que vocês acharam das fotos que vimos?

Bia (6): Boas.

Lino (7): Tristes.

Gegê (8): Não respondeu.

Luna (6): Tristes... momentos ruins... e denúncia de crimes... e pagar por isso.

Essa percepção que causou desconforto nas crianças não foi utilizada em nenhuma de suas criações, de modo que nenhuma delas apresentasse imagens que indicassem a quem visualizasse, as sensações de tristeza ou de sofrimento. Além disso, pela impossibilidade de fotografar pessoas, como proposta da Oficina, os motivos foram outros: plantas, animais, brinquedos.

⁴³ Fotos disponíveis em <https://www.revistabula.com/11907-as-10-fotografias-mais-impresionantes-que-ganharam-o-pulitzer/>. Acesso em setembro de 2020.

Figura 48 – Fotografias das crianças que participaram da oficina



Luna (6), 2020.

Fonte: Acervo pessoal, 2020



Bia (6), 2020.

É possível admitir que as crianças aceitam como verdadeira toda a mensagem de uma imagem. Elas não questionam as possibilidades de montagem, edição, uso de má fé ou falsidades, nem os propósitos da pessoa que criou ou tornou pública a imagem. Mas ao contrário, justificam em suas imagens o que realmente é e o que parece ser.

Figura 49 – Foto da luta do Homem de Ferro X Hulk



Fonte: Acervo pessoal, 2020.

Pesquisadora: Me conta o que você vê nessa foto.

Luna (6): Eu vejo um boneco de Homem de Ferro e um Hulk de Homem de Ferro... um Hulk, eu vejo um Homem de Ferro de brinquedo e um Hulk de brinquedo.

Pesquisadora: E o que que aconteceu com o Hulk e o Homem de Ferro?

Luna (6): O Homem de Ferro derrubou o Hulk. E tem umas duas cadeiras lá atrás.

[...] Lino (7): O Hulk deu um soco no homem aranha aí, o Hulk deu um soco no Homem de Ferro, e o Homem de Ferro não caiu. Depois o Homem de Ferro deu tapão no Hulk, aí ele caiu. O Homem de Ferro, depois que ele deu o tapão no Hulk, ele virou a cabeça e levantou a mão, que ele deu um tapão no Hulk.

Toda imagem de qualquer natureza transmite uma ideia de autenticidade e verdade para as crianças. Elas não separam o real do imaginário, por isso a importância desse trabalho voltado para as imagens utilizadas pelo marketing que instiga desejos de consumo e das *fake news* ou *deep fakes*, que incitam falsas verdades por detrás de ideologias.

E, ainda, é aceitável a ideia de que toda imagem pode ser considerada um texto, carregada de mensagem comunicativa, que indica uma narrativa. Porque a partir de uma imagem estática, as crianças são capazes de narrar o que aconteceu antes, durante e depois, mesmo que todas essas ações não estejam presentes na imagem. As crianças se baseiam nos construtos narrativos orais e verbais para dar sentido à sua interpretação da imagem que conta uma história.

Concluindo, para que as crianças possam se apoiar em modelos visuais para criar, é relevante que a elas seja dada a oportunidade de se expressar, falar sobre o que veem e como se sentem a partir do visualizam. Elas ainda indicam que para criar além dos modelos, precisam ser orientadas, desafiadas e questionadas, de modo que suas opiniões não sejam limitadas pelas emoções. Elas tendem a elaborar com mais coerência suas respostas, orais ou visuais a partir de desafios.

5.4.4 O poder do letramento visual, na perspectiva multimodal, das crianças que fotografam e publicam: elaboração do livro *Diga Xis: manual para criança fotografar*

Na busca pela identificação das impressões das crianças acerca das habilidades relacionadas à leitura e criação de imagens, de modo que colaborassem com a elaboração do design visual do Manual para fotografar, foram propostos alguns exercícios direcionados ao manuseio, audição, leitura, visualização e fruição de livros de literatura infantil. Esses exercícios ocorreram concomitantes à visualização e criação de outras imagens.

Assim, as sugestões e orientações que as crianças forneceram para a elaboração do Recurso Educacional foram relacionadas a essa experiência de visualização e criação de imagens, na Oficina e, sobretudo, a partir de suas experiências anteriores com os livros e outros materiais editoriais, voltados para criança, na escola e em casa.

Ou seja, por meio das diversas e em diferentes situações da Oficina, as crianças indicaram o desenvolvimento de habilidades visuais que permitiram a elas, a assessoria nos ajustes de detalhes do livro, a partir de observações, da audição de seus relatos e indicações, e, especialmente, por meio das fotografias criadas por elas.

Muitas das habilidades e das observações indicadas em itens anteriores também formaram o sustentáculo para analisar esse tópico, contudo não serão reutilizados aqui para não incorrer em repetição. Uma vez que é sabido, que os tópicos relacionados aos Objetivos específicos, dialogam entre si, e sua separação é meramente organizativa.

Ao serem consultadas sobre predileções e sugestões que poderiam compor a elaboração do material editorial, as crianças forneceram muitas informações relevantes do ponto de vista do design. Algumas, reforçaram o levantamento teórico: da *Teoria da Gestalt* (2008) para imagens, assim como da *Gramática do Design Visual* (2010) e da *Sintaxe da Linguagem Visual* (2011).

E outras sugestões ampliaram a perspectiva que já havia sido construída a partir dessas diversas leituras. As indicações das crianças foram acatadas em grande parte. Aquelas que não foram aceitas e nem utilizadas consideraram o alto custo final do livro para o livro impresso, e, por isso, foram descartadas como a opção por apresentar páginas com efeito pop-up, a opção impressa com áudio, uso de texturas, entre outros.

As sugestões gráficas das crianças indicaram, entre outras coisas, as noções éticas e estéticas para a produção visual, quando se atentam para os cuidados com o que será apresentado, para agradar o olhar e facilitar o manuseio bem como com o zelo com público-alvo, que tem peculiaridades para consumir o livro.

Lino (7): Eu gosto de... livros médios porque... pequeno, médio... eu disse que livro grande não dá pra levar na minha mochila, porque é muito grande... E eu também escolho livro retangular, eu coloco o livro de lado.

Gegê (8): Pra criança que sabe ler ou não?

Pesquisadora: Pode ser uma criança que sabe e uma que não sabe ler. Por exemplo, pode ser você ou a Luna. Se for a Luna, vai precisar da ajuda de um adulto, igual a sua mãe tá ajudando vocês com a Oficina.

Gegê (8): Pra criança, né... do tamanho da Luna tem que ser livro com figura. Com mais figuras. E a letra grande, porque pra aprender (caixa alta, bastão). Cursiva fica confundindo.

Luna (6): Pode ter cores, bastante cores. Fotos...

Bia (6): Desenhos...

Luna (6): Letras grandes...

Pesquisadora: Você gosta de ver livros com letras grandes?

Luna (6): Sim... porque é mais fácil.

Com a prática de leitura de imagens, as crianças passaram a perceber detalhes nas imagens e na utilização delas, o que poderia mudar totalmente a interpretação da cena ou da mensagem. Assim, elas indicaram que o uso de cores, e recursos como texturas e interação com o leitor poderiam ser atrativos em um livro para crianças fotografar.

Pesquisadora: Qual é a primeira coisa que você olha, ao escolher um livro?

Lino (7): É a capa! Eu olho... o livro que eu gosto mais é aquele do coelho, lá. Que passa a mão nele (textura de pelo).

Gegê (8): (A capa) pode ter uma criança tirando uma foto. Que nem a capa daquele livro que tinha uma vaca tirando foto.

Pesquisadora: Sei, o livro da “Vaca fotógrafa” (livro utilizado em um dos encontros, para falar sobre *selfie*).

Gegê (8): Só que invés de uma vaca, uma criança.

Pesquisadora: Você sugere usar uma fotografia ou desenho?

Gegê (8) Pode ser foto pra chamar a atenção. Porque (o livro) é de foto.

Pesquisadora: E lá dentro? Foto ou desenho, pra explicar as coisas? Ou os dois?

Gegê (8): Foto, desenho e escrita. Só que o pai vai ter que ajudar se for gente pequena, se for pegar (na biblioteca). E também tem livro que tem som.

Pesquisadora: Que tem som?

Gegê (8): É.

Pesquisadora: Você acha legal, livro que tem som?

Gegê (8): Porque pode ficar falando.

Pesquisadora: Áudio livro?

Gegê (8): E pode ser digital também.

Luna (6): Tem que ter desenho.

Pesquisadora: E como que tem que ser esse desenho?

Luna (6): Colorido e com cores.

Pesquisadora: Você gosta só se for colorido?

Luna (6): É... mas eu gosto de colorir também. O livro que vem sem colorir é pra gente colorir, não eles colorir. Aí é legal!

A apresentação e justificativa de livros de literatura preferidos das crianças foram baseadas em livros lidos ou apresentados pela escola ou de livros recebidos pela Prefeitura, como parte do kit escolar. Bia apresentou um livro que não se encaixa como sendo de Literatura, pois é uma bíblia infantil. A pesquisa não investigou se ela possuía ou tinha acesso a outros livros.

Lino (7): É o livro do “Pedro que vira porco-espinho” (Livro do kit literário escolar de 2018, enviado pela SMED).

Pesquisadora: Pedro é um menino?

Lino (7): É, é um menino.

Pesquisadora: E ele vira um bicho, porco-espinho?

Lino (7): É, é isso que você falou.

Mostrou páginas do livro e a mãe explicou que quando o personagem fica nervoso, vira um porco-espinho.

Gegê (8): Que eu gostava? Não lembro.

A mãe o lembrou de um livro que foi usado na escola, em seu primeiro ano.

Gegê (8): Eu gostava da “Lagarta na primavera, borboleta no verão”.

É evidente a predileção das crianças por livros, a partir do que eles apresentam como proposta gráfica e ilustrativa. À primeira vista, essa opção é o ponto central para a escolha, em segundo plano vem a narrativa.

Pesquisadora: E como eram esses desenhos?

Gegê (8): Era um livro animado (pop up)... tinha letras, e quando ela foi se transformar, aparecia as asas dela.

Pesquisadora: Quando você fala de animado é porque saía coisas do livro?

Gegê (8): Isso.

Pesquisadora: Você gosta de livro grande?

Gegê (8): Ahan (resposta positiva) e livro com animação (pop up).

Pesquisadora: Igual você me falou do livro da lagarta?

Gegê (8): É.

Bia (6): Sabe que tem qual cor? Tem brilhante e outro marrom.

Pesquisadora: E você gosta de livros que têm imagens brilhantes também?

Bia (6): Ahan (resposta positiva).

Pesquisadora: Você gosta mais da história ou de ver o livro, por que o livro é bonito?

Luna (6): Eu gosto de ver o desenho, né?!

Nas narrativas literárias, as vítimas dos vilões têm a predileção das crianças. Elas torcem para que o bem vença o mal. E, nesse mesmo sentido, preferem histórias em que há a prevalência de mensagens boas.

Pesquisadora: Por que você gosta do livro da Chapeuzinho Vermelho?

Luna (6): Chapeuzinho Vermelho... é ... coisa de menina... a menina que foi... levar as coisas pra vovó e o lobo veio... mas porque ela foi desobediente.

Luna (6): Dos três porquinhos também é legal, eu amo eles.

Pesquisadora: Você gosta mais da história ou do livro?

Luna (6): Da história, né.

Pesquisadora: E porque tem lobo também, né?!

Luna (6): Soprou, soprou, soprou... e não derrubou a última casinha.

Pesquisadora: Você gosta de ver o lobo perdendo, hein?!

Luna (6): Gosto, amo.

Os personagens de animações, da TV e da internet tem grande influência na escolha das crianças por produtos variados (brinquedos, mochilas, lanches, etc.) e, inclusive, sobre livros de literatura.

Luna (6): Sabe qual desenho que eu gosto?... eu gosto de Beyblade.

Pesquisadora: Mas isso é de desenho da televisão ou do livro?

Luna (6): É de desenho (animação)...

Pesquisadora: Mas você gosta da Beyblade é do desenho da televisão?

Luna (6): Tem brinquedo também.

Pesquisadora: Tem brinquedo também. Mas você disse que gosta da Beyblade é do desenho da televisão ou do computador?

Luna (6): Quando eu tô lá em casa eu vejo no computador, se minha mãe deixar, no celular. Lá em casa não tem televisão. Sabe, na casa do meu tio tem, aí eu vejo. Mas eu já vi o desenho da Chapeuzinho Vermelho, todo no computador. (O aniversário dela teve como tema a Chapeuzinho vermelho.)

As crianças preferem livros de literatura com múltiplas linguagens, que possibilitam diversas maneiras de ler e manusear. Assim, a multimodalidade, inclusive nos suportes impressos, para as crianças, expressa a interatividade e a diversão. Além disso, implica em oportunidades variadas para lidar com as informações do livro, assim como as crianças indicaram que fossem utilizadas no Recurso Educacional.

Pesquisadora: Quando você vai escolher um livro na biblioteca da escola, o que você olha no livro? O que te leva a escolher um determinado livro? O que você olha?

Gegê (8): Desenhos e letras. Eu gosto de “O diário de um banana” (livro que mescla imagens, quadrinhos e letras – multimodal).

As outras crianças e até os adultos presentes manifestaram a mesma predileção sobre o livro, e indicaram que existe o filme.

Pesquisadora: Por que você escolheu esse livro (Pedro, o porco-espinho)?

Lino (7): Porque eu gosto.

Pesquisadora: Da história ou do livro?

Lino (7): Eu gosto dos dois.

Pesquisadora: Como que tem que ser a capa desse livro, pra você escolher e levar pra casa?

Lino (7): Tem que ter um desenho bem caprichado.

Essas e outras percepções das crianças acerca da relevância multimodal, que provoca interesse, conforto e cativa o leitor foram possíveis a partir dos exercícios de leitura e criação de fotografias. Essas experiências, pautadas pela ética e estética, fizeram dessas crianças, leitores capazes de fazer escolhas e saber se posicionar com relação às criações imagéticas, de modo a conduzir o olhar de seus leitores.

Mesmo abarcando todos os objetivos almejados inicialmente na pesquisa, durante a análise e revisita aos dados, foram observadas algumas lacunas e avanços não previstos na investigação. Contudo, essas lacunas não podem ser consideradas falhas tampouco os avanços como a extrapolação da metodologia pretendida. Eles são frutos da observação e análise dos resultados, e das interações entre as crianças e as imagens, mediadas pelas tecnologias.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há uma clara dicotomia entre o que é ensinado, às crianças, para a vida e para a escola, aceitando a ideia de que há um letramento escolar que difere de um letramento social. Assim, na escola, ensina-se um determinado conteúdo, com o objetivo de realizar uma avaliação, em sua maioria escrita, para averiguar o quanto esse aluno é capaz de reproduzir daquilo que foi ensinado, para então determinar sua mudança ou não de nível escolar.

E, assim, sucessivamente, ao longo da sua carreira acadêmica, esse estudante terá sucesso em outras etapas à medida em que reconhece o valor desse letramento escolar e o reproduz nesse ambiente. Esse tipo de letramento serve exclusivamente para a ascensão dos estudantes. Contudo, embora essa dicotomia seja evidente, a aquisição desses letramentos ocorre de maneira concomitante, pois o estudante vive em sociedade, o que exige sua adequação à dialogicidade comunicacional de variadas linguagens, para ser compreendido e compreender.

A pandemia da COVID-19, iniciada no ano de 2020, inaugurou a aceitação de uma nova organização escolar e colocou em foco as fragilidades de um sistema público de ensino. Formado por professores com habilidades limitadas para as exigências de como lidar com as diferentes linguagens e tecnologias, interligadas. Assim como também, por boa parte dos estudantes que não possuem acesso universalizado às tecnologias e domínio dos dispositivos.

O termo aceitar é utilizado aqui, porque diz respeito à compreensão de que a escola, compreendia que era necessário alterar seu *modus operandi*, mas não havia, até então, certa audácia para efetivar as alterações que tiravam do centro, as ações pedagógicas usuais. Dessa maneira, foi-se constituindo aos poucos, orientações de Secretarias de Educação, amparadas por critérios sanitários e baseadas nas legislações que também foram se adequando, para atender a demanda contingencial dos estudantes em meio ao distanciamento da escola.

Segundo as orientações preliminares da Portaria N° 012/2021⁴⁴, SMED/PBH, condicionadas aos protocolos sanitários de prevenção ao contágio da COVID-19, para o atendimento aos estudantes em situação de emergência remota e ao retorno seguro às atividades escolares presenciais, quando possível; estão previstas ações que não eram admitidas

⁴⁴ Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1239277>. Acesso em fev, 2021.

anteriormente, mas que podem fundamentar novos tempos e espaços para o ensino e aprendizagem das crianças.

Essas orientações indicam que é possível privilegiar um ensino que visa a aprendizagem com flexibilidade dos tempos e espaços e ainda de ações que miram a “aquisição de aprendizagens significativas” (SMED, 2021), além de propostas que privilegiam a criatividade, em lugar à execução de tarefas e a participação efetiva dos familiares.

Esses recortes mencionados exemplificam que as ações pedagógicas podem se adequar à realidade tecnológica e de linguagens contemporâneas, de modo que o ensino e a aprendizagem sejam permeados por critérios dinâmicos de cooperação, colaboração e interação, tanto entre educadores quanto entre estudantes. Assim, o processo é participa-ativo, o que conduz a comportamentos responsáveis de escolhas.

Outro item curricular que foi alterado com a pandemia diz respeito a organização de atividades que privilegiavam a interdisciplinaridade em contrapartida a atividades por disciplinas. Assim como a organização dos estudantes por grupo de professores, o que indica que o estudante pertence à escola, e todos os educadores são responsáveis pela aprendizagem de todos.

Nesse sentido, como suporte referencial para a elaboração das atividades está o ensino que privilegia a aquisição ou aprimoramento das habilidades em detrimento ao conhecimento conteudista institucionalizado. Essa premissa dialoga com esse estudo, que está alicerçado na relevância de a escola educar para além da aquisição do Sistema de Escrita Alfabética.

Conferindo que, ao desenvolver as habilidades de leitura e escrita, possibilite também a apropriação de códigos imagéticos que permitam ler, analisar, fruir, criar e experimentar o mundo visual, com reflexão e criticidade. Ou seja, adquirir ou desenvolver habilidades que tornem o estudante um ser social e cultural participa-ativo, capaz de intervir, escolher e agir com ética.

Nessa investigação, foi evidente a sensibilidade para o olhar ampliado das crianças nos aspectos éticos e estéticos por meio da produção e consumo de imagens, em especial, pela fotografia. Tanto a BNCC (2018) quanto a UNESCO (1988, 2011, 2015) evocam em seus documentos a necessidade desse tipo trabalho nos ambientes de educação formal, por considerar tanto a urgência de uma aprendizagem voltada para vida real quanto da necessidade de direcionamento para o consumo midiático, ao extrapolar o consumo de imagens com fins também de produção e publicização.

A escolha por uma abordagem diferenciada de desenvolvimento de tarefas de ensino e aprendizagem que evoca o uso da imagem com crianças e sua capacidade criadora pode ser resumida a uma proclamação dos direitos delas, de exercer a cidadania. Pois são tarefas distintas do fazer pedagógico diário, portanto, desafiadoras e motivadoras.

Além do que, as imagens encontram-se no cotidiano social de todos e, muitas vezes, são encaradas como mero entretenimento sem valor de conhecimento, sentido comunicativo e prática social consciente (principalmente aquelas ligadas ao marketing).

Ressalta-se que em investigação o processo é muito mais relevante que o resultado. Evidencia-se, portanto, que os objetivos específicos foram alcançados ao considerar a análise de como ocorre o desenvolvimento da Educação para o olhar, das e com as crianças, a investigação sobre quais habilidades as crianças mobilizam para criar suas fotografias e a descrição de como as crianças leem, apreciam e se apoiam em textos não verbais em suas criações fotográficas.

As crianças ampliaram a sensibilidade para o olhar, constituído a partir de suas produções e das interações com os colegas. Essa experiência com a fotografia, que não pretendeu ensinar conteúdos escolares, desenvolveu diversas habilidades que servem tanto às aprendizagens escolares, como para as aprendizagens que servem à vida social e toda a sua riqueza de relações culturais e cidadãs.

E ainda foi possível identificar, registrar e utilizar as impressões das crianças acerca da leitura de imagens para auxiliar na elaboração do design visual do *Manual para fotografar*. Esse material, que reúne conhecimento de design em sua elaboração e foi constituído colaborativamente, é composto por olhares e percepções de experiências de diferentes áreas, de maneira que se apresentasse um material editorial intuitivo, motivador, estético e ético voltado para o público infantil.

Para uma pesquisa como essa, de abordagem qualitativa e que utilizou o método dialético e indutivo em suas análises, era aceitável que os resultados extrapolassem as intenções investigativas iniciais. E, assim, embora esse material editorial bem como as produções fotográficas das crianças não fossem consideradas dados de pesquisa, inicialmente, eles se apresentaram como dados à medida em corroboraram com a alcance dos objetivos específicos, materialmente.

Ao analisar os dados coletados correlacionados a cada objetivo específico, dois indícios se destacaram: primeiro que para a coleta de dados, em meio a pandemia, utilizando os recursos

disponíveis, adaptados a um tempo virtual, que se difere do tempo real, com crianças, apresentou limites e lacunas. E, em segundo, assim como previsto, essa coleta, apresentou avanços.

6.1 Entre os limites e avanços da investigação

Tendo em vista o cenário em que a pesquisa ocorreu, por meios virtuais, e a constatação de que essa era a primeira experiência das crianças com essa modalidade de interação, ficou evidente alguns obstáculos, quando comparados com a possibilidade de realização presencial. E, em contrapartida, os resultados apresentaram nuances que extrapolaram os objetivos iniciais.

Nesse sentido, a percepção do desenvolvimento do olhar mais crítico e reflexivo, ético e estético das crianças foi anuviada pela falta de contato face a face, como ocorre comumente na escola. Lugar na qual as interações simultâneas são vivas e carregadas de simbolismo por meio das emoções, da postura corporal e do toque.

E, ainda, porque as crianças estavam sendo acompanhadas pelos adultos ou pelos irmãos, e, muitas vezes, as interações e respostas eram indicadas pelos acompanhantes, pelo receio de que a fala da criança pudesse ser equivocada. Essa prática permeou todos os encontros, com maior ou menor interferência. Essa interferência direta ou indireta, impactou os resultados, quando o que se esperava eram participações e respostas espontâneas das crianças.

Ao falar de suas criações, as crianças se atentavam, especialmente, aos elementos que escolheram para compor as fotografias. Quando elas se esqueciam de citar algum detalhe, algumas mães alertavam para o esquecido, demonstrando interesse pela tarefa, compreensão do conteúdo indicado e acompanhamento do processo. As crianças não fizeram fotografias sem a devida condução de adultos, de acordo com o exemplo a seguir.

Gegê (8): *Eu falei que essa foto é sobre reflexo. E eu tinha escolhido só um carrinho azul, não o vermelho. Ai depois eu tive a ideia de colocar o vermelho. E tava aparecendo meu corpo, aí eu tive que chegar mais perto. Ficar de cima pra baixo. E ela tem cores, textura, ângulo e só.*

Maria (mãe): *E simetria.*

Gegê (8): *É.*

De certa maneira, essas interferências, contribuíram para que as crianças avançassem em relação aos conceitos de ética e estética para a criação, leitura e disseminação de imagens,

pois os diálogos entre crianças e adultos, e entre irmãos também ocorriam durante a realização das atividades assíncronas.

O fato de os encontros serem mesclados por ações de “microfone ativado ou desativado” “câmera aberta e câmera fechada”, e ainda por problemas técnicos, instaurou uma experiência controlada de interações, que não foi intencional. Essas ações desarticularam falas, raciocínios e reflexões, que ficaram perdidas, total ou parcialmente, o que inviabilizava a retomada de interações pelo desgaste causado.

Outro fator relevante foi o tempo. O tempo virtual é diferente do tempo real. Na proposta de encontros da Oficina, houve a preocupação em realizar menos encontros do que seria a proposta inicial para a modalidade presencial, pois era esperado uma certa fadiga e desinteresse nas interações por essas vias. O que de fato ocorreu, e, assim, houve a percepção de que ainda era preciso mais tempo de interação para que a ampliação do olhar fosse exercitada por meio de outras experiências com as imagens e com os pares.

Nesse sentido, a quantidade de encontros e o tempo de duração não permitiu aprofundar em determinadas reflexões e exercitar outras possibilidades imagéticas. Contudo, elas serviram como gatilho às reflexões para as crianças e para os adultos, servindo tanto às futuras leituras ou produções de imagens bem como para outras escolhas.

A coleta de dados bem como o desenvolvimento da Oficina ocorreram, prioritariamente, mediadas por recursos tecnológicos digitais, que, em grande parte, dependiam de conexão à internet. Quando alguém enfrentava problemas de conexão, não participava. E assim, o 8º Encontro da Oficina, teve que ser cancelado pois apenas uma criança teve condições de participar.

Os participantes enfrentaram diversas dificuldades para acompanhar a Oficina: condições temporais, em casa e com outras pessoas dividindo o mesmo espaço e com outras atividades; acesso à conexão de internet; saberes técnicos para utilização dos recursos tecnológicos, disponibilidade de equipamentos e ruídos externos.

Todos os participantes encontraram dificuldades em operar o Google Classroom, que não foi utilizado potencialmente, como previsto. Segundo respostas do questionário, a plataforma não se mostrou eficiente para esse público.

E ainda, a coleta de dados via Google Meet ficou um pouco prejudicada, pois a gravação identificou baixa qualidade de áudio em alguns trechos, e assim as interações das crianças não foram disponibilizadas em sua totalidade ou com qualidade.

Apesar de não estar entre os objetivos estabelecidos para essa investigação, é possível mencionar outras contribuições para o processo vivido na Oficina: o qual destaca-se a opção de utilizar das fotografias das crianças como dados/resultados da pesquisa. Suas produções reforçaram hipóteses/teorias e indicaram o alcance ou não dos objetivos propostos pela pesquisa.

A divulgação da Oficina foi realizada exclusivamente por meio dos canais institucionais da escola pesquisada, voltada para os seus estudantes. Contudo, estudantes de outras escolas receberam a divulgação de terceiros e também se inscreveram. Assim, ao fazer o contato para a validação da inscrição, algumas crianças não puderam ser aceitas por estarem fora do público-alvo previsto.

Ao apresentar a proposta, os critérios de participação das crianças na Oficina, com objetivos primários voltados para a pesquisa, os adultos responsáveis aceitaram prontamente e aqueles que não tiveram a inscrição validada elogiaram a iniciativa da escola, solicitando a abertura de vagas amplas para a mesma Oficina, em outro momento.

Todo o processo da pesquisa envolveu variadas pessoas, de modo que o evento da investigação com as crianças pudesse ocorrer. Assim sendo, essa colaboração entre os profissionais da escola institucionalizou diversos conhecimentos e trocas de saberes que foram necessários, devido ao contexto das condições de viabilidade remotas.

Embora a proposta inicial fosse de trabalhar com um grupo maior de crianças, cerca de 25 (vinte e cinco), ao usar de meios remotos e trabalhar com um grupo menor, as interações foram mais ricas, devido a concentração de participações. Grupos maiores funcionam bem, presencialmente, em que as interações face a face são instantâneas.

Todos os recursos midiáticos propostos para a utilização comunicativa (WhatsApp, Padlet, Google Classroom, Gmail e Google Meet) para a Oficina foram operados pelos adultos, as crianças não fizeram uso deles, com autonomia. De certa maneira, essa extrapolação de uso provou que as crianças ainda não dominam as máquinas, como pensado por alguns adultos. E ainda, que os adultos que se interessam pela aprendizagem das crianças, criam meios e oportunidades, mesmo à distância, e, no cenário da pandemia, para possibilitar a participação.

Das crianças pesquisadas, é nítido o controle dos pais sobre a utilização de dispositivos eletrônicos para entretenimento, inclusive para fotografar. Em partes, há o receio pelo uso adequado do aparelho, e, em outras situações, a preocupação com o que as crianças fazem com

os dispositivos conectados à internet. Um exemplo desse controle é o caso de dois irmãos participantes da Oficina, que não possuem TV, em casa, por opção dos pais.

Durante os encontros, as crianças se atentaram à necessidade de manter o microfone desativado para que o colega pudesse ser ouvido. Esse comportamento foi mais bem compreendido e praticado por essas vias, em comparação ao presencial. E mais, quando a fala de um colega não era compreensível, por motivos técnicos ou outros, os colegas pediam para repetir e assim compreender e acompanhar, indicando o interesse pela interação.

Foram utilizadas múltiplas linguagens para disponibilizar os conteúdos da Oficina para realizar a interação entre os participantes bem como para realizar e enviar tarefas. Essa variedade multimodal possibilitou a comunicação, melhor compreensão dos conteúdos enviados e a participação de todas as crianças, independentemente da idade, nível de alfabetização ou de acompanhamento de adultos.

No grupo de crianças, durante o Encontro, a descrição preliminar de imagens, realizada pela primeira criança auxiliava as outras na condução do olhar que se ampliava a cada participação e interação. Quando chegava a vez da última participação, a imagem mesmo sendo a mesma do início, tornava-se outra, pelo olhar amplificado. A espera pela vez de falar enriquecia a interpretação da imagem, que foi sendo apurada com a escuta e a observação, por isso era importante alternar a ordem de participação. Esse movimento indicou um grupo colaborativo e cooperativo, que aprendia por meio dessas interações.

Dessa maneira, é possível analisar a escolha da metodologia aplicada.

6.2 Mirando uma sociedade ética e estética, a partir da fotografia digital

Ao retomar o sustentáculo que justifica essa investigação, vislumbra-se o ideal de uma sociedade formada para o olhar crítico e responsável, capaz, portanto, de fazer escolhas conscientes para além do consumo, criação e publicização de imagens.

Uma sociedade que apresente habilidades e capacidades para ler, compreender, interpretar, fruir e criar imagens e outros suportes multimodais, no contexto escolar enquanto estudantes, mas também na vida comunicativa e produtiva social e cultural em que esteja inserido.

Essa perspectiva se faz condizente com os avanços apresentados por este trabalho que propôs experiências que visaram a aquisição ou aprimoramento do Letramento Visual atrelado à abordagem da multimodalidade, pautados pela ética e estética. Este estudo comprovou que

por meio das diversas experiências com a imagem é possível ampliar o olhar e assim ter atitudes prossumidoras condizentes com o uso das tecnologias e linguagens vigentes e as diversas facetas para seu emprego social e cultural, nas diferentes gerações e idades.

Nesse sentido, professores e educadores que conduzem esse olhar de crianças e jovens, podem se apoiar nesse estudo. Dessa maneira, podem intervir propositalmente e com eficácia, em busca da aquisição das habilidades necessárias, para comportamentos reflexivos, que substituem o ato instantâneo de fotografar aliados ao preceito da espera contida, por interlocutores.

Essas habilidades e qualidades esperadas mobilizam os estudantes a percepções visuais que indicam domínio das diferentes linguagens, capacidade criativa e inventiva, com propósitos comunicacionais. Sendo assim, a presente pesquisa pode ser incorporada à formação de professores, sendo ela inicial, continuada ou em serviço, diante da sua empregabilidade contemporânea emergente a partir do surgimento de outras tecnologias associadas a outras linguagens.

Para tanto, foi necessário alicerçar-se em um construto teórico inédito para a Linha da Pesquisa e que, assim, trouxe diversas contribuições dialéticas e empíricas enquanto recurso imaterial. Por outro lado, enquanto recurso material ainda foi consolidado um Recurso Educacional, em formato Editorial impresso e digital, voltado para as crianças, mas com vieses que permitem igualmente o emprego por educadores.

Esse Recurso singular em meio editorial é qualificado como obra infantil em duas vertentes: uma pela sua elaboração, que foi tratada a partir do olhar infantil e ainda porque o leitor/consumidor esperado para ele, são as crianças. Dessa maneira, o processo de elaboração do Manual é referenciado em favor do ensino e para a aprendizagem das crianças, pois ele serviu de meio e fim.

Sua usabilidade foi considerada em sua elaboração ao prezar pela ergonomia, alta pregnância, pelo emprego da multimodalidade e da ética e estética em seu design. Além de disponibilizar acesso variado com as opções impressa e digital, ambas interativas e linkadas a outros recursos e linguagens. E com essas especificidades, ele é apresentado como material inédito, singular e que apresenta função social, educativa e comunicativa que pode ser empregado em favor do desenvolvimento de um olhar ampliado para além da mera aprendizagem de como fotografar.

Concluindo, assim, que embora estejam acessíveis outras pesquisas no campo visual, artístico, linguístico ou semiótico, a natureza desta investigação é inédita em diversos sentidos. Ao considerar o emprego da metodologia, os sujeitos e o campo da pesquisa, os resultados materiais e imateriais que dela originaram, e ainda pelo cenário que a pandemia impôs. Em conjunto, todos esses elementos indicam essa sensação de novidade e ainda contribuem cientificamente com diferentes áreas do conhecimento. Sendo assim, este estudo pode ser replicado, todo ou em partes, aproveitando-se de seu corpo teórico, da metodologia e com base nos resultados e análises.

Todos esses limites e avanços indicaram que há ainda muitas outras questões de pesquisa, dentro do tema explorado, para futuras investigações, que, por hora, não puderam ser explorados nesse estudo.

6.3 Perspectivas de pesquisas futuras

Ao analisar os dados coletados, foi possível identificar que houve situações que mereciam um estudo aprofundado e que não puderam ser exploradas nessa investigação devido ao prazo e à proposta inicial. Esses estudos podem ser realizados em investigações futuras, de modo que sejam desenvolvidos com critérios científicos.

Entre as percepções que podem ser analisadas futuramente está a constatação de que as crianças apresentam repertório de leitura de livros de literatura limitados, trabalhados exclusivamente na escola. Nesse sentido, faz-se relevante investigar como essa leitura é realizada em casa e em que medida ela é mediada ou motivada pelos adultos.

Foi evidenciado, pelo relato de uma mãe, que seu filho melhorou a timidez ao participar da Oficina. A observação nos leva acreditar que espaços de troca, como o promovido pela Oficina, possa promover a ampliação da expressão discursiva das crianças, com autonomia e segurança. É necessário, contudo, estudos com esse objetivo para tal afirmação.

Nesta pesquisa os educadores também não foram investigados com relação ao uso que eles fazem das imagens e da fotografia na escola, mediadas pelas tecnologias para a promover aprendizagens, alicerçadas nas produções das crianças. Um estudo aprofundado permitirá fazer esse levantamento, orientar esse trabalho e reunir experiências para outros educadores que ainda não incluem em seu trabalho com crianças, as imagens e a abordagem da multimodalidade, com a devida relevância.

Por último, vale ressaltar, então, que a fotografia se apresenta como elemento potencializador para um ensino e aprendizagem, em práticas pedagógicas que privilegie as dimensões éticas e estéticas, que visam a ampliação do olhar. Especialmente, quando essas dimensões possibilitam, tanto para estudantes quanto para os educadores, experiências e possibilidades multimodais, para além do âmbito escolar. Configurando-se, dessa maneira, o emprego inovador de tecnologias tangíveis e intangíveis que expressam o potencial criador e comunicativo das pessoas. Uma vez que, ao pesquisar e utilizar-se das tecnologias, especialmente na educação, aprende-se mais sobre as pessoas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Currículo e narrativas digitais em tempos de ubiquidade: criação e integração entre contextos de aprendizagem. **Educação e seus sentidos no mundo digital**. Cuiabá, v. 25, n. 59/2, p. 526-546. maio/ago. 2016.

ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais**. São Paulo: Editora Verus, 2005. Livro digital.

ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Macedo. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: Ministério da Educação; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, 4).

AMORIM, Karla Patrícia Cardoso. Ética em pesquisa no sistema CEP-CONEP brasileiro: reflexões necessárias. *Ética da pesquisa no Brasil: história e desenvolvimento atual: contextos gerais de regulação da pesquisa*. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 1033-1040, 2019. DOI: 10.1590/1413-81232018243.35292016.

ANDRADE, Fernando Grostein; EDUARDO, Paulo. **Na quebrada**. Brasil, 2014. 86 min.

ANJOS, Alexandre Martins do. **Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) na Educação**. Mato Grosso: Universidade Federal de Mato Grosso, 2018. 28 p.

ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira. **Cultura e letramento digital** (Entrevista). Disponível em: <https://www.somospar.com.br/materiais-educativos/?s=Cultura+e+letramento+digital>. Acesso em: 4 set. 2020.

ARAÚJO, Bruna Santos. **COM.CRIAÇÃO UFMG**: proposta de blog para setor de Criação Gráfica do Centro de Comunicação da UFMG – CEDECOM. 2016. Trabalho (Conclusão de Curso) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. 31 p.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Afiliada, 1981.

AUMONT, Jacques. **A imagem**. 7. ed. Tradução de Estela dos Santos Abreu e Claudio C. Santoro. Campinas: Papirus, 2002. (Coleção Ofício de Arte e Forma.) [Livro digital.]

AZEVEDO, Carlos Eduardo Franco. OLIVEIRA, Leonel Gois Lima. GONZALEZ, Rafael Kuramoto. ABDALLA, Márcio Moutinho. **A Estratégia de Triangulação**: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Brasília/DF 3 a 5 de novembro de 2013.

BACKER, Daniel. **Crianças, já pra fora**. [S. l.: s. n.], 2015. 1 vídeo (22 min). Publicado pelo canal TED x Talks. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1Kxffmj78Os&t=700s>. Acesso em: 24 jan. 2020

BANDEIRA, Alexandre Elesbão. O conceito de tecnologia sob o olhar do filósofo Álvaro Vieira Pinto. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 15, n.1, p. 111-114, jan./abr. 2011.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998. 200 p.

BAUMAN, Zygmunt. **Café Filosófico**: Estratégias para a vida – Encontro com Bauman. [S. l.: s. n.], 2014. 1 vídeo (24 min.). Publicado pelo canal Percy Reflexão. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7BbMKM1bcSw>. Acesso em: agosto de 2019.

BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna**. Tradução de João Rezende Costa. São Paulo: Paulus, 1997. (Critérios éticos) [Livro digital].

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007. [Livro digital].

BAUMAN, Zygmunt. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Tradução de Vera Pereira. São Paulo: Zahar, 2011. 228 p. Disponível em <https://farofafilosofica.com/2017/02/24/zygmunt-bauman-em-pdf-31-livros-para-download/>. Acesso em: 1 maio 2019.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

‘SELFIE’ é escolhida palavra do ano. **BBC Brasil**, 19 nov. 2013. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/11/131119_selfie_oxford_fn. Acesso: 1 jun. 2020.

BELLONI, Maria Luiza; GOMES, Nilza Godoy. Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104 - Especial, p. 717-746, out. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0529104.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2021.

BETHÔNICO. Jônio Machado, FRADE. Isabel Cristina Alves da Silva. Formação de consumidores críticos: letramento em marketing. In: COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender**. São Paulo. Parábola Editorial, 2016

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**. [S.l.]: [s.n.]. Disponível em: <https://www.ufjf.br/pensandobem/files/2016/02/AGUIAEAGALINHA.pdf> . Acesso em: 1. jun. 2020. [Livro digital].

BOFF, Leonardo. **Ética da vida**: a nova centralidade. Rio de Janeiro: Record, 2009.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994. 335p.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>. Acesso em: 13 mar. 2021.

BORBA, Marcelo de Carvalho; ALMEIDA, Helber Rangel Formiga Leite de. GRACIAS, Telma Aparecida de Souza. **Pesquisa em ensino e sala de aula**: diferentes vozes em uma investigação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018 (Coleção Tendências em Educação Matemática).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Competências Gerais Da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2018. 472 p. [Livro digital].

BRASIL. **Educação Conectada**: Inovação tecnológica impulsionado a educação brasileira. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2017. 6 p

BRASIL. **Relatório Brasil no PISA 2018**: versão preliminar, Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 24 jan. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013. 542. p

CANAAN, Mahara; RIBEIRO, Luciana; PAOLLA, Yuki. Tecnologias digitais e influências no desenvolvimento das crianças. **Anais do Congresso Nacional Universidade, EaD e Software livre**, [S. l.], v. 1, n. 8, 2007.

CARR, Nicholas. **A geração superficial**: o que a internet está fazendo com nossos cérebros. Tradução de Mônica Gagliotti Fortunato Friaça. Rio de Janeiro: Agir, 2011. [Livro digital].

CARVALHO, Marcus Vinicius Corrêa. O surgimento da estética: algumas considerações sobre seu primeiro entrincheiramento dinâmico. **Paidéia: revista do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde**, Belo Horizonte. ano 7, n. 9, p. 71-83. jul./dez., 2010. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:xQ5RhKG7PaAJ:fumec.br/revistas/paideia/article/download/1292/873+&cd=13&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 11 set. 2020.

CARVALHO, Sâmia Alves. **Linguística e café**: letramento visual crítico. [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (15 min.). Publicado pelo canal TECLÉ UFC. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=PH2f_bOfyTY. Acesso em: 18 nov. 2019.

CCS/CAPES. **Portaria nº 60 de 2019**. Brasília, 2019. Disponível em: capes.gov.br. Acesso em: 1 nov. 2019.

CEREJA, Willian. **Leitura Multimodal - Bloco 1** – Autores na web. [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (14min.). Publicado pelo canal e-docente. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ed4RlCfsjMk>. Acesso em: 7 jan. 2020.

CETIC.BR/NIC.BR/CGI.BR/ONU. **Tic kids online brasil 2018**: principais resultados. São Paulo: 17 set. 2019. [Livro digital].

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

CIRELLO, Moira Toledo Dias Guerra. **Educação Audiovisual popular no Brasil panorama, 1990-2009**. Orientadora: Esther Império Hamburger. 2010. 361 f. Tese (Doutorado em Programa de Estudos dos Meios e da Produção Midiática) – Escola de Comunicações e Artes Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. 2 v.

COMPETÊNCIAS digitais na educação. **Educação, tecnologia e sociedade – PROMESTRE – FaE/UFMG**. Patrícia Alejandra Behar. 28 de outubro de 2020. 1h21min10seg.

COSENZA, Ramon M; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e Educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011. 151 p. [Livro digital].

CAGLIAN, Luiz Carlos; SOARES, Magda. **Contribuições dos estudos linguísticos para a alfabetização e o letramento**. [S. l.: s. n.], 2020. Publicado pelo canal Associação de Linguística Aplicada do Brasil. 1 vídeo (2 h.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DQBKFrklwY>. Acesso em: em 6 de setembro de 2020.

CONSUMO infantil. **SPC Brasil**, [Sl.]: [s.n], set. 2015.

COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016

COSTA. Sandra Regina Santana., Barbara Cristina, DUQUEVIZ, Regina Lúcia Sucupira PEDROZA. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. v. 19, n. 3, p. 603-610, set./dez. 2015.

COTTA, Carolina Fonseca. **Fiz TV na internet**: táticas de ocupação midiática. 2010. 174 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

CUPANI, Alberto. A tecnologia como problema filosófico: três enfoques. **Scientiæ zudia**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 493-518, 2004.

DAIROT, Doriana. Informação concebida a partir de videoconferência ministrada pela Professora Dra. Doriana Dairot (UNB), em 22 de abril de 2019, na FaE – UFMG para estudantes da Disciplina Educação e Tecnologias: Concepções e Perspectivas do Mestrado Profissional PROMESTRE.

DELORS, J (org.). **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução de José Carlos Eufrázio. Preparação da Edição Brasileira de Maria Alves Muller. São Paulo: Cortez, 1988.

DOMINGUES, Celma dos Anjos *et al.* **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, 3).

DONDIS, Donis. **Sintaxe da linguagem visual**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ÉTICA e moral – Terezinha Rios. [MIDE Múltiplas Inteligências](https://terezinharios.com/2016/03/23/videos/). 4 jul. 2016. 11min22seg. disponível em: <https://terezinharios.com/2016/03/23/videos/>. Acesso em: 10 set. 2020.

FERRARI, Ausca. **Digital Competence in Practice**: An Analysis of Frameworks. Seville: Joint Research Centre, 2012. [Livro digital].

FERREIRA, Andréia de Assis. **Desenvolvimento profissional de professores de história: Estudo de caso de um grupo colaborativo mediado pelas Tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação**. 2010. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

FIELD, Mary Lee. **Componentes visuais e a compreensão de textos**. Tradução de Rosana Sakungawa Ramos Cruz Gouveia. São Paulo: Special Book Services, 2004 (Portfólio SBS, 10)

FILHO, João Gomes. **Gestalt do objeto**: sistema de leitura visual da forma. 8. ed. São Paulo: Escritura Editora, 2008. [Livro digital].

FILHO, João Gomes. **Ergonomia do objeto**: sistema técnico de leitura ergonômica. São Paulo: Escrituras, 2003.

FILOSOFIA da Educação. **Aula 18 – Ética no contexto escolar**. [S. l.: s. n.], 2015. 1 vídeo (17 min). Publicado pelo canal UNIVESP. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xe7K_SSC0Xs. Acesso em: 10 set. 2020.

FILOSOFIA na Educação. **Aula 16 – Caráter reflexivo da ética**. [S. l.: s. n.], 2015. 1 vídeo (15 min). Publicado pelo canal UNIVESP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fdWUm2ErJOQ>. Acesso em: 10 set. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva, VAL. Maria da Graça Costa, BREGUNCI, Maria das Graças de Castro, (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014. 336 p.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, maio/aug. 2001.

FREIRE, Paulo. GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia [recurso eletrônico]**: novos diálogos sobre educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e Educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Alteridade e Criação).

GAMA, Marco Antônio. **Entrevista à Rádio Alvorada FM/BH**, no Programa Alvorada em Pauta, em 5 de maio de 2019. Disponível em: <https://www.alvoradafm.com.br/noticias/tecnologia-na-infancia-limites-e-recomendacoes-para-um-desenvolvimento-saudavel>. Acesso em: 6 maio 2019. E áudio disponível em: <https://soundcloud.com/alvoradafm/ap-tecnologia-na-infancia-marco-antonio-gama>. Acesso em: 6 maio 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012. 80 p. (Série Pesquisa, 10)

GERALDI, João Wanderlei. A linguagem e a constituição da subjetividade. *In*: GERALDI, João Wanderlei. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015, p. 29-32.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 3. ed. 1991. 56 p. [Livro digital].

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008. 220 p. [Livro digital].

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995. 369 p.

HAN, Byung-Chul. **Bom entretenimento**. Tradução de Lucas Machado. Petrópolis: Vozes, 2019b.

HAN, Byung-Chul. **A salvação do belo**. Tradução de Gabriel Salvi Philipson. Petrópolis: Vozes, 2019a.

HAN, Byung-Chul. **No enxame**: perspectivas do digital. Tradução de Lucas Machado. Petrópolis: Vozes, 2018.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade da transparência**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2017.

HARARI, Yuval Noah. **Homo Deus**: uma breve história do amanhã. Tradução de Paulo Geiger. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

IABELBERG, Rosa *et al.* **Projeto presente**: Arte: manual do professor. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2017.

IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017. **Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2017**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101631_informativo.pdf. Acesso em: 14 ago. 2019.

IIDA, Itiro. **Ergonomia**: Projeto e produção. 2. ed. São Paulo: Blücher, 2006.

DUL, Jan; WEERDMEESTER, Bernard. **Ergonomia prática**. 2. ed. São Paulo: Blücher, 2004.

KARNAL, Leandro. **Vazio contemporâneo e espiritualidade**. [S. l.: s. n.], 2015. 1 vídeo (1 hora). Publicado pelo canal Saber filosófico. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tMwYxv9xf4M&t=1321s>. Acesso em: 22 abr. 2020.

KAWACH, Guilherme Jotto. Entre letramentos e multiletramentos: contribuições teóricas para um ensino crítico de língua inglesa. Dossiê especial: Formação docente, tecnologias digitais e educação crítica. ROCHA; HIBARINO AZZARI (org.). **Revista X**, v. 2, p. 44-61, 2015.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologia**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012. 141 p.

KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

KOUTROPOULOS, Apostolos. Modernizando o ensino de idiomas clássicos: ensino de idiomas comunicativos e integração de tecnologias educacionais no grego clássico. **Arquitetura Humana: Journal of the Sociology of Self-Knowledge**, [S. l.], v. 9: n. 3, artigo 6, 2011. Disponível em: <https://scholarworks.umb.edu/humanarchitecture/vol9/iss3/6>. Acesso em 30 ago. 2019.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade. Brasília: FNDE, 2006.

KRESS, Gunther. **Literacy in the New Media Age**. London: New York: Routledge, 2003.

KRESS, Gunter; VAN LEEUWEN, Theo. Front Pages: (The critical) analysis of newspaper layout. *In*: BELL, Allan; GARRET, Peter. (org.) **Approaches to media discourse**. New Jersey: Blackwell Publishing, 1998. p. 186-219.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication**. Oxford/London: Oxford University Press/ Hodder Arnold, 2001. p. 1-2. Disponível em: <http://neamathisi.com/literacies/chapter-7-literacies-as-multimodal-designs-for-meaning/kress-and-van-leeuwen-on-multimodality>. Acesso em: 20 abr. 2019.

KRESS, Gunther. **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication**. London: Routledge. 2010.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. 2. ed. London: Routledge, 2006.

KUHLMANN Jr, Moysés. Educando a infância Brasileira. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria, VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 469-496.

KUNZ, Robison. **O Poder da autoria**. [S. l.: s. n.]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xFfID5ROMgc>. 1 vídeo (1 hora). Acesso em: 7 jan.2020.

KUNZ, Robison. **Pilar da fotografia: composição**. [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (1 hora). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UL3eHHuwHMc>. Acesso em: 7 jan. 2020.

LANKSHEAR, Colin; SNYDER, Ilana, GREEN; GREEN, Bill. **Teacher and technoliteracy: managing literacy, technology and learning in schools**. New South Wales: Allen & Unwin, 2001. 178 p. Disponível em: https://www.academia.edu/3659853/Teachers_and_Technoliteracy_Managing_Literacy_Technology_and_Learning_in_Schools_By_Colin_Lankshear_and_Ilana_Snyder_with_Bill_Green_Allen_and_Unwin_St_Leonards_New_South_Wales_178_pp_ISBN_1-86448-946-4. Acesso em: 9 jan. 2020

LEBEDEL, Tatiana Bolívar. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficina de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 36, p. 175-195, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1606/1489>. Acesso em: 17 nov. 2019.

LEMKE, Jay L. Investigar para el futuro de la educación científica: nuevas formas de aprender, nuevas formas de vivir. **Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 5-12, 2006. Disponível em: <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/index>. Acesso em: 1 jun. 2020.

LEMKE, Jay L. Metamedia literacy: transforming meanings and media. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49 n.2, p. 455-479, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2019.

LEMOS, André; PASTOR, Leonardo. A fotografia como prática conversacional de dados. Espacialização e sociabilidade digital no uso do Instagram em praças e parques na cidade de Salvador. **Comunicação Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 10-33, jan./abr. 2018.

LEMOS, André. PERL, Lara. Comunicação e Tecnologia: uma experiência de “Sala de Aula Invertida”. **Comunicação & Educação**, ano 20, n. 1, p. 127-139, jan./jun. 2015.

LEMOS, André, SENA, Catarina de. Mais livre para publicar: efemeridade da imagem nos modos “galeria” e “stories” do Instagram. **Revista Mídia e Cotidiano**, S. l., v. 12, n. 2, p. 6-26, ago. 2018.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993. 208 p.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. 272 p. (Coleção TRANS)

MAGDA, Soares. **Alfabetização e Letramento: teorias e práticas**. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (2 horas). Publicado pelo canal ABRALIN. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UnkEuHpxJPs&t=4009s>. Acesso em: 7 set. 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. edição. São Paulo: Editora Atlas.2002. 310 p.

MASAGÃO, Marcelo. **Minuto Escola: Introdução ao formato minuto**. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (4 min.). publicado pelo canal Festival do Minuto. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Nr1g8DY9xaE&t=22s>. Acesso em: 7 fev.2019.

MEIRELES, Gabriela Silveira, **Tecnologia da formação docente no currículo dos blogs sobre alfabetização criados por professoras-alfabetizadoras: saberes divulgados, relações de poder acionadas e sujeitos demandados**. 2017. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

MENGA, Lüdke. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MESSIAS, José Flávio *et al.* Marketing, crédito e consumismo: impactos sobre o endividamento precoce dos jovens brasileiros. **ENIAC Pesquisa**, Guarulhos, n. 1, p. 43-49, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5261082.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2020.

MIGLIORIN, Cezar *et al.* **Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos**. Niterói: Editora UFF, 2014. 104 p.

MILÊNIO: A fluidez do “mundo líquido” do Zygmunt Bauman. 8 dez. 2005. 1 vídeo (4 min.) Disponível em: <http://g1.globo.com/globo-news/milenio/videos/v/milenio-a-fluidez-do-mundo-liquido-do-zygmunt-bauman/4661254/>. Acesso em: 19 nov. 2019.

MILL, Daniel (org.) **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papyrus, 2018.

SINAIS vitais – temperatura corporal, pulso, pressão arterial e respiração. Copacabana Runners. Tradução de Hélio Augusto Ferreira Fontes, 2009, Acesso em: <http://www.copacabanarunners.net/sinais-vitais.html>. Acesso em: 1 dez. 2020.

MITRA, Sugatra. **Construa uma escola na nuvem**. [S. l.: s. n.], 2013. 1 vídeo (22 min.). Disponível em https://www.ted.com/talks/sugata_mitra_build_a_school_in_the_cloud?language=pt-br. Acesso em: 13 abr. 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Coleção Como eu ensino).

MORAIS, Marcia Moura Onofre de. **O uso de tecnologia por alunos do ensino fundamental: um estudo de caso**. 2016. 122 f. Tese (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. **Informática na Educação: Teoria & Prática**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 137-144, set. 2000.

MOROZOV, Evgeny. A força oculta de quem controla nossos dados. **Revista IHU Instituto Humanitas Unisinos**, 30 jan. 2018. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/575665-a-forca-oculta-de-quem-controla-os-nossos-dados-artigo-de-evgeny-morozov>. Acesso em: 13 maio 2020.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula**. São Paulo, Contexto, 2001.

NET UFBA. **Leitura e modalidade**. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (18min.). Publicado pelo canal NET UFBA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=06bOrtJXI6M>. Acesso em: 1 nov. 2019.

NETO, Cid Costa. **Fotografia para principiantes**. Belo Horizonte: Resumo Fotográfico, 2012. 36 p.

OBLINGER, Diana; OBLINGER, James L. Is It Age or IT: First Steps Toward Understanding the Net Generation. In: OBLINGER, Diana; OBLINGER, James L.; LIPPINCOTT, Joan K. (org.). **Educating the Net Generation**. [S. l.]: Educause: 2005. 272 p.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo. **A implementação dos programas Bolsa-Família e oportunidades sob a perspectiva da condicionalidade educacional: uma análise a partir dos agentes públicos de base**. 2014. 339 f. Orientadora: Maria do Carmo de Lacerda Peixoto. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

OTERO-GARCIA. Sílvio César, KENSKI, Vani Moreira. Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 285-290, jan./jun. 2012.

Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 1 mar. 2021.

PASTOR, Leonardo. Automatismo fotográfico e retorno ao manual. Modos de existência e prática de fotografia através do *smartphone*. **Revista Novos Olhares**, São Paulo, v. 8, n. 2 p. 110-120. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/novosolhares/article/view/162086>. Acesso em: 1 mar. 2021. DOI: 10.11606/issn.2238-7714.no.2019.162086.

PEDROZA, Patrícia Aires. **Sistemas de Numeração Antigos**. Monografia (Licenciatura em Matemática) – Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central, Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** A escola que prepara para a vida. Tradução de Laura Solange Pereira. Porto Alegre: Penso, 2013. 224 p.

PICCOLI, Luciana. CEALE DEBATE – **Planejamento da Alfabetização**. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (1 hora). Publicado pelo canal Ceale – FaE/UFG. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zh4yTxgig5g>. Acesso em: 19 mar. 2018.

PIETROFORTE, Antônio Vicente. **Análise do texto visual**: a construção da imagem. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

PIETROFORTE, Antônio Vicente. **Semiótica visual**: os percursos do Olhar. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

PLATÃO. **As leis, ou da legislação e epinomis**. Tradução de Edson Bini. 2. ed. Bauru: Edipro, 2010.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 2011.

PROGRAMA mais Educação. **Portal Mec**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/30000-uncategorised/62871-programa-mais-alfabetizacao_. Acesso em: 15 ago. 2019.

QUINTELA, Ariádne Joseane Félix. **A escola, o digital, o analógico**: a confluência dos mundos. Recife: Pipa Comunicação, 2018. 106 p. [e-book]

REILY, Lúcia. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. *In*: SILVA, Ivani Rodrigues. KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria (org.). **Cidadania, surdes e linguagem**: Desafios e realidades. 5. ed. São Paulo, Editora Plexus, 2003.

REILY, Lúcia. **Escola inclusiva**: linguagem e mediação. Campinas: Papyrus, 2006

REILY, Lúcia. Recursos pedagógicos: A imagem em três dimensões e a imagem em movimento. In: REILY, Lúcia. **Escola inclusiva: linguagem e mediação**. Campinas: Papyrus, 2004. p. 25-48.

RIBEIRO, Ana Elisa Ferreira. **Entrevista com Ana Elisa Ferreira**. [S. l.: s. n.], 2012. 1 vídeo (44 min.). UFMG Tube. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/cpinfo/ufmgtube/entrevistas/entrevista-com-ana-elisa-ribeiro/>. Acesso em: 20 abr.2019.

RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento Digital: um tema em gêneros efêmeros. **Revista da ABRALIN**, on-line, v. 8, n. 1, p. 15-38, jan./jun. 2009.

RIBEIRO, Ana Elisa. Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento na atualidade. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 21-34, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>. Acesso em: 24 ago. 2019.

RIBEIRO, Ana Elisa. NOVAIS, Ana Elisa Costa. **Letramento digital em 15 cliques**. Belo Horizonte: RHJ, 2012. 192 p.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 128 p. (Linguagens e tecnologias).

RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

RIO VERDE. Dilma Maria Campelo. **Gêneros textuais e infografia: a busca por novas perspectivas de ensino e aprendizagem de competências e habilidades para a leitura de textos verbo-visuais**. Orientadora: Ana Maria Nápoles Villela. 2017. 253 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica? **Cadernos Pedagogia Universitária**, São Paulo, n. 9, p. 1-30, maio 2009.

RIPPER, João Roberto. **A informação no processo de educação**. [S. l.: s. n.], 2013. 1 vídeo (18 min.). Publicado pelo canal TEDxUnisinos. Disponível em: <https://goo.gl/x97wIU>. Acesso em: 31 mar. 2017.

ROCHA, Andressa Laís. **O uso de grupos focais com crianças na avaliação de um serviço de saúde mental na atenção primária de saúde**. Orientadora: Sueli Terezinha Ferrero Martin. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Faculdade de Medicina da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Botucatu: 2016.

RODRIGUES, Zita Ana Lago. **Ética na gestão pública**. Curitiba: InterSaberes, 2016.

ROGER, Mello. **Criança e criação**. [S. l.: s. n.], 2014. 1 vídeo (4 min.). Publicado pelo canal Grupo Editorial Global. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qVlr1YXxFkU>. Acesso em: 20 maio 2020.

ROJO, Roxane Helena R, MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos Multiletramentos – Parte 2**. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (13 min.). Publicado pelo canal OlimpiadaLP Cenpec. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IRFrh3z5T5w&t=1s>. Acesso em: 20 dez. 2018

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos Multiletramentos – Parte 2**. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (12 min.). Publicado pelo canal OlimpiadaLP Cenpec. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uj4gNjksb88>. Acesso em: 20 dez. 2018

SALGADO, Sebastião. Sebastião Salgado (Episódio 01 – Temporada 01). [S. l.: s. n.], 2014. 1 vídeo (11 min.). Publicado pelo canal NoOlhar.tv. [Entrevista]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=MDWiqU_bXfQ. Acesso em: 31 mar. 2017.

SANCHO, Juana M. **Para uma tecnologia educacional**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 327 p.

SANCHO, Juana; COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias da aprendizagem e a educação contemporânea**. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (1 hora). Publicado pelo canal NELT UFBA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yN63PY3Yhjk>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonoro visual verbal: aplicações na hipermídia**. São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2005.

SANTAELLA, Lúcia. Desafios da ubiquidade para a educação. Novas mídias e o Ensino Superior. **Revista Ensino Superior Unicamp**, [S. l.], 4 abr. 2013. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-da-ubiquidade-para-a-educacao>. Acesso em: 1 jun. 2020.

SANTAELLA, Lúcia. **Leitura de imagem**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. 184 p. (Coleção como eu ensino).

SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. 4ª reimpressão. São Paulo: Iluminuras, 2008. 222 p.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 ago. 2019.

SARTORETTO, Mara Lúcia. BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, 6)

SAYÃO, Rosely. **Não são férias, mas as crianças estão em casa.** [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (51 min.). Publicado pelo canal Café filosófico. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rTaVDAj02Ek>. Acesso em: 1 jun. 2020.

SCHIRMER, Carolina R., BROWNING, Nádia., BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel., MACHADO, Rosângela. **Formação continuada à distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Física.** Brasília: Ministério da Educação e Cultura: SEESP: SEED: MEC, 2007.

SILVA, Cícero de Oliveira *et al.* **Aprender juntos Língua Portuguesa, 2º ano: ensino fundamental Manual do professor.** 6. ed. São Paulo: Edições SM, 2017.

SILVA, Tarcisio Torres. **Blogs e as ferramentas de publicação pessoal no processo de construção de subjetividades.** 2008. 142 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: http://www.eca.usp.br/njl/caligrama/n_2/10%20TarcisioSilva.pdf. Acesso em: 1 ago. 2019.

SECRETARIA Municipal de Educação. Prefeitura de Belo Horizonte. Portaria n. 021/2021. **Diário Oficial do Município.** Publicada em 26 de janeiro de 2021. Ano XXVI, ed. Nº.6191. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1239277>. Acesso em: 1 fev. 2021.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. *In:* RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001.** São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Ivan. **Entenda o que é briefing e como elaborar do zero!** Rock Content. [S. l.], 3 jul. 2019. Disponível em: <https://rockcontent.com/br/blog/briefing/>Acesso em: 1. dez. 2020.

SOUZA, Tatiane Nunes de; FERREIRA, Andreia de Assis. Multimodalidade em busca do letramento digital na escola: fotografia e audiovisual em blog com crianças. **Anais do I Simpósio Nacional sobre Cultura Escrita Digital: conectando redes de conhecimento sobre leitura e escrita digital / Mônica Daisy Vieira Araújo et al.** (org). Belo Horizonte: UFMG/FAE/Ceale/NEPCED, 2019. p. 152-157. Disponível em: <https://nepced.fae.ufmg.br/anais-do-i-sinced/>. Acesso em: 20 maio 2020.

STEARNS, Peter N. **A infância.** Tradução de Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2006.

STREET, Brian; STREET, Joanna. A escolarização do letramento. *In:* _____. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SWANWICK, Keith. **Música, mente e educação.** Tradução de Marcell Silva Steuernagel. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TAVEIRA, Cristiane Correia. Comunicação alternativa e ampliada, letramento visual e os obstáculos na aquisição da leitura e escrita pelo público-alvo da Educação Especial. **Slide Share** 3 set. 2014. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/alexandrosado/apresentao-jornada-de-edu-especial-etapa-descentralizada-7-cre>. Acesso em: 13 out. 2019.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro (org.). **A escola vai ao cinema**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro *et al.* **Telas da docência**: professores, professoras e cinema. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época, 47)

TOLEDO, Moira. **Aula Minuto Escola**. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (1 min.). Publicado pelo canal Festival do Minuto. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=gl7uMcsCuAk>. Acesso em: 7 fev. 2019.

TOLEDO, Moira. **Aula Minuto Escola**: Por que usar vídeo na escola? [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (5 min.). Publicado pelo canal Festival do Minuto. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=zyiwJOLzdMs&t=26s>. Acesso em: 7 fevereiro 2019.

TOLEDO, Moira. **Aula Minuto Escola**: Resultado dos alunos. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (2 min.). Publicado pelo canal Festival do Minuto. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=oM02fu64jRA&t=27s>. Acesso em: 7 fev. 2019.

TOLEDO, Moira. **Minuto Escola 2018**: Aula 1. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (1 hora). Publicado pelo canal Festival do Minuto. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=xW4ZCPOMVzc&t=52s>. Acesso em: 7 fev. 2019.

TOLEDO, Moira. **Minuto Escola: O ensino de vídeo na escola**. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (5 min.). Publicado pelo canal Festival do Minuto. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=mHTA0jGM5rs&t=4s>. Acesso em: 7 fev. 2019.

TOLEDO, Moira. **Minuto Escola**: O vídeo e as relações pessoais. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (3 min.). Publicado pelo canal Festival do Minuto. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=G9Rsj0tsu4k&t=37s>. Acesso em: 7 fev. 2019.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Acesso em: 18 set. 2018.

UM NOVO capitalismo. Direção de Henry Grazinoli. Brasil. 2017. 75min

UNESCO and Commonwealth of Learning. **Guidelines for Open Educational Resources (OER) in Higher Education**. 2011, 2015. Printed in France. ISBN 978-1-894975-42-1. Disponível em: <http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>. Acesso em: 1 jun. 2020.

VALENTE, José Armando. **Movimento maker**: onde está o currículo? Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2017. p. 52 *In.* V Seminário Web Currículo: [recurso eletrônico] educação e cultura digital. Coordenação de Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida. São Paulo: PUC-SP, 2017. [1 recurso online e-book (1053 p.) PDF]

WEIS, Telma, SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

XAVIER, João Paulo. **Letramento visual crítico: leitura, interpretação e apropriação das imagens dos livros didáticos**. Orientadora: Elzimar Goettenauer Marins Costa. 2015. 184 f. Tese (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 212 p.

ZAPPELLINI, Marcelo Beckert; FEUERSCHÜTTE, Simone Ghisi. O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro. v. 16, n. 2, p. 241-273, abr./maio/jun. 2015.

ANEXOS

Anexo 1: Quadro que exemplifica o uso da palavra “IMAGEM” no documento das DCN (2013) e na BNCC (2018)

<i>DCN 2013</i>		<i>BNCC 2018</i>	
Organização da Educação Básica Ensino fundamental (p. 37)	As crianças, quase sempre, percebem o sentido das transformações corporais e culturais, afetivo-emocionais, sociais, pelas quais passam. Tais transformações requerem-lhes reformulação da autoimagem, a que se associa o desenvolvimento cognitivo.	Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil (p. 36)	Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.
O professor e a formação inicial e continuada (p. 58 e 81) (se repetem)	II – De criação de incentivos ao resgate da imagem social do professor, assim como da autonomia docente, tanto individual quanto coletiva;	Campo de experiências “o eu, o outro e o nós” Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) (p. 43)	Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.
Bibliografia (p. 61)	ARROYO, Gonzales Miguel. <i>Imagens quebradas – Trajetórias e tempos de estudantes e mestres</i> . Petrópolis: Vozes, 2004. ARROYO, Gonzales Miguel. <i>Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo</i> . BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, 52 p. _____. Política de conhecimento e desafios contemporâneos à escola básica – entre o global e o local. In: BAQUERO, Rute; BROILO, Cecília (org.). São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2001. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores – “Ofício do Mestre” – Imagens e auto-imagens. Vozes. 2. Ed.	Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos Estratégias de produção (p. 75-76)	Analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/ <i>redesign</i> e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. • Utilizar <i>softwares</i> de edição de texto, de imagem e de áudio para editar textos produzidos em várias mídias, explorando os recursos multimídias disponíveis.
Objetivos e condições para a organização curricular	A valorização da diversidade das culturas das diferentes crianças e de suas famílias, por meio de brinquedos, imagens e narrativas	Língua portuguesa – 1º ao 5º ano Produção de texto Oralidade	(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.

(p. 91)	que promovam a construção por elas de uma relação positiva com seus grupos de pertencimento, deve orientar as práticas criadas na Educação Infantil ampliando o olhar das crianças desde cedo para a contribuição de diferentes povos e culturas.	(p. 95)	
Organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular (p. 93-94)	<p>As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas.</p> <p>Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis.</p> <p>[...]Elas (as experiências) visam a criação e a comunicação por meio de diferentes formas de expressão, tais como imagens, canções e música, teatro, dança e movimento, assim como a língua escrita e falada, sem esquecer da língua de sinais, que pode ser aprendida por todas as crianças e não apenas pelas crianças surda</p>	<p>Língua portuguesa – 6º ao 9º ano</p> <p>Produção de texto</p> <p>Textualização</p> <p>Análise linguística/semiótica (p. 141-153)</p>	<p>(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero)</p> <p>(EF69LP41) Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto (e imagem) por <i>slide</i>, usando progressivamente e de forma harmônica recursos mais sofisticados como efeitos de transição, <i>slides</i> mestres, <i>layouts</i> personalizados etc.</p>
As múltiplas infâncias e adolescências (p. 110-111)	<p>A exposição das crianças e adolescentes de praticamente todas as classes sociais no Brasil à mídia e, em particular, à televisão durante várias horas diárias tem, por sua vez, contribuído para o desenvolvimento de formas de expressão entre os alunos que são menos precisas e mais atreladas ao universo das imagens, o que torna mais difícil o trabalho com a linguagem escrita, de caráter mais argumentativo, no qual se baseia a cultura da escola. O tempo antes dedicado à leitura perde o lugar para as novelas, os programas de auditório, os jogos irradiados pela TV, a internet, sendo que a linguagem mais universal que a maioria deles compartilha é a da música, ainda que, geralmente, a partir de poucos gêneros musicais.</p>	<p>Língua portuguesa – 6º e 7º ano</p> <p>Produção de texto (p.163-169)</p>	<p>(EF67LP10) Produzir notícia impressa tendo em vista características do gênero – título ou manchete com verbo no tempo presente, linha fina (opcional), lide, progressão dada pela ordem decrescente de importância dos fatos, uso de 3ª pessoa, de palavras que indicam precisão -, e o estabelecimento adequado de coesão e produzir notícia para TV, rádio e internet, tendo em vista, além das características do gênero, os recursos de mídias disponíveis e o manejo de recursos de captação e edição de áudio e imagem.</p> <p>(EF67LP31) Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema</p>

			visual) e outros recursos visuais e sonoros.
A base nacional comum e a parte diversificada: complementariedade (p. 115)	A perspectiva multicultural no currículo leva, ainda, ao reconhecimento da riqueza das produções culturais e à valorização das realizações de indivíduos e grupos sociais e possibilita a construção de uma <i>autoimagem</i> positiva a muitos alunos que vêm se defrontando constantemente com as condições de fracasso escolar, agravadas pela discriminação manifesta ou escamoteada no interior da escola.	Língua portuguesa – 8º e 9º ano Produção de texto (p.177-185)	(EF89LP09) Produzir reportagem impressa, com título, linha fina (optativa), organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa), progressão temática e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas e reportagens multimidiáticas, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero, os recursos e mídias disponíveis, sua organização hipertextual e o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem e adequação à norma-padrão. (EF89LP36) Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, líras, micro roteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido.
Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância Mérito (p. 399-400)	<i>Art. 17 O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.</i>	Matemática 4º ano Números (p. 289)	(EF04MA08) Resolver, com o suporte de imagem e/ou material manipulável, problemas simples de contagem, como a determinação do número de agrupamentos possíveis ao se combinar cada elemento de uma coleção com todos os elementos de outra, utilizando estratégias e formas de registro pessoais.
Os quilombolas compreendidos como povos e comunidades tradicionais Projeto Político Pedagógico) (p. 447	Esse olhar (olhar o passado através do sofrimento humano) produzirá imagens desestabilizadoras, susceptíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores a capacidade de espanto e de indignação e uma postura de inconformismo.	Ciências – 9º ano Matéria e energia (p. 349)	(EF09CI05) Investigar os principais mecanismos envolvidos na transmissão e recepção de imagem e som que revolucionaram os sistemas de comunicação humana.
História e cultura afro-brasileira e africana – determinações Fortalecimento de identidades e de direitos (p. 484)	* o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;	História (p. 399)	Problematizando a ideia de um “Outro”, convém observar a presença de uma percepção estereotipada naturalizada de diferença, ao se tratar de indígenas e africanos. Essa problemática está associada à produção de uma história brasileira marcada pela imagem de nação constituída nos moldes da colonização europeia.

Anexo 2: Carta de anuência

CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Aceito que a pesquisadora Tatiane Nunes de Souza pertencente à Faculdade de Educação da Universidade de Minas Gerais desenvolva sua pesquisa intitulada **“LETRAMENTO VISUAL, O OLHAR ESTÉTICO DAS CRIANÇAS QUE FOTOGRAFAM, NA ESCOLA: multimodalidade em blog”**, tal como foi submetida à Plataforma Brasil, sob a orientação da professora Dra. Andréia de Assis Ferreira vinculada à Faculdade de Educação da Universidade de Minas Gerais.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que se segue:

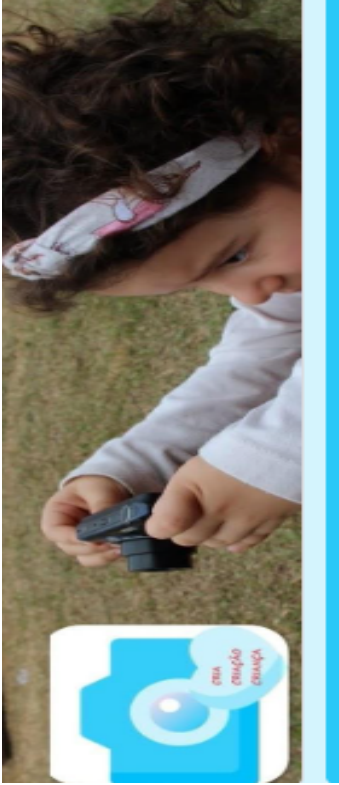
- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS nº 466/2012;
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa;
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

O referido projeto será realizado na ESCOLA MUNICIPAL MÁRIO MOURÃO FILHO e poderá ocorrer somente a partir da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP.

Belo Horizonte....., de de 2019

Assinatura e carimbo da Direção Pedagógica

Anexo 3: Autorização de uso de imagem e voz



1. CONDIÇÕES PARA PARTICIPAR DA OFICINA DE FOTOGRAFIA

Para participar da Oficina de Fotografia, oferecida gratuitamente, pela Escola Integrada da EM Mário Mourão Filho, é preciso que o responsável pela criança leia e assinale a opção "AUTORIZO" que indica a permissão para usar o NOME, as IMAGENS (fotografias) e VOZ (áudio ou vídeo) da criança, para fins acadêmicos e de divulgação da Pesquisa.

Além do uso das imagens para a pesquisa, as imagens e vídeos selecionados pelas crianças farão parte de uma exposição na Escola M. Mourão Filho e outra na Faculdade de Educação da UFMG.

Ambos os eventos ocorrerão assim que a pandemia terminar e todos os envolvidos serão convidados a participar.

A participação das crianças nessa Oficina é fundamental, pois visa contribuir com as Pesquisas na área da Educação, em que os resultados podem ser aplicados a outros estudantes, gerando oportunidades de aprendizagem, pela imagem.

Em nenhum momento, os responsáveis pelas crianças terão qualquer custo, e contarão sempre com o agradecimento da Linha de Pesquisa em Educação Tecnológica, do Mestrado, da UFMG.

AUTORIZO o uso do nome, imagem e voz do (a) menor citado acima, em todo e qualquer material entre fotos, vídeos, desenhos, documentos e acervo digital para serem utilizados na pesquisa "Letramento visual na multimodalidade, a educação para o olhar ético e estético das crianças que fotografam e publicam" e que esses materiais coletados pelas pesquisadoras sejam destinados somente a fins acadêmicos.

Sei que em caso de dúvida sobre a pesquisa, sempre posso solicitar outras informações e ainda declaro que recebi uma cópia de igual teor deste documento, assinado por mim e pelas pesquisadoras Andrcia de Assis Ferreira e Tatiane Nunes de Souza, por e-mail.

A presente autorização é concedida a título gratuito e abrange a concessão de uso das fotos, vídeos, desenhos, gravação de voz e anotações das conversas com as crianças, que irão compor o Instagram da oficina e o site da escola, e o Recurso Educativo "Manual para criança fotografar", todos criados para a publicização da pesquisa para pais, funcionários, outros estudantes da escola e demais interessados.

O Instagram da oficina e o site da escola, bem como todos os materiais visuais e de áudio, e o Manual no formato digital, terão links disponíveis de acesso na Dissertação, bem como o produto físico do Manual será entregue junto com a Dissertação e poderão ser utilizados para divulgação científica da pesquisa, o que inclui apresentações em seminários, congressos e participação em festivais e editais de fotografia no Brasil e no exterior, além de compor o acervo da Universidade Federal de Minas Gerais, sem qualquer ônus aos responsáveis pelas crianças.

Os responsáveis pelas crianças sempre serão consultados e informados sobre a circulação do material.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à utilização das imagens ou som de voz, ou de qualquer outro material do (a) menor, e assino a presente autorização, ao marcar a opção 'AUTORIZO'.

Prof. Dra. Andrcia de Assis Ferreira

Prof. Tatiane Nunes de Souza

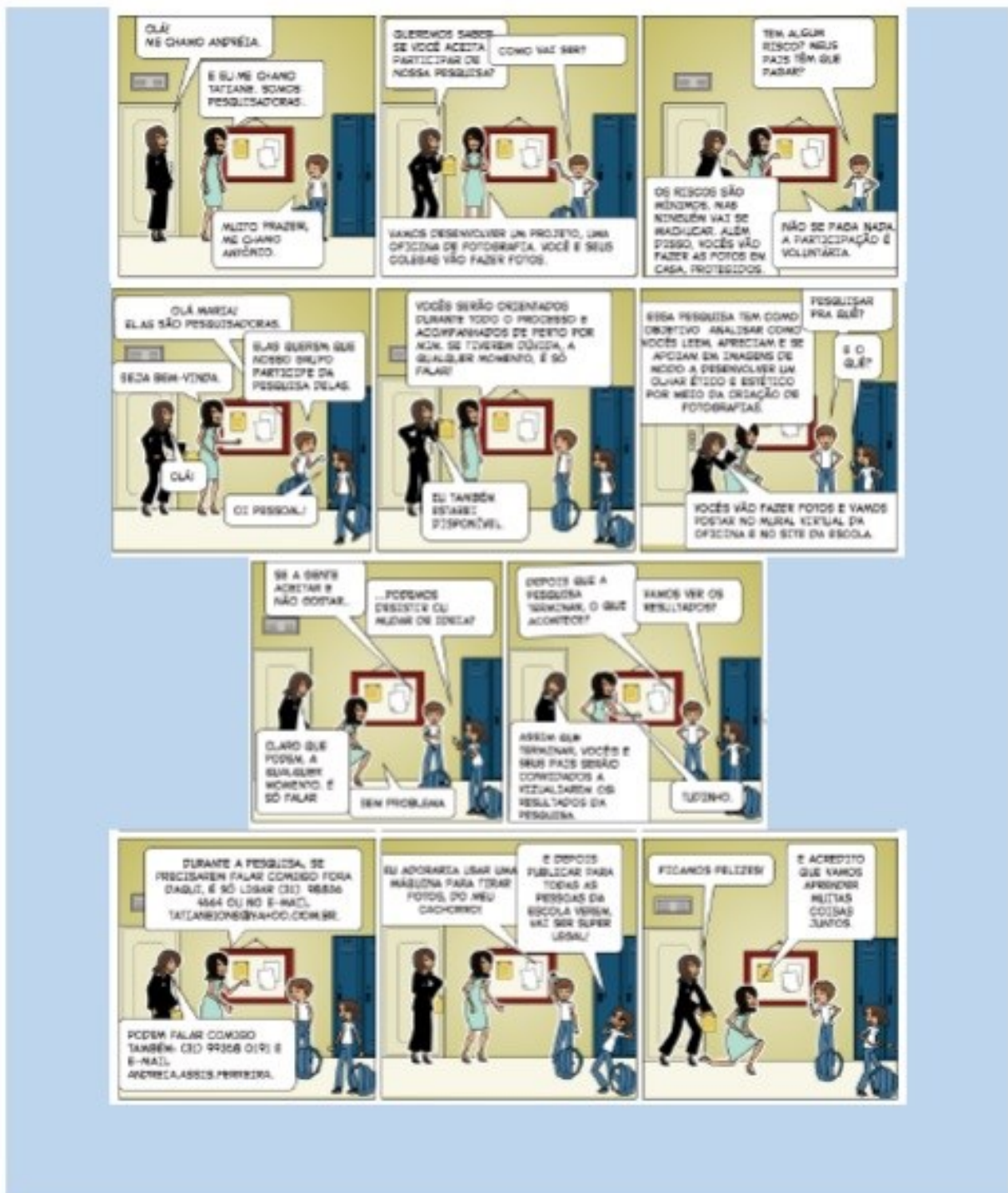
AUTORIZO O USO DO NOME, IMAGENS E VOZ, DO HENOR, PARA FINS ACADÊMICOS DESTA PESQUISA. SEM ÔNUS PARA OS RESPONSÁVEIS. *

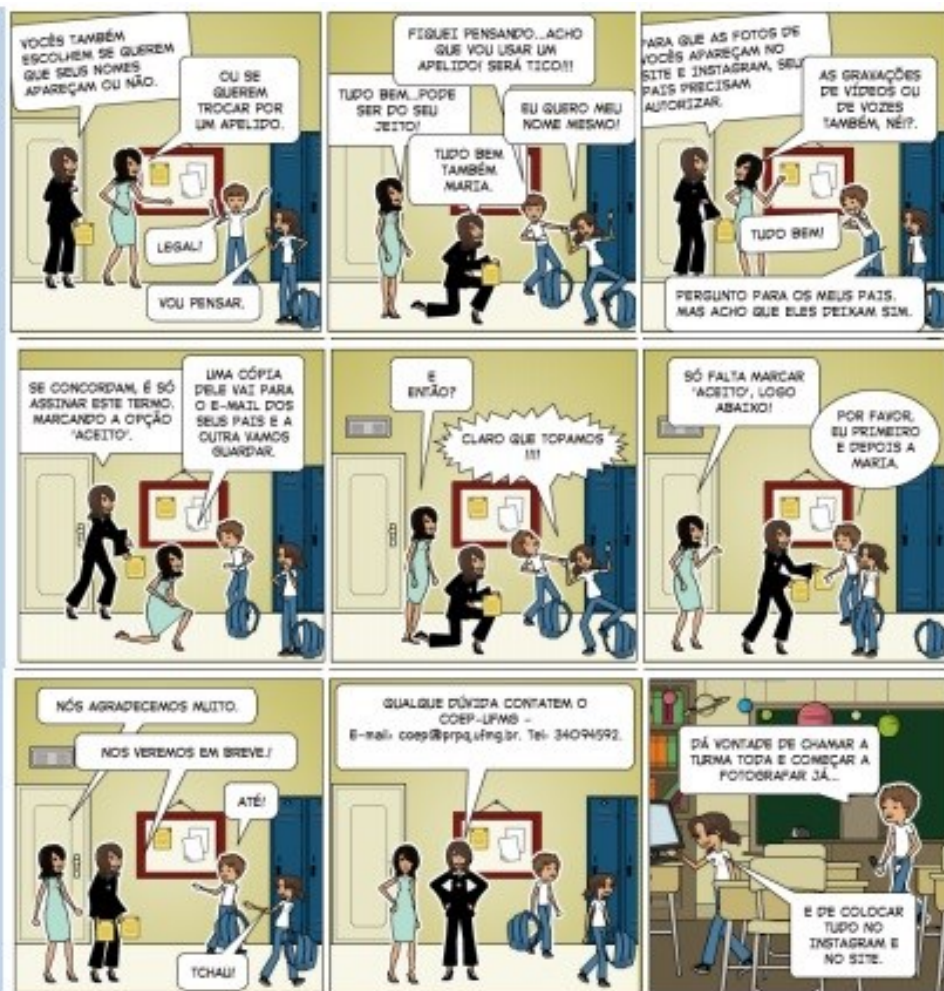
AUTORIZO

NÃO AUTORIZO

Anexo 4: Termo de assentimento livre e esclarecido (TALE)

OFICINA DE FOTOGRAFIA, EM CASA





FIM, NÃO. O COMEÇO.

MARQUE ACEITO PARA PARTICIPAR.



VOCÊ ACEITA PARTICIPAR DA OFICINA. PARA A PESQUISA? *

- ACEITO
- NÃO ACEITO

Anexo 5: Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)



3. CONDIÇÕES PARA PARTICIPAR DA OFICINA DE FOTOGRAFIA (RESPONSÁVEL)

Para participar da Oficina de Fotografia, oferecida gratuitamente, pela Escola Integrada da EM Mário Mourão Filho, é preciso que o responsável pela criança leia e assinale a opção "CONCORDO", ao final desse formulário, depois do Termo de Consentimento para a criança participar da Oficina e da Pesquisa.

A participação das crianças nessa Oficina é fundamental, pois visa contribuir com as Pesquisas na área da Educação, em que os resultados podem ser aplicados a outros estudantes, gerando oportunidades de aprendizagem, pela imagem.

Em nenhum momento, os responsáveis pelas crianças terão qualquer custo, e contarão sempre com o agradecimento da Linha de Pesquisa em Educação Tecnológica, do Mestrado, da UFMG.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a), saudações.

Sou estudante de Mestrado na UFMG, me chamo Tatiane e junto com a Pesquisadora Andreia pretendemos realizar uma pesquisa com um grupo de estudantes, matriculados na EM Mário Mourão Filho, que queiram participar de uma Oficina de fotografia pra crianças. Estamos convidando crianças voluntárias a participar da pesquisa intitulada "Letramento visual na multimodalidade, a educação para o olhar ético e estético das crianças que fotografam e publicam".

Solicitamos a sua autorização para que a criança interessada participe da oficina, realizando atividades de um Projeto de Ensino, idealizado pelas pesquisadoras, em que haverá diversas tarefas utilizando imagens impressas e digitais, além de equipamentos de fotografia, livros e manuais.

A criança que aceitar o convite e receber autorização do responsável, participará com as seguintes tarefas:

- Visualizar e analisar diversas imagens digitais (próprias e de outros);
- Manusear e usar equipamentos de fotografia;
- Fotografar objetos e paisagens;
- Fotografar a si mesmo;
- Enviar suas fotografias e vídeos para postar em mídia social e site da Escola;
- Participar de vídeo conferência (ao vivo);
- Assistir a vídeos e ainda
- Ter comportamentos e falas observados e analisados pela pesquisadora, a partir dos encontros virtuais e do material (vídeos dos bastidores) enviado pelos pais.

A utilização de todo o material coletado a partir da participação da criança na Oficina, está vinculada somente a esta pesquisa e será utilizada sempre para fins acadêmicos, sendo então a pesquisadora, isenta de qualquer pagamento pelo seu uso neste contexto.

Nesta pesquisa pretendemos desenvolver o Projeto de Ensino com as crianças, de modo que favoreça a ampliação do letramento visual, que pode ser entendido como uma leitura crítica de imagens, por meio da exibição e produção de imagens, principalmente, por meio das fotografias, sendo esse o objetivo geral da pesquisa.

Para esta investigação adotaremos os seguintes procedimentos:

- As crianças serão convidadas a fotografar a si mesmas, objetos e cenários, e enviar suas produções para a pesquisadora, que mediará a oficina e cuidará das postagens.
- Todos os procedimentos ocorrerão a distância, e todas as atividades poderão ser realizadas em casa, mantendo as orientações de segurança sanitária para evitar o contágio pelo novo coronavírus (COVID-19).
- As tarefas serão indicadas pela pesquisadora, via WhatsApp (com links e horários) e os pais e as crianças terão acesso às tarefas e materiais via plataforma Google Classroom. As web conferências serão realizadas via Google Meet, e serão gravadas.
- Ao final da oficina, as produções selecionadas pelas crianças, serão publicadas no Padlet (Mural virtual) da Oficina (<https://padlet.com/tatiane10rns/85ym88ok50sech1>) que é vinculado ao site da escola (<https://www.portaldomario.com.br/>), que também receberá publicações. Ambas as mídias serão

visualizadas pelos outros estudantes e professores da escola, e ainda terão espaço aberto para fazer comentários.

- Toda a divulgação das atividades da oficina, bem como dos resultados dela, para fins de visualização e acompanhamento da comunidade escolar, será realizada via site da escola.

Os riscos provenientes da participação na pesquisa são mínimos para os participantes, por não realizar nenhuma intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas, psicológicas ou sociais dos indivíduos que participam no estudo.

Contudo, em situações em que se sentirem constrangidos ou desconfortáveis durante a gravação (das conversas via web conferência) ou análise das suas fotografias será aceita a recusa de participação dos pesquisados, sem ônus e em qualquer fase da pesquisa.

Em caso de constrangimento, inconvenientes ou mal-estar provenientes de sua participação ao ser observado ou ser requerida a realização de alguma atividade referida no Projeto de Ensino, ou ainda por meio da observação os participantes estão livres para decidir se querem participar parcial ou totalmente da pesquisa.

A pesquisa visa contribuir com a ampliação da aprendizagem das crianças com relação à leitura e criação de imagens, e o uso delas na internet, além de promover trabalho em grupo, buscando o desenvolvimento de atitudes cooperativas e flexíveis para buscar a melhor convivência e resultados nas atividades propostas. Além disso, o resultado da pesquisa pode vir a contribuir com a prática pedagógica de outros educadores que podem usar a pesquisa como consulta para realizar um trabalho similar com outros estudantes.

Para participar deste estudo o Sr. (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr. (a) tem assegurado o direito à indenização. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para permitir ou não a participação ou recusa de seu (sua) filho (filha) a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos, pode retirar o consentimento valendo a desistência a partir da data de formalização desta.

A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) ou seu (sua) filho (a) são atendidos (as) pela pesquisadora, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados obtidos pela pesquisa, a partir do material produzido com a contribuição das crianças, estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome e de sua criança, ou o material que indique as participações não serão liberados sem a sua permissão. O (A) Sr. (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar a pesquisa, a não ser que deseje.

Este termo de consentimento será enviado para o e-mail indicado, assinado pelas pesquisadoras e sua cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, em Belo Horizonte. Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de até 10 (dez) anos, e após esse tempo serão destruídos.

Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Assim sendo, e de acordo com as orientações acima, fui informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa "Letramento visual na multimodalidade: a educação para o olhar ético e estético das crianças que fotografam e publicam", de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. *

- Concordo que o material áudio e visual produzido seja utilizado somente para esta pesquisa
- Concordo que o material áudio e visual produzido possa ser utilizado em outras pesquisas, mas serei com...

APÊNDICES

Apêndice A: MODELO DE FORMULÁRIO PARA PROJETO DE ENSINO

PROJETO DE ENSINO

1) TÍTULO

2) ESCOPO

2.1) Introdução

2.2) Justificativa

2.3) Objetivo Geral

2.4) Objetivos Específicos

2.5) Resultados Esperados

2.6) Abrangência

2.7) Possíveis benefícios aos alunos envolvidos

2.8) Equipe (Colaboradores)

3) Plano de Ação

3.1) Metodologia de Trabalho

3.2) Plano de Ação

Atividade	Objetivo	Duração	Espaço

3.3) Recursos Necessários para a execução do Projeto

3.4) Produto Resultante (caso exista)

Referências

Apêndice B: ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL

Conversa I – Contextualização dos sujeitos e uso da tecnologia digital para fotografar

ENCONTRO I

- 1) Saudações;
- 2) Apresentação dos participantes;
- 3) Apresentação da proposta e confirmação oral da concordância das crianças
 - Quem já fez aulas assim, nesse formato virtual?
 - Vamos fazer alguns combinados de modo que todos possam participar e serem ouvidos.
 - Apresentação do Google Classroom e explicação para a utilização do repositório e do espaço para comentários e perguntas.
 - O que vocês sabem sobre ética?
 - Quem desse grupo, fotografa sem a ajuda de um adulto?
 - O que você usa para fotografar?
 - Fotografa o quê?
 - O que faz depois, com as fotos? Imprime, compartilha ou guarda?
 - Compartilha com quem?
 - Fotografar é fácil?
 - Todas as suas fotos ficam boas?
 - Indicação do próximo encontro e explicação das atividades.

Conversa II – Leitura, análise e criação de fotografias

ENCONTRO II

- Quem conseguiu assistir aos vídeos indicados para a tarefa dessa semana?
- Vocês descobriram o que eu gosto de fotografar? (Em alusão à postagem no *Google Classroom*)
- O que é composição para fotografia?
- O que podemos falar a respeito do vídeo ‘Zoom’, que vimos?
- O que podemos fazer para ter bons comentários das nossas fotos postadas?
- O que é pra você bonito ou feio em uma fotografia?
- Indicação do próximo encontro e explicação das atividades.

ENCONTRO III

- Quem conseguiu assistir aos vídeos indicados para a tarefa dessa semana?
- Como foi fazer as fotografias?
- Vamos ver as fotos enviadas (o criador comenta as escolhas e os participantes analisam o resultado).
- O que é necessário à pessoa que deseja fotografar?

- Quais as qualidades um bom fotógrafo precisa ter?
- Indicação do próximo encontro e explicação das atividades.

ENCONTRO IV

- Quem conseguiu assistir aos vídeos indicados para a tarefa dessa semana?
- Qual é a responsabilidade de um fotógrafo?
- É possível mudara posição de um objeto ou pessoa, alterando a posição do corpo ou da câmera?
- Vamos ver as fotos enviadas (o criador comenta as escolhas e os participantes analisam o resultado).
- Uma fotografia serve para quê?
- Uma fotografia é um texto?
- A sua foto conta uma história?
- O que mais chama a atenção na sua foto?
- Uma imagem pode nos ajudar a ter vontade de comprar algo, adquirir alguma coisa? Dê exemplos.
- Você acredita que uma fotografia sua, pode ser exposta em um museu ou exposição? Por quê?
- Sua foto pode ser considerada arte?
- Indicação do próximo encontro e explicação das atividades.

ENCONTRO V

- Quem conseguiu assistir aos vídeos indicados para a tarefa dessa semana?
- O que é composição?
- Como e por que usar as cores na fotografia?
- O que é selfie?
- Como funciona a regra dos terços?
- E dos pontos de ouro?
- Como usar ângulos e perspectivas nas fotografias?
- Como e por que usar a moldura?
- Como podemos fazer simetria ou assimetria nas fotos?
- Como e por que usar as linhas?
- O que é e como usar as texturas nas fotos?
- Como usar a repetição?
- Tem mais algum elemento da composição de fotos, que vocês gostariam de comentar?
- Indicação do próximo encontro e explicação das atividades.

ENCONTRO VI

- Quem conseguiu assistir aos vídeos indicados para a tarefa dessa semana?
- O que um fotógrafo pode fazer com as suas fotos?
- Ele é responsável pelo o que ele escolheu fotografar e mostrar?

- Como é fazer uma foto com estética?
- Como é fazer uma foto com ética?
- Já pensou se uma foto sua for premiada?
- Vamos fazer uma exposição das fotografias de vocês na escola?
- As fotos podem incentivar as pessoas a cuidar melhor da natureza?
- Fotografar é só apertar o botão e ver o que acontece? O que é?
- Indicação do próximo encontro e explicação das atividades.

ENCONTRO VII

- Quem conseguiu assistir aos vídeos indicados para a tarefa dessa semana?
- Quem usou o elemento de composição na selfie?
- Qual ou quais foram empregados?
- Como foi fazer a selfie disfarçada?
- O que vocês pensam sobre o ato de fazer selfie o tempo todo?
- Será que as pessoas são felizes e bonitas o tempo inteiro?
- Você costuma fazer muitas selfies?
- Indicação do próximo encontro e explicação das atividades.

ENCONTRO VIII

- Quem conseguiu assistir aos vídeos indicados para a tarefa dessa semana?
- Qual é o seu livro de literatura infantil favorito?
- O que mais você gosta nesse livro?
- Como seria um livro, que você fosse o escritor? O que ele teria e o que ele não teria?
- Estou pensando em fazer um manual para crianças. Como vocês acham que ele deveria ser?
- Indicação do próximo encontro.

ENCONTRO IX

- Hoje vamos conversar com a fotógrafa e jornalista Thais. Ela vai nos mostrar um pouco do seu trabalho com as fotografias que expõe, sobre as técnicas que utiliza e depois vocês podem fazer perguntas a ela.
- Vou mostrar a foto criativa de casa um. O criador vai nos falar das suas escolhas para montar essa foto e os outros podem fazer perguntas.

ENCONTRO X

- Hoje nós vamos analisar algumas fotos.
Foto 1
- O que você vê nessa foto?
- Você acredita o verde da folha aumenta o apetite?
- Qual é a cor que as empresas usam para fazer propaganda de alimentos e que abre o apetite?

- Aqui também tem verde. Essa foto é mais ou menos apetitosa que a anterior?

Foto 2

- O que você vê nessa foto?
- O que você sente quando vê essa cena?
- Por quê?
- As crianças ficam sempre limpas e arrumadinhas?
- O que você acha do cabelo das meninas?
- O que você pensa sobre a cor do menino?

Foto 3

- Observe essa foto. Nessa foto o que está acontecendo?
- Será que essa criança terá a chance de ter uma foto como a anterior? Limpinha, arrumada e comendo chocolate?
- O que você pensa sobre as crianças fazerem esse tipo de trabalho?

Foto 4

- O que você vê nessa foto?
- Na vida real, há heróis que defendem ou ajudam as pessoas?
- Eles precisam ser fortes e grandes?
- As crianças podem ajudar outras pessoas?

Foto 5

- Conte o que aconteceu nessa foto.

Conversa III – Após a experiência com a fotografia e com a leitura de imagens impressas ou digitais

ENCONTRO XI

- O que você aprendeu com a Oficina?
- O que você desaprendeu com a Oficina?
- De 0 a 10, qual seria a nota para a Oficina?
- Indicação do link para responder o questionário de avaliação.
- Agradecimentos e despedida.

Apêndice C: Questionário de avaliação

Queridas mães e responsáveis,

nossa Oficina de Fotografia para crianças chegou ao fim!!!! Ahhhhhh...que peninha!!!! Reconhecendo as dificuldades, agradeço a todos, porque sei que se esforçaram para que a (s) criança (s) participasse (m). E agradeço ainda mais, à (s) criança (s) que, com sua participação, honestidade e vontade de aprender, porque sempre nos encanta (m)!!!! Gostaria de contar com a sua ajuda, desta vez, para indicar os pontos positivos e negativos dessa experiência. A partir das suas respostas podemos conhecer um pouco mais sobre a experiência da família com a Oficina e aprimorar a proposta que poderá ser ofertada em um outro momento, a outras crianças, com mais assertividade! Só vai levar alguns minutinhos!!! Deixo meu carinhoso e eterno agradecimento!!!

- Endereço de e-mail
- Escreva o nome do respondente (opcional)
- Escreva o nome da criança (opcional)
- Qual o principal aparelho utilizado para acompanhar os encontros da Oficina?

Tablet da criança.

Tablet

Telefone celular da criança

Telefone Celular

Computador da criança

Computador

Laptop da criança

Laptop

Outro:

- Como você avalia a dependência de um adulto, pela criança, para lidar com o principal aparelho utilizado para acompanhar os encontros da Oficina (Meet)?
Extremamente dependente.
Muito dependente.
Dependente.
Mais ou menos dependente.
Independente.
- Qual foi o principal aparelho utilizado para fazer fotos, pelas crianças?

Tablet da criança

Tablet

Telefone celular da criança

Telefone celular

Câmera digital da criança

Câmera digital

Outro

- Como você avalia o seu acompanhamento na Oficina, junto com a criança?

Acompanhei todo o processo.

Acompanhei o processo.

Acompanhei partes do processo.

Acompanhei um pouco do processo.

Não acompanhei o processo.

- O que mais dificultou o seu acompanhamento na Oficina, junto com a criança?

Conexão com a internet.

Utilização dos aparelhos (celular, tablet ou computador).

Falta de tempo.

Horário.

Dificuldade técnica para utilizar os recursos (WhatsApp, Classroom, Padlet e Meet)

Outro:

- Como você avalia a duração dos encontros virtuais (entre 1h a 1h30)?

Muito satisfatória.

Satisfatória.

Mais ou menos satisfatória.

Pouco satisfatória.

Insatisfatória.

- Como você avalia a duração geral da Oficina (11 encontros)?

Muito satisfatória.

Satisfatória.

Mais ou menos satisfatória.

Pouco satisfatória.

Insatisfatória.

- Como você avalia os prazos concedidos para a entrega das atividades?

Muito suficiente.

Suficiente.

Mais ou menos suficiente.

Pouco suficiente.

Insuficiente

- Como você avalia a participação da criança na Oficina?

Extremamente participativa.

Muito participativa.

Participativa.

Mais ou menos participativa

Muito pouco participativa

- Como você avalia o interesse da criança durante a Oficina (encontros e atividades)?

Extremamente interessada.

Muito interessada.

Interessada.

Mais ou menos interessada.

Pouco interessada.

Sobre o conteúdo apresentado: recados e lembretes, vídeos, sites, livros de literatura e manual de fotografia.

- O conteúdo selecionado e apresentado, durante os encontros e no ambiente de sala de aula virtual (*Classroom*) pode ser considerado como

Extremamente útil.

Muito útil.

Mais ou menos útil.
Um pouco útil.
Nem um pouco útil.

- Avalie o grau de importância, dos TEMAS apresentados e discutidos durante a Oficina. Sendo 1 para MAIS IMPORTANTE e 5 para SEM IMPORTÂNCIA.

Composição
Ética
Estética
Responsabilidade
Escolha
Espera
Consumo
Leitura de imagem
Consumo de imagens
Consumo em geral
Divulgação de fotos pessoais na internet

- Quais novos CONHECIMENTOS ou COMPORTAMENTOS a criança adquiriu a partir da Oficina?

Sobre os recursos utilizados: WhatsApp, Meet, Classroom e Padlet

- Como você avalia a usabilidade e acesso aos Recursos oferecidos? Sendo 01 para MUITO PRÁTICO E 05 para NADA PRÁTICO.

WhatsApp
Meet (Web conferência)
Classroom (Sala de aula virtual)
Padlet (Mural de vídeos e fotos)

- Como você avalia o uso do WhatsApp para comunicação e troca de arquivos e links?

Atendeu plenamente
Atendeu parcialmente
Não atendeu

- Como você avalia o uso do recurso Google Meet para os encontros? *

Atendeu plenamente.
Atendeu parcialmente.
Não atendeu.

- Como você avalia o uso do recurso Google Classroom para a PUBLICAÇÃO das atividades e materiais indicados?

Atendeu plenamente.
Atendeu parcialmente.
Não atendeu.

- Como você avalia o uso do recurso Google Classroom para o ENVIO das atividades (fotos e vídeos) das crianças?

Atendeu plenamente.
Atendeu parcialmente.
Não atendeu.

- Como você avalia o uso do recurso Padlet, para visualização das fotografias e vídeos das crianças?

Atendeu plenamente.
Atendeu parcialmente.
Não atendeu.

- Como você avalia o recurso Padlet, para o envio e recebimento de comentários das fotos?

Atendeu plenamente.
Atendeu parcialmente.
Não atendeu.

Avaliação geral da oficina pela criança

- O que você mais gostou na Oficina?
- O que você menos gostou na Oficina?
- O que você gostaria que tivesse durado mais tempo?
- O que você gostaria que tivesse durado menos tempo?
- Conte o que você aprendeu.
- Conte o que você desaprendeu.
- Deixe aqui seu recado.